

Document provisoire

RAPPORT DE RECHERCHE : ÉTAPE 1 (1997-1998)

L'échec scolaire des garçons: facteurs associés et propositions d'actions

impliquant

LA COMMISSION SCOLAIRE VALLÉE-DE-LA-MATAPÉDIA

et

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

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

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

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

Renée Pinard, Ph. D. professionnelle de recherche, UQAR

Juin 1998

LES COLLABORATEURS

Laval Morin, directeur général

Urbain Sinclair, directeur des services éducatifs

Yvon Rousseau, D.R. 01 - MEQ

Jean-Pierre Beaupré, comité de parents

Jacinthe Turcotte, comité de parents

Jean Chênevert, comité de parents

Claude Pelletier, conseiller en rééducation

Daniel Lamarre, enseignant de 3^e, 4^e et 5^e secondaire

Raymond Bonin, représentant socio-économique

Lise Lemelin, enseignante en éducation physique et orthopédagogue

Chantale Plourde, enseignante de 5^e année

Gabrielle St-Armand, enseignante en 1^{re} année

Monique Tanguay, enseignante en 4^e année

Céline Raymond, enseignante en 4^e secondaire et U.E.I.

Liette Losier, enseignante

Marcelle Pelletier, enseignante en 2^e année

Henri Lévesque, directeur d'école

Martin Côté, représentant socio-économique

Francine Gagné, éducatrice préscolaire

Ginette Lemieux, directrice d'école

Andrée Morin, directrice d'école

Diane Denis, directrice d'école

André Fournier, directeur d'école

François Martin, conseiller pédagogique

Paul Lavoie, coordonnateur aux services éducatifs

Luc Fournier, conseiller d'orientation

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

La réalisation de la première étape de cette recherche a été rendue possible grâce à la collaboration de nombreuses personnes issues de diverses disciplines. Un vaste partenariat est déjà en place qui, nous le croyons, représente un gage de réussite pour l'action qui s'amorce en ce moment. L'équipe de recherche souhaite remercier de façon particulière certains partenaires et c'est avec beaucoup de plaisir qu'elle le fait.

En premier lieu, nous devons accorder aux personnes qui ont pris l'initiative de cette recherche le mérite qui leur revient. Ces gens ont, devant les données concernant le taux de diplomation des garçons en particulier, sonné le glas de cette réalité et entrepris des démarches pour que les choses changent. Le premier geste concret posé dans ce sens a été de demander la collaboration d'une équipe de recherche afin de comprendre et d'agir en vue d'améliorer la réussite scolaire des jeunes de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia. Nous pensons particulièrement aux membres du comité de coordination et à son responsable, monsieur Laval Morin, directeur général de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

En second lieu, dans le quotidien de cette recherche, des personnes plus que d'autres sont intervenues afin de mettre en place les conditions nécessaires à sa réalisation. Monsieur Urbain Sinclair, directeur des services éducatifs de la commission scolaire, est sans aucun doute la personne dont l'horaire de travail a été le plus imprégné par les contraintes et les exigences de cette recherche. Si les étapes ont été franchies sans encombre et le calendrier respecté, nous lui en sommes en grande partie redevables. Cela tient sans doute à son profond engagement envers la finalité de cette recherche

En troisième lieu, nous souhaitons exprimer toute notre reconnaissance aux membres du comité aviseur. Ces personnes sont celles qui, par leur réflexion, leur jugement et leurs suggestions, ont le plus influencé la méthodologie de la recherche. Le nom de ces personnes apparaît à la suite de la page titre du présent document. Nous avons joint également la liste de leurs noms en annexe 1.

Enfin, nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude, et nous le faisons au nom du comité de coordination ainsi qu'au nom du comité aviseur, aux personnes qui ont accepté de collaborer à l'une des collectes de données qui a été réalisées. Nous pensons aux jeunes de 6^e année et de secondaire 2 qui ont accepté de répondre au test « Décisions » et à leurs parents qui ont autorisé leur participation. Nous songeons également aux personnes qui furent rencontrées lors des entrevues de groupe, c'est-à-dire les jeunes en voie de réussite scolaire, le personnel enseignant, le personnel professionnel non enseignant, le personnel de direction et les représentants socio-économiques. Aussi, des personnes ont été rencontrées en entrevues individuelles, soit des jeunes à risque d'échec scolaire, des jeunes ayant quitté l'école sans diplôme et des parents de jeunes ayant éprouvé ou éprouvant des difficultés scolaires. Ces personnes ont eu le courage et l'audace que cela demande de témoigner de soi et des difficultés scolaires et ils l'ont fait avec une générosité de temps et de mots, une authenticité et une confiance étonnante. Tous les gens rencontrés lors de ces collectes de données sont

définitivement ceux qui ont le plus contribué à l'atteinte des objectifs de recherche. Les uns nous offraient des pistes de départ que nous allions explorer à partir de l'expérience privée des autres. Les résultats que nous remettons aujourd'hui sont le reflet de la richesse et de la diversité de leur contribution.

En dernier lieu, nous savons qu'il y a toujours, dans l'ombre d'une équipe de recherche, des personnes qui, à des étapes quelconques, surgissent sur le terrain et, avec leurs compétences propres, effectuent des travaux qui permettent la poursuite de la recherche. Nous voulons parler du travail accompli par des assistantes à la recherche. Un merci tout particulier à Danielle Leclerc, à Marie Bellemare, à Michèle Langlois et à Céline Bernier pour leur contribution à l'analyse et au traitement des données, à Suzanne Hébert pour sa contribution au traitement de texte, à Christiane Asselin, pour sa contribution à la révision linguistique du document et à Odette Lefèvre pour tout le cœur et l'intelligence dont elle a preuve lorsqu'elle a repris la passation de test « Décisions ». Aussi, une recherche est possible parce que, quelque part, des organismes ou des établissements l'ont supportée au plan financier. Dans le cas de cette recherche, nous tenons à remercier la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, le ministère de l'Éducation, la Société québécoise de développement de la main d'œuvre Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine et le Conseil régional de concertation et de développement du Bas-Saint-Laurent pour le support financier qu'ils nous ont accordé.

RÉSUMÉ

À la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia en 1996, 33 % des jeunes n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. 45 % d'entre eux sont des garçons et 21% sont des filles. Pour l'ensemble du Québec, en 1996 toujours, ce sont 27 % des jeunes qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires dont 33 % de garçons et 20 % de filles. La situation qui prévaut à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia est plus dramatique donc que ce qui apparaît pour l'ensemble du Québec. La gravité des conséquences au plan de l'insertion scolaire et professionnelle des jeunes et les coûts humains, sociaux et économiques qui en résultent justifient que des efforts soient faits afin de prévenir les difficultés à l'origine de l'échec ou de l'abandon scolaire. C'est pourquoi la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia a décidé d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la diplomation de leurs élèves, des garçons en particulier, et que, pour ce faire, 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. Deux objectifs étaient visés : cerner les causes de la faible réussite scolaire des garçons et mettre en place des actions susceptibles de favoriser la réussite scolaire des garçons.

Comme nous le précisons un peu plus tôt, le cadre de recherche retenu fut celui d'une recherche-action. Dès le départ, un comité aviseur a été créé afin de permettre et de faciliter la communication entre l'équipe de recherche et le milieu. Pour atteindre les objectifs de recherche, outre la recension des écrits scientifiques sur le problème de l'échec scolaire et sur sa solution, un diagnostic fut réalisé dans le milieu afin de recueillir les opinions des personnes concernées par le problème. Nous voulions que la formulation de la problématique et le choix de cibles d'action reposent à la fois sur le savoir scientifique et sur le savoir pratique. La recension des écrits scientifiques nous a menés à définir le problème de l'échec scolaire comme le résultat d'un processus vécu par l'élève 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 socio-économique et culturel. Le jeune constitue lui-même un système. De ces systèmes en interaction peuvent naître des conflits relationnels. La nature multifactorielle de cette problématique invite chacun à faire sa part. Lorsque nous voulons agir pour prévenir l'échec scolaire, il est donc recommandé de l'aborder au moyen d'approches systémique et communautaire où chaque système est appelé à responsabiliser et à jouer un rôle dans la lutte à l'échec et au décrochage scolaire.

Les questions de recherche concernaient les facteurs de risque associés à l'échec scolaire et les facteurs de protection ou les solutions susceptibles de favoriser la réussite scolaire des garçons en particulier. Afin de recueillir le point de vue du milieu sur ces deux questions, nous avons décidé de mener trois collectes de données. Un questionnaire, en l'occurrence le test « Décisions » fut administré aux élèves de 6^e année et de secondaire 2. Des entrevues de groupe nominal furent réalisées auprès de cinq catégories de personnes soit les jeunes en voie de réussite scolaire, le personnel enseignant, le personnel professionnel non enseignant, le personnel de direction et les représentants socio-économiques. Enfin, des entrevues individuelles ont eu lieu auprès de trois catégories de personnes, soit des jeunes à

risque d'échec scolaire, des jeunes ayant quitté l'école sans diplôme et des parents de jeunes qui ont ou ont eu des difficultés à l'école. Ces données ont donné lieu à des analyses quantitatives et qualitatives.

Les résultats qui sont apparus au terme des diverses analyses ont permis de cerner les facteurs les plus susceptibles d'expliquer le risque d'échec scolaire des garçons et d'identifier, par la même occasion, les facteurs les plus susceptibles de protéger ces jeunes contre l'échec scolaire. Des cibles d'action ont été arrêtées à partir des solutions proposées par les personnes rencontrées. Elles illustrent très clairement que tous les systèmes sont sollicités afin de favoriser la réussite scolaire des jeunes. Le système individuel, c'est-à-dire les jeunes eux-mêmes, ont comme principales responsabilités de s'investir au plan scolaire, de prendre conscience des pratiques et des stéréotypes sexuels qui les éloignent de l'école, d'améliorer leur rapport et leur disposition à celle-ci et de participer activement à solutionner les difficultés qu'ils rencontrent à l'école. Le système familial, en l'occurrence les parents, ont comme principales responsabilités de prendre conscience des attitudes ou des pratiques favorables à l'école, de s'efforcer de les développer et d'augmenter leur participation à l'école. Les pères, particulièrement, doivent s'intéresser au vécu scolaire de leur enfant surtout s'il s'agit d'un garçon. Le système scolaire se voit proposer plusieurs cibles d'action qui sont sous la responsabilité de personnes différentes. Le personnel enseignant se voit confier la responsabilité d'améliorer de façon particulière la relation éducative qu'il établit avec les jeunes en difficulté et d'enrichir sa pédagogie. L'école et son personnel se voient confier la responsabilité d'améliorer le climat et la culture organisationnelle de l'école. La commission scolaire a comme principales responsabilités de réviser et d'augmenter les ressources d'aide aux jeunes en difficulté, de réviser et d'enrichir les parcours de formation offerts et les services d'orientation scolaire et professionnelle, de réviser et d'améliorer certaines pratiques qui, à l'heure actuelle, incitent au décrochage, d'assurer une meilleure gestion de l'orientation scolaire, c'est-à-dire le passage primaire/secondaire et d'augmenter la présence de modèles masculins au primaire. Enfin, le système régional a comme responsabilité de s'approprier, faire connaître le problème de l'échec scolaire et mettre en place une structure collective d'action en vue d'appuyer l'école, valoriser l'éducation, l'instruction, l'école, le savoir et la réussite scolaire et mettre en place davantage de services d'aide destinés aux parents, aux familles et aux jeunes.

Quelques recommandations accompagnent ces suggestions de pistes d'action. En premier lieu, tous les systèmes qui gravitent autour du jeune doivent s'engager et se responsabiliser dans cette mise en place d'actions susceptibles de prévenir l'échec scolaire. En deuxième lieu, les exigences reliées à une recherche-action telles que des approches systémique et communautaire, un partenariat multidisciplinaire, une définition de la problématique et de sa solution par le milieu, une évaluation continue du changement, sa consolidation et sa prise en charge par le milieu, doivent être assurées. Il en va de même des fondements de base à une action efficace, entre autres, une mise en oeuvre planifiée, une durée suffisante, un support financier, une adhésion de tous au choix des actions, l'imputabilité des personnes. Enfin, les rôles attendus des chercheurs et des acteurs devront être définis et ceux-ci devront accompagner sans cesse leur pratique d'une réflexion en vue d'évaluer continuellement et de réviser l'action entreprise.

La recherche-action amorcée vient de terminer la première étape, celle qui avait comme principal objectif la formulation du problème et le choix de solutions. Dans les mois à venir, le milieu entame une deuxième étape qui consistera à prioriser certaines pistes d'action, arrêter les moyens d'action et les instruments qui serviront à évaluer l'implantation de ces actions et les changements qui en résulteront, réaliser, évaluer et réviser au besoin les cibles et les moyens d'action.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
REMERCIEMENTS	iv
RÉSUMÉ	vi
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES	xiv
INTRODUCTION (Contexte à l'origine de la recherche)	1
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE	
1.1 La réalité de l'échec scolaire au Québec	3
1.2 Les conséquences à l'échec scolaire	6
1.3 Les facteurs de risques et de protection associés à l'échec scolaire	7
1.3.1 Le phénomène de l'échec scolaire	8
1.3.2 Le jeune à risque d'échec scolaire	8
1.3.3 Les facteurs de risque et de protection associés à l'échec scolaire tels que vus par les écrits scientifiques et la pratique	12
1.4 La réalité de l'échec scolaire à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia	19
CHAPITRE 2 - LE CONTEXTE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	
2.1 Ressources, moyens d'action et mesures mis en place pour lutter contre l'échec scolaire	27
2.2 Fondements à une action efficace	29
2.3 Suggestions d'actions ou de mesures issues de la recension des écrits scientifiques	30
2.4 Services ou mesures expérimentés dans le milieu	38
CHAPITRE 3 - LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	
3.1 Le cadre de recherche	42
3.2 Le comité aviseur	52
3.3 La population cible	53
3.3.1 La municipalité régionale de comté de La Matapédia	54
3.3.2 La Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia	58
3.4 Les objets, les questions, le but et les objectifs de la recherche	59
3.5 Les principaux instruments de collecte de données	60

3.6	Le déroulement des collectes de données	72
3.7	Le traitement des données	74
3.8	La validation des choix méthodologiques	76

CHAPITRE 4 - LES RÉSULTATS

4.1	Les objets de recherche	79
4.1.1	Les facteurs de risque associés à l'échec scolaire	79
4.1.1.1	Les facteurs de risque tels que révélés par le questionnaire « Décisions »	80
4.1.1.2	Les facteurs de risque tels que révélés par les entrevues de groupe	91
4.1.1.3	Les facteurs de risque tels que révélés par les entrevues individuelles	105
4.1.2	Les facteurs de protection associés à la réussite scolaire	123
4.1.2.1	Les facteurs de protection tels que révélés par le questionnaire « Décisions »	123
4.1.2.2	Les facteurs de protection tels que révélés par les entrevues de groupe	125
4.1.2.3	Les facteurs de protection tels que révélés par les entrevues individuelles	141
4.2	Synthèse des résultats	148
4.3	La démarche et l'échéancier de la recherche-action sur trois ans	155
4.4	Cibles d'action à partir des solutions proposées par le milieu	162
4.5	Quelques recommandations	173
	CONCLUSION	175
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	177

ANNEXES

1	Liste des membres du comité aviseur
2	Facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire appartenant au système scolaire
3	Test « Décisions »
4	Lettre d'autorisation parentale
5	Formulaire socio-démographique
6	Formulaire de consentement : Entrevue de groupe
7	Formulaire de consentement : Entrevue individuelle
8	Guide d'entrevue individuelle

- 9 Formulaire de renseignements factuels sur le jeune sujet
d'une entrevue individuelle
- 10 Formulaire de renseignements factuels sur le parent sujet
d'une entrevue individuelle
- 11 Formulaire de notes d'entrevue individuelle
- 12 Exemples de programmes permettant de soutenir l'action
en vue de favoriser la réussite scolaire

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Typologie du décrochage scolaire	10
1.2	Qui sont les décrocheurs ?	11
1.3	Portrait des garçons et des filles en difficulté scolaire provenant de milieu socio-économique modeste	16
1.4	Taux de diplomation des jeunes de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia après 7 ans d'études	20
1.5	Résultats pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 1997	21
1.6	Rang de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia selon son taux de réussite par épreuve unique en juin 1997	22
2.1	Cibles et mesures du plan d'action sur la réussite éducative	31
2.2	Autres cibles et mesures d'action sur la réussite éducative	32
2.3	Fondements à une action éducative visant la prévention de l'échec scolaire	34
2.4	Principaux services ou mesures visant la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia	39
3.1	Les caractéristiques de la recherche-action	45
3.2	Typologie des recherches-actions	47
3.3	Diverses statistiques de la MRC de La Matapédia	55
3.4	Couples mariés avec trois enfants et plus de la MRC de La Matapédia	58
3.5	Questionnaire « Décisions » : Dimensions et items	61
3.6	Scénario de collectes de données	73
4.1	Sujets dépistés à risque selon leur sexe et leur niveau scolaire	81
4.2	Pourcentage de jeunes dépistés selon chaque dimension et par niveau scolaire	82
4.3	Nombre moyen de dimensions et niveau moyen d'intensité chez les sujets dépistés aux niveaux primaire et secondaire	83
4.4	Moyenne d'intensité par dimension pour les sujets dépistés à risque du niveau primaire	84
4.5	Moyenne d'intensité par dimension pour les sujets dépistés à risque du niveau secondaire	84
4.6	Proportions des sujets dépistés pour les régions de La Matapédia, Québec, Trois-Rivières/Cap-de-la-Madeleine et Sherbrooke	85
4.7	Proportions des sujets dépistés par dimension pour les régions de La Matapédia, de Québec, de Trois-Rivières/Cap-de-la-Madeleine et de Sherbrooke	86
4.8	Milieu de vie actuel des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	87
4.9	Milieu de vie actuel des sujets dépistés à risque ou non	

	à risque de décrochage scolaire selon leur sexe	87
4.10	Occupation actuelle du père des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	88
4.11	Occupation actuelle de la mère des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	88
4.12	Niveau de scolarité du père des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	89
4.13	Niveau de scolarité de la mère des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	90
4.14	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par les jeunes en voie de réussite scolaire	92
4.15	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par le personnel enseignant	94
4.16	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par le personnel professionnel non enseignant	96
4.17	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par le personnel de direction	97
4.18	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par les représentants socio-économiques	99
4.19	Énoncés prioritaires sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par les personnes rencontrées en entrevue de groupe	100
4.20	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire selon la somme des poids individuels accordés à chacun et selon leur système d'appartenance (individuel, familial, scolaire, régional)	102
4.21	Fréquence d'apparition des énoncés sur les causes de l'échec scolaire associés à chaque système parmi les catégories de sujets rencontrés en entrevue de groupe	104
4.22	Facteurs de risque rattachés au système individuel d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles	107
4.23	Facteurs de risque associés au système familial d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles	111
4.24	Facteurs de risque associés au système scolaire d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles	113
4.25	Facteurs de risque associés au système régional d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles	119
4.26	Pistes d'intervention provenant des résultats au test « Décisions » selon le sexe et le niveau scolaire des jeunes dépistés	124
4.27	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par les jeunes en voie de réussite scolaire	126
4.28	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que	

	produits par le personnel enseignant	128
4.29	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par le personnel professionnel non enseignant	130
4.30	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par le personnel de direction	131
4.31	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par les représentants socio-économiques	132
4.32	Énoncés prioritaires sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par les personnes rencontrées en entrevue de groupe	134
4.33	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire selon la somme des poids individuels accordés à chacun et selon leur système d'appartenance (individuel, familial, scolaire, régional)	136
4.34	Fréquence d'apparition des énoncés sur les solutions à l'échec scolaire associés à chaque système parmi les catégories de sujets rencontrés en entrevue de groupe	138
4.35	Raisons expliquant l'écart de réussite entre les garçons et les filles à l'école	145
4.36	Synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire des garçons issus des trois collectes de données (test « Décisions », entrevues de groupe, entrevues individuelles	149
4.37	Échéancier de la recherche-action	160

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire	13
3.1	Les étapes habituelles de la démarche de recherche-action	51
4.1	Notre démarche de recherche-action	158

INTRODUCTION

Le 7 février 1995, la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia met en place un plan d'action sur la réussite éducative pour les années 1994 à 1997. Les objectifs sont les suivants:

- Le taux de diplomation des élèves doit atteindre 67% pour la cohorte 1990-1997 et 70% pour la cohorte 1993-2000 ;
- Le taux de sorties sans diplôme d'élèves du secteur des jeunes doit être abaissé en deçà de la moyenne provinciale.

L'objectif d'augmenter le taux de diplomation est en voie de réalisation. En effet, le taux de diplomation de la cohorte 88-95 est passé de 61,1% à 64,6%. Il est permis de croire que l'objectif de 67% fixé pour la cohorte 1990-1997 sera atteint et que l'objectif de 70% fixé pour la cohorte 1993-2000 demeure atteignable.

Concernant l'objectif d'abaisser le taux de sorties sans diplôme d'élèves du secteur des jeunes en deçà de la moyenne provinciale, celui-ci n'est pas encore réalisé. En effet, le taux, bien que s'améliorant sans cesse et se rapprochant de la moyenne québécoise, ne parvient pas à se situer au delà de celle-ci, en particulier pour les garçons, même si, pour l'ensemble des épreuves uniques des cinq dernières années, le pourcentage de réussite et la moyenne des résultats obtenus se comparent avantageusement à ceux du Québec, sauf en ce qui concerne l'anglais.

C'est pourquoi en janvier 1997, la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia retient comme priorité la conduite d'une recherche-action sur la situation de la diplomation de ses élèves et plus particulièrement celle des garçons. Le but est de mieux comprendre pourquoi les résultats obtenus continuent d'être en deçà de la moyenne provinciale et de mieux cerner les facteurs d'échec en cause. Cette recherche-action veut outiller la direction d'école et le personnel enseignant dans la mise en place de mesures de nature à améliorer la situation. Par cette démarche, la commission scolaire s'inscrit à l'intérieur des objectifs

poursuivis par la réforme de l'éducation dont l'un vise à augmenter le nombre de jeunes qui obtiennent un diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'études professionnelles. Ce projet rejoint aussi une préoccupation de la Commission de l'éducation qui recommande d'accélérer les efforts de recherche sur les causes de la faible réussite des garçons et sur ses solutions. Nous nous sommes demandés si, d'un point de vue éthique, nous étions autorisés à mener une recherche dont le principal but ciblait la réussite scolaire des garçons. Au terme de notre réflexion, nous avons considéré que la réalité de la diplomation des garçons à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia imposait d'elle-même une recherche afin de mieux cerner les facteurs en cause dans le désintérêt marqué de plusieurs garçons à l'égard de l'école (le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation 1995-1996 le recommande) en prenant soin toutefois d'éviter toutes mesures susceptibles d'avoir un effet défavorable sur les filles.

Au mois de février 1997, la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia informe monsieur Pierre Couture, recteur de l'Université du Québec à Rimouski, de son désir d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la diplomation de ses élèves et plus particulièrement, sur celle des garçons. Elle demande formellement à l'Université du Québec à Rimouski de collaborer à la conduite de cette recherche. Outre cette volonté d'associer des professeurs chercheurs de l'UQAR, membres du laboratoire d'Étude et d'Action pour le développement de la recherche en éducation (LEADRE), un ensemble d'autres partenaires sont anticipés. S'y retrouvent tous les acteurs qui, à l'interne de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, sont concernés par la problématique (jeunes, parents, personnel enseignant et non enseignant, direction d'école) et, à l'externe, des représentants du milieu socio-économique ainsi que le ministère de l'Éducation. Aux partenaires déjà nommés, d'autres s'associeront à la recherche par l'octroi d'aide financière (Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre de la Gaspésie/Iles-de-la-Madeleine et le Conseil régional de concertation et de développement du Bas-Saint-Laurent).

CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

La Société québécoise, à l'instar de beaucoup d'autres, est préoccupée de l'échec scolaire d'une partie non négligeable de jeunes. En fait, depuis plus de 30 ans, la réussite scolaire de tous les jeunes est l'un des grands objectifs de notre société, une priorité sociale. Des avis multiples et variés (MEQ, 1991, 1992, 1994; Beauchesne, 1991; Langevin, 1992; Gosling, 1992; Royer *et al* 1992; Leblanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993; Crahay, 1996) se sont fait entendre à propos de la réalité complexe et inquiétante au plus haut point de l'échec scolaire. Au début des années 90, le milieu québécois de l'éducation lance un cri d'alarme: trop de jeunes quittent l'école avant d'obtenir leur diplôme de 5e secondaire. Ainsi le traduit le Conseil supérieur de l'éducation:

La réussite du plus grand nombre de jeunes est aujourd'hui devenue un impératif: non seulement, contribue-t-elle à l'épanouissement personnel des personnes, mais elle est pratiquement essentielle à l'insertion sociale et elle constitue la chance d'une meilleure qualité de vie (1996, p. 69)

Tenant compte des écrits sur le sujet, nous allons traiter des éléments essentiels de la problématique de l'échec scolaire. Nous le ferons en quatre étapes:

- la réalité de l'échec scolaire au Québec;
- les conséquences à l'échec scolaire;
- les facteurs de risque et de protection associés à l'échec scolaire tels que vus par les écrits scientifiques et la pratique;
- la réalité de l'échec scolaire à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

1.1 La réalité de l'échec scolaire au Québec

Parler d'échec, selon Crahay (1996), c'est dire que nous nous attendons implicitement à une réussite, celle de tous les élèves, du moins on le souhaite et l'école se donne prise sur cette réussite. Ceci suppose qu'on juge faisable une forme de réussite pour tous. Ceci signifie que nous ne considérons pas l'échec scolaire comme normal et nécessaire. Tel De Landsheere (1992), nous croyons que l'échec scolaire réfère à la

situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint, ce qui veut dire que tous les élèves passent nécessairement par des situations d'échecs avant d'accéder à la maîtrise des objectifs poursuivis. L'échec serait transitoire et circonscrit à un type d'apprentissage visé. Il s'agit alors de trouver des moyens pour faire passer les élèves de l'état de non maîtrise de l'objectif visé à l'état de maîtrise. La réussite scolaire est, selon Bouchard *et al* (1996), une notion qui renvoie à la scolarisation, c'est-à-dire au cheminement parcouru par un élève à l'intérieur du réseau scolaire, lequel cheminement est fonction des matières enseignées, elles-mêmes incluses dans des programmes qui sont définis par le ministère de l'Éducation.

Si nous regardons le taux d'échec scolaire au Québec, nous constatons que nous sommes loin de cet objectif d'éducabilité pour tous. En 1988-1989, selon le MEQ (1991), la probabilité d'obtenir un diplôme dans le cadre des études à temps plein au secteur des jeunes était de 64,3%, la probabilité d'échec étant de 35,7%. En 1993-1994, selon le MEQ (1995), on relevait une fréquence de non diplômés de 31,1%. Ce taux rassemble ceux et celles qui n'avaient pas obtenu de premier diplôme au secteur des jeunes, ni avant vingt ans au secteur des adultes, sans pour autant signifier qu'ils aient quitté l'école. En 1995-1996, selon le MEQ (1997), 30,3% des élèves n'obtiennent pas de diplôme au secteur des jeunes, ce qui est l'un des taux de décrochage les plus élevés au Canada¹.

Le MEQ (1997) précise que la probabilité d'abandonner l'école est plus élevée chez les garçons (36,4%) que chez les filles (23,5%). D'ailleurs au Québec, les filles réussissent mieux que les garçons pour l'ensemble du cursus scolaire. À l'école primaire, depuis 1980, les garçons ont plus de retard scolaire et le redoublement survient davantage et plus précocement chez eux (MEQ, Brais, 1991). À l'école secondaire, le taux de probabilité d'abandon scolaire indique une prévalence supérieure de 50% chez les garçons par rapport aux filles (MEQ 1997). Le redoublement est plus important au secondaire qu'au primaire, la première année de chacun de ces niveaux étant la classe où le taux de redoublement est le plus élevé. Malgré la diminution des redoublements au primaire et au secondaire, un garçon sur cinq redouble sa première année du secondaire en 1995-1996 ou un élève sur six

¹ Si l'on tient compte de l'obtention d'un diplôme avant vingt ans chez les adultes, presque trois points sont retranchables au taux de sortie sans diplôme du secteur des jeunes, ramenant le taux à 27,4 %.

(13%) sans égard au sexe (MEQ, 1997). Les filles accèdent au niveau collégial dans une proportion de 75% alors que les garçons le font à 55%. Cet écart grandit constamment depuis le début des années 1980. Au niveau des universités, l'accès des femmes est passé de 20% de la population étudiante en 1960 à 57% en 1992 (C.S.E., 1992).

La problématique réside donc essentiellement dans le fait que le système québécois se montre incapable de diplômer au secteur des jeunes 30,3% des élèves ou, avant vingt ans chez les adultes, 27,4% des élèves.

Nous avons vu que le taux de diplomation démontre des écarts importants selon qu'il s'agit des filles ou des garçons, les filles réussissant davantage leurs études secondaires. Une situation qui est loin d'être nouvelle, qui a pris de l'ampleur et qui affecte d'autres secteurs d'études (le collégial entre autres) ainsi que d'autres provinces canadiennes et d'autres pays. Nous en retraiterons dans la section abordant les facteurs associés à l'échec scolaire puisque cette particularité est au centre de notre problématique de recherche. Cependant, le taux de diplomation diffère aussi selon les régions, les commissions scolaires et les établissements. Selon le MEQ (1995), au palier des régions, le taux de diplomation au secteur jeune en 1993-1994 a varié de 58,4% à 75%. Au palier des commissions scolaires, pour la cohorte 1988-1995, il a varié de 45,1% à 91,4%. Parmi les facteurs d'explications, il y a les différences liées à l'environnement scolaire, telles que la taille des écoles, les équipements mis à la disposition des élèves, les pratiques de gestion, l'encadrement des élèves, le suivi de leur cheminement scolaire, les ressources en matière d'aide pédagogique, les activités parascolaires, la présence de programmes de prévention. Des disparités ressortent également lorsqu'on compare les résultats d'ensemble aux épreuves uniques. Ainsi, au niveau des régions, en 1995, le taux de réussite a varié entre 79,2% et 86,9% alors qu'au niveau des commissions scolaires, il oscillait entre 59,3% et 92,3%. Les facteurs explicatifs les plus couramment cités, selon le MEQ (1995), sont un milieu socio-économique pauvre, la faiblesse de l'offre d'emplois, la présence d'écoles privées sur le territoire, une population hétérogène et un intérêt mitigé pour les études dans une population moins scolarisée.

En ce qui a trait aux comparaisons avec d'autres sociétés, nous renonçons à en établir, celles-ci comportant trop de limites: les indicateurs ne concordent pas bien souvent et la comparaison ne dit rien de la qualité de l'éducation ou du niveau des exigences scolaires.

1.2 Les conséquences à l'échec scolaire

Selon Bouchard *et al* (1996), lorsqu'on refait l'expérience de vie des exclus de la société, une caractéristique resurgit dans leur cheminement. Ce facteur, c'est l'école. Dans les groupes exclus sur les plans économique et social, on note une surreprésentation de personnes ayant une faible scolarité. L'échec scolaire devient ainsi un indice de pauvreté future et le cumul des échecs scolaires constitue une porte grande ouverte sur l'exclusion sociale. L'adaptation et l'insertion sociale de ces personnes s'en trouvent limitées (Leblanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993), de même que leur insertion professionnelle puisqu'ils présentent le taux de chômage le plus élevé parmi les catégories d'âge de la population active (Langlois 1990 ; Rumberger, 1987).

Ainsi, les jeunes qui quittent l'école avant l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (DES) ou d'études professionnelles (DEP) sont plus à risque d'exclusion. La réussite scolaire, dont témoigne justement l'obtention d'un diplôme, est dite essentielle aujourd'hui pour s'intégrer au marché du travail et même à la vie en société. Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1996), le diplôme reconnaît que le jeune a acquis les compétences favorisant son épanouissement personnel et facilitant son entrée dans la société et que l'école s'est acquittée, avec succès, du rôle qui est le sien en regard de l'éducation des jeunes. À l'inverse, une sortie sans diplôme est le signe que les apprentissages requis n'ont pas été réalisés et que l'école, pour diverses raisons, internes ou externes à elle, n'est pas parvenue à faire accomplir au jeune ces apprentissages. Guichard (1993) a observé que, souvent, l'absence de diplôme entraîne une dénomination de "sans qualification" ce qui signifie que la personne en échec se voit comme fondamentalement incapable de compétence. De là, la probabilité que celui ou celle qui échoue développe un sentiment d'échec qui l'empêche d'entreprendre toute expérience formative augmente

considérablement. Les conditions risquent d'être réunies pour que la personne croit que jamais, nulle part, en aucune façon, elle ne sera capable de qualification. L'absence de diplôme détermine aussi chez la personne ses attentes concernant l'avenir.

Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1996), détenir un diplôme est devenu une condition primordiale pour trouver un emploi. Ne pas en avoir est beaucoup plus entravant que par le passé. Les catégories socioprofessionnelles se sont transformées et le niveau des compétences demandées s'est élevé. Cette transformation, liée à la rareté de l'emploi, s'est concrétisée par l'engagement de personnes "surdiplômées" relativement aux postes à combler. De plus, pour affronter le changement, les personnes étudient plus longtemps, ce qui a l'effet de renforcer l'exclusion socioprofessionnelle de ceux qui ne détiennent pas de diplôme. L'absence d'un diplôme équivaut aussi à des coûts élevés pour la société. En effet, selon Lafleur (1992), la sous scolarisation coûte chère puisqu'on évalue à quatre milliards en valeur actuelle, ce que coûteront les cent trente sept milles jeunes qui, en 1989, ont quitté l'école, s'ils n'y retournent pas. Dans cette facture, se retrouvent les pertes encourues par les décrocheurs eux-mêmes et celles qu'ils font encourir à la société canadienne telles que des pertes de revenus, un déficit de l'activité économique, des pertes en revenus fiscaux et le recours aux services sociaux financés à même les fonds publics, notamment à l'assurance-emploi, à l'assistance sociale, à l'assurance-maladie.

Plusieurs études, dont celles de Russell (1988), du MEQ (1991) et de Bellerose *et al* (1995), démontrent que l'état de santé et la qualité de vie sont moins satisfaisants parmi les pauvres, les peu scolarisés et les chômeurs et plus satisfaisants parmi les riches, les personnes détenant une formation universitaire et ayant un emploi. La pauvreté serait liée à une santé et à une espérance de vie plus précoce.

1.3 Les facteurs de risque et de protection associés à l'échec scolaire

Dans un premier temps, nous allons traiter du phénomène de l'échec scolaire comme étant un processus. Dans un deuxième temps, nous allons dire à quoi on reconnaît le jeune à risque d'échec scolaire. Dans un troisième temps, nous allons nous intéresser aux facteurs

de risques et de protection associés à l'échec scolaire, sans égard au sexe. Ensuite, nous referons l'exercice en nous intéressant, cette fois-ci, aux facteurs les plus couramment cités pour expliquer l'écart de diplomation ou de réussite scolaire entre garçons et filles.

1.3.1 Le phénomène de l'échec scolaire

Le Conseil supérieur de l'Éducation (1996) en s'inspirant de Blanchard *et al* (1994), définit le phénomène de l'abandon ou de l'échec scolaire comme le résultat d'un processus vécu par l'élève, qui se déroule sur plusieurs années et qui implique de nombreux facteurs ayant entre eux des relations d'interdépendance et d'influence, ce qui contribue à augmenter le risque d'abandon. Pour bien le saisir, il faut l'analyser au moyen d'approches systémique et globale, lesquelles en élargissant le champ d'observation, placent l'élève au centre d'un réseau de micro systèmes à proximité de sa vie quotidienne: la famille et son milieu socio-économique et culturel, les différents intervenants scolaires et l'établissement scolaire lui-même, ceux-ci se situant à leur tour à l'intérieur d'un système plus large, la société.

Ces facteurs en interaction viennent diminuer le sentiment d'appartenance scolaire et constituent un processus intérieur qui mène à la non appartenance scolaire et, ultimement, à l'abandon ou à l'échec scolaire. Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1996), la non appartenance scolaire est un sentiment intérieur très profond qui fait que l'élève ne se sent plus chez lui à l'école. Il ne fait plus sien le projet d'apprentissage cognitif et de développement personnel que véhicule l'école. À la limite, même, ce n'est plus son affaire, il s'en est détaché, il ne s'y réalise plus, il est prêt pour l'échec.

1.3.2 Le jeune à risque d'échec scolaire

Avant de porter notre attention sur le profil du jeune à risque d'échec scolaire, nous aurions pu dire: "à risque de décrochage scolaire", nous jugeons important de rappeler que le profil des jeunes d'aujourd'hui a également changé. Le Conseil supérieur de l'Éducation (1989, 1995) rappelait l'importance de bien connaître les jeunes d'aujourd'hui, d'en tenir

compte et de s'adapter à leurs nouveaux besoins éducatifs. Il observe que plusieurs paradoxes caractérisent la réalité des jeunes d'aujourd'hui: ils ont plus de stimulations extérieures mais ont moins de rapports humains significatifs; ils sont plus précoces mais ont une identité plus complexe à construire; ils doivent transiter entre de nombreux univers, mais sont plus libres et plus seuls aussi. Leur métier d'élève, en conséquence, s'exerce différemment, c'est-à-dire qu'ils font moins de liens entre ce qu'ils savent, manifestent moins d'intérêt à l'école, ont des relations plus exigeantes avec les adultes et, surtout, constituent une population beaucoup plus hétérogène et diversifiée. Selon le Conseil supérieur de l'éducation toujours (1993), les jeunes du secondaire ont également changé : ils ont accès à de nombreuses sources d'information; ils ont une motivation mitigée en regard des études; ils cherchent anxieusement des modèles; ils éprouvent de la difficulté à se projeter dans l'avenir; leur monde de valeurs constitue un mélange parfois hétérogène. Sous ces traits cependant, des dynamismes profonds sont là: quête d'identité, mouvement de socialisation, désir d'apprendre, exploration de leur potentiel professionnel.

En quoi le jeune à risque d'échec scolaire se distingue-t-il du jeune n'ayant pas de difficultés scolaires? Pour y répondre, nous nous sommes intéressés aux recherches qui tracent le portrait du jeune à risque d'échec, de décrochage ou d'abandon scolaire. Selon le MEQ (1991), il existerait plusieurs motifs d'abandon ou de décrochage scolaire. Il identifie quatre types de décrocheurs. Les deux premiers types (I-II) regroupent la majorité des jeunes qui décrochent. Les deux derniers types (III-IV) s'adressent à une minorité de jeunes décrocheurs seulement. Le tableau 1.1 résume l'essentiel des caractéristiques se rapportant à chaque type.

Tableau 1.1

<i>Typologie du décrochage scolaire</i>		
1	Jeunes aux prises avec des difficultés scolaires	<ul style="list-style-type: none"> . Mauvaises notes, échecs, retards . Mauvaises expériences sur le plan des relations interpersonnelles (élèves, professeurs, direction) . Découragement, absence, emploi, éducation aux adultes
11	Jeunes au coeur de l'adolescence	<ul style="list-style-type: none"> . Besoins : liberté, plaisir, aventure, changement, intégration à une gang, autonomie financière et morale . Esprit de révolte et de remise en question . Rejet de certaines règles . Désir de choisir et de diriger sa vie . Désintérêt, absence, indiscipline, provocation, consommation, sexualité précoce, baisse de rendement scolaire, expulsion ou départ
111	Jeunes orientés vers le travail	<ul style="list-style-type: none"> . Privilégient le côté pratique des études et considèrent inutiles plusieurs matières . Se disent manuels plutôt qu'intellectuels . Savent ce qu'ils veulent faire plus tard . Anxieux d'être sur le marché du travail . Plus matures et plus près de la vie adulte
1V	Jeunes soumis à des contraintes extérieures à l'école	<ul style="list-style-type: none"> . Maladie, grossesse . Problèmes familiaux . Obligations financières

Les principaux motifs invoqués par les jeunes qui décrochent ont trait, selon le MEQ (1991), aux relations avec le personnel enseignant, à des difficultés d'apprentissage, à leur absence d'investissement, leur indiscipline, leur ennui et désintérêt, leur goût de travailler et leur besoin d'argent, à des problèmes personnels et familiaux et à des contraintes du système scolaire (âge, nombre de crédits...).

Le ministère d'État à la Jeunesse (1990) propose une autre typologie, plus empirique cette fois, pour regrouper les décrocheurs et insiste sur la diversité des causes, les raisons

socio-économiques n'étant pas communes à chacun. Le tableau 1.2 résume les principaux types.

Tableau 1.2

<i>Qui sont les décrocheurs ?</i>	
Les défavorisés	Milieu défavorisé, instabilité économique et émotionnelle; problèmes de drogues et d'alcool; climat de violence physique; problèmes scolaires précoces
Les indépendants à l'esprit créateur	Milieu moyen ou aisé, difficulté d'adaptation au secondaire (structure et règles du système)
Les élèves centrés sur les métiers	Études secondaires inutiles; problèmes de lecture et d'écriture; désintérêt pour l'école et les matières scolaires, intérêt pour le marché du travail et l'obtention d'un salaire
Les membres des minorités visibles	Sentiment de non appartenance à l'école et de non intégration dans le système
Les élèves en situation critique	Problèmes personnels et familiaux (divorce, décès, grossesse, maladie)

En fait, ces deux typologies sont en plusieurs points semblables. Elles reconnaissent l'apport de certains facteurs explicatifs, telles des difficultés scolaires précoces, un milieu défavorisé, des difficultés d'adaptation au secondaire propres à certains adolescents, l'attrait d'un métier et d'un salaire et, enfin, des problèmes personnels et familiaux.

Franklin et Streeter (1995) considèrent que les difficultés scolaires conduisant à l'échec scolaire et les troubles du comportement seraient les deux facteurs les plus prédictifs du décrochage scolaire. Plusieurs jeunes présentent des conduites antisociales et délinquantes qui entraînent souvent leur exclusion de l'école (Royer et Bitandeu 1993). Ces jeunes présentent aussi des difficultés au plan des habiletés sociales (Gresham, 1992).

1.3.3 Les facteurs de risque et de protection associés à l'échec scolaire tels que vus par les écrits scientifiques et la pratique

À partir du moment où nous considérons le phénomène de l'échec scolaire de façon plus originale, globale et positive en le regardant au moyen de l'approche systémique (Blanchard *et al*, 1994), l'élève se retrouve au centre d'interactions familiales, scolaires, sociales et autres. Non seulement est-il au centre, mais il constitue lui-même un système et il y tient un rôle actif. Effectivement, avec l'avènement des théories interactionnistes s'opposant aux théories déterministes, le jeune est vu comme un acteur participant activement à son devenir et non comme un individu qui le subit sans prise aucune sur lui. Selon Assogba (1984), les aspirations scolaires inégales des jeunes de niveau secondaire seraient le résultat de décisions ou de projets de décision de l'élève et de son unité familiale, dotés tous deux d'une rationalité qui tient cependant compte du contexte social et institutionnel.

Dans cette section, nous allons, en nous inspirant de nombreux auteurs (Duru-Bellat, 1988-1994; Assogba, 1984; MEQ, 1991; Gosling, 1992; Laurens, 1992; Felouzis, 1993; Deblois et Corriveau, 1994; Ouellet, 1994, Fortin, Potvin et Royer, 1995; Conseil supérieur de l'Éducation, 1996; Potvin, 1997) proposer un modèle explicatif (Figure 1.1) de l'échec scolaire qui tient compte des facteurs de risque qui lui sont associés. En fait, ce modèle a le mérite d'expliquer également à quoi tient la réussite scolaire puisque se sont les mêmes facteurs qui interagissent dans un cas comme dans l'autre, leur nature seule différant. Aussi, ce modèle lie "échec scolaire et difficultés d'adaptation scolaire et sociale" et "réussite scolaire et adaptation scolaire et sociale". Le regard systémique que nous portons sur le processus de l'échec ou de la réussite nous permet ce rapprochement puisqu'il place le jeune en interaction avec plusieurs systèmes d'où peuvent naître des conflits relationnels (jeune–famille / famille–école / école–jeune...). Souvent, plus d'un système d'interactions est déficitaire, et plusieurs facteurs de risque appartenant à un ou plusieurs systèmes sont impliqués. L'échec est rarement le fait d'une seule cause. Une pluralité d'éléments l'explique.

Figure 1.1

Nous avons joint à la figure 1.1 des exemples de facteurs appartenant aux systèmes individuel, familial, scolaire et socio-démographique, économique et culturel qui, dépendamment de leur présence ou absence, deviennent des facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire.

Certains auteurs dont Durden-Smith et Desmore (1985), Baudelot et Establet (1991), Terrail (1992), Felouzis (1993), Duru-Bellat (1994), Bouchard *et al* (1996), Bouchard et St-Amand (1996) se sont intéressés aux facteurs d'ordres biologique, social et cognitif pouvant expliquer l'écart de diplomation ou de réussite scolaire entre les garçons et les filles. Nous allons prendre le temps d'en traiter étant donné que cette recherche s'intéresse particulièrement à l'échec scolaire plus élevé des garçons.

Des neurologues et des biologistes, pour expliquer l'écart de réussite entre les garçons et les filles, traitent d'une différence de maturité et l'attribuent à des facteurs biologiques. Durden-Smith et Desmore suggèrent que le développement du cerveau des garçons et des filles se fait différemment. Chez le sexe masculin, l'hémisphère droit, centre des habiletés spatiales, se développe plus rapidement. Chez le sexe féminin, l'hémisphère gauche, centre des habiletés linguistiques, prédomine. De plus, ces auteurs confirment en ces mots cette différenciation des sexes :

«Les individus du sexe féminin possèdent une aptitude supérieure dans ce domaine (langage). Pour les mêmes raisons, les individus de sexe masculin sont plus doués pour les activités visuelles et spatiales. Il en va de même, peut-être, de tous les autres comportements et aptitudes dont nous avons parlé. Les choses qui paraissent faciles à l'un ou l'autre sexe sont vraisemblablement programmées biologiquement, comme l'hypothalamus ; ces aptitudes sont innées, gravées dans le cerveau, et ne demandent qu'à être développées» (1985, p. 56).

Le développement de ces aptitudes relève cependant du contexte social où évolue l'individu. Ce qui nous amène maintenant à traiter des facteurs d'ordres social et cognitif et de certains auteurs en ayant traité. Royer, Bitandeu et Verville (1996) identifient l'influence des facteurs d'ordre social dans l'évolution de l'individu puisque les

comportements d'un individu dépendent d'une multitude d'expériences et d'apprentissages quotidiens avec les personnes de son entourage.

Selon Bouchard et St-Amand (1996), les facteurs explicatifs de l'écart de réussite entre les garçons et les filles ont trait à leur rapport à l'école, à leur manière de se représenter l'école et d'y vivre leurs expériences, à leur conception de la réussite scolaire, aux effets malencontreux des stéréotypes sexistes sur les valeurs et représentations et à la démocratisation du système scolaire qui, ayant ouvert les portes de l'école à des jeunes de milieux socio-économiques plus modestes, a donné plus d'emprise encore aux stéréotypes sexistes. En fait, l'expérience scolaire serait en continuité avec l'expérience sociale des jeunes adolescents. Elles seraient liées. Des liens statistiques ont été établis entre le milieu familial et la conformité chez les jeunes à certaines représentations et pratiques sociales qui composent des modèles de sexe différenciés influençant à leur tour directement les performances scolaires (Bouchard et St-Amand 1996 ; Bouchard, Bouchard, St-Amand et Tondreau, 1996). L'école serait d'ailleurs un outil par excellence de changements dans les rapports sociaux de sexe (Daune-Richard et Devreux, 1990).

D'après Bouchard *et al* (1996), les garçons adhèrent plus aux stéréotypes que les filles dans leur manière de se définir, dans leur rapport à l'école et dans leurs relations avec les filles. Les garçons présentent plusieurs attitudes et comportements qui sont en porte-à-faux avec les exigences minimales de l'école et vont à l'encontre d'une meilleure réussite éducative : l'étude n'est pas nécessaire pour gagner sa vie; un garçon ne doit compter que sur lui-même pour avancer dans la vie; les filles ne sont pas égales aux hommes; un garçon doit être dur; les homosexuels ne sont pas de vrais hommes, etc. Les filles s'identifient moins au critère de sexe, selon Bouchard et St-Amand (1996), parce qu'elles sont conscientes que cela risque de les enfermer dans des positions de dominées. Selon Galland (1988), cette prise de distance des filles avec les modèles culturels traditionnels serait particulièrement visible dans les domaines du travail et de la famille. Il est apparu également que si le jeune en difficulté scolaire provient d'un milieu socio-économique modeste, son rapport à l'école sera encore pire. À l'inverse, plus la scolarité augmente chez les parents, plus l'adhésion totale aux stéréotypes sexuels et la conformité à des pratiques

sexuées diminuent. Et moins il y a d'adhésion, plus les résultats scolaires sont élevés. Ces jeunes garçons et filles en difficulté et issus d'un milieu défavorisé ont en commun les points suivants: vision négative de l'école, attitude défavorable à l'autorité formelle, difficulté à percevoir la pertinence d'une scolarité prolongée au delà du secondaire, un faible investissement scolaire, un manque de motivation et des doutes quant à leurs capacités. À certains égards cependant, ils sont différents. Le tableau 1.3 présente les traits qui distinguent les garçons des filles en difficulté scolaire qui proviennent de milieu socio-économique modeste.

Tableau 1.3

*Portrait des garçons et des filles en difficulté scolaire
provenant de milieu socio-économique modeste*

GARÇONS	FILLES
<ul style="list-style-type: none"> . Forte opposition aux règlements . Attitude négative face à l'autorité formelle . Position de défi dans la relation pédagogique . Loin des savoirs scolaires et livresques . Stigmatisation de ceux et celles qui performant . Peu d'estime d'eux-mêmes . Ironie à propos de leurs faibles résultats . Indiscipline et affirmation de soi sont associées . Peu d'investissement . Rapports difficiles avec les filles (objets sexuels et stéréotypes sexistes) . Attitudes fermées par rapport à la diversité des orientations sexuelles . Identité de sexe à partir des modèles masculins offerts par les médias 	<ul style="list-style-type: none"> . L'école = passage obligé . Repli sur soi . Tendance à se dire responsables de leurs difficultés scolaires . Définition de la femme idéale à travers la maternité et la vie familiale . Rapports difficiles avec les garçons (dévalorisation, harcèlement sexuel et sexiste)

Selon Bouchard et St-Amand (1996), le milieu social seul n'explique pas les variations entre les filles et les garçons. Ce serait l'influence conjuguée du milieu social et de l'identité de sexe qui affecterait la réussite scolaire et éducative.

Selon Bouchard *et al* (1996), l'exclusion progressive du monde scolaire se fait également par d'autres voies, entre autres, celle de la relation pédagogique. Chacun des partenaires de cette relation est porteur de représentations qui influencent grandement la relation pédagogique. Ce n'est pas parce que l'école a des visées démocratiques et d'égalité sociale qu'elle y parvient à coup sûr. Dans la relation pédagogique, l'exclusion se bâtit à partir des représentations du personnel enseignant à propos des élèves et à partir des représentations des élèves à propos du personnel enseignant. Cette relation influence fortement les jeunes dans leur manière de se représenter l'école, les savoirs scolaires et leur rapport, positif ou négatif, à l'école. Là encore, le milieu social et l'identité de sexe provoquent des différences au sein de cette relation pédagogique. Comme les garçons ne veulent pas s'en laisser imposer par l'autorité ni par ses représentants, ils vont se rebiffer davantage et avec plus d'acuité s'ils ont l'impression que le professeur n'est pas correct.

La relation pédagogique que vivent les filles de milieu modeste et qui sont en difficulté scolaire est, aussi, fréquemment problématique. Toutefois, une dimension supplémentaire s'ajoute dans leur rapport aux professeurs. Elles sont victimes de harcèlement sexiste de la part des pairs et de la part des professeurs.

Pour Bouchard *et al* (1996), deux partenaires sont donc responsables de la solidité de la relation ou bien de sa dégradation. À l'engagement du professeur correspondrait celui de l'élève. À la valeur accordée par l'enseignant à cette relation coïnciderait la valeur accordée par l'élève. Deux liens sans doute un peu directs mais qui mériteraient d'être approfondis.

Baudelot et Establet (1992) et Felouzis (1993) ont aussi produit une explication des différences de réussite entre les sexes en terme d'intériorisation de normes de comportements sexuels différenciées et inégalement adaptées aux exigences scolaires.

Selon ces auteurs, la réussite scolaire des filles tient à l'intériorisation des règles. Elle est due aux stéréotypes sociaux qui préparent mieux les filles à s'intégrer au monde social et sexué de l'école, sorte de prolongement de la vie familiale (Beudelot et Establet 1992), Bouchard et St-Amand (1996) se situent plutôt à l'inverse puisque leurs recherches sur les stéréotypes sexuels démontrent une corrélation négative entre l'adhésion à certains modèles de sexe et la réussite scolaire au secondaire. Autant les garçons que les filles qui savent prendre une distance critique face à ces modèles auraient de bonnes performances à l'école. Selon Duru-Bellat (1990) et Terrail (1992), les filles rentabilisent mieux les aspects interactifs de la relation pédagogique par leur maîtrise du métier d'élève: participation entre pairs, travail en groupe, constance dans l'accomplissement des tâches, concentration, coopération, qualité de soin, de présentation, d'ordre, acceptation, docilité, passivité. La proximité entre ce que les filles apprennent dans leur famille et les comportements "savoir être" et "savoir paraître" valorisés par l'école expliquerait qu'elles répondent mieux aux attentes de l'institution et par là, réussissent mieux. Duru-Bellat (1990) et Terrail (1992), s'opposent cependant à une lecture du comportement des filles en terme de docilité ou de passivité et proposent de voir là une mobilisation personnelle plus forte, un investissement plus actif dans l'appropriation du savoir où la réussite scolaire est vue comme la seule voie de l'émancipation individuelle qui n'exclut pas que les filles tiennent compte des probabilités objectives qui les attendent. Terrail (1992) veut ainsi proposer une explication des différences entre les sexes qui ne soit pas basée sur le déterminisme structurel où les différences tiennent au processus de socialisation primaire, c'est-à-dire les rapports sociaux de sexe, mais qui soit basée sur le concept d'acteur-stratège où ce sont les comportements individuels qui expliquent les structures et où l'accent est mis sur les stratégies d'acteurs qui, en plus de s'inscrire dans des contextes sociaux, ne font pas que subir ces rapports mais apparaissent dotés d'une certaine autonomie. À l'école secondaire par exemple, les filles auraient davantage intégré le message de transformation des rôles sociaux que les garçons (Bouchard et St-Amand, 1996 ; Gallant, 1988).

1.4 La réalité de l'échec scolaire à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia

Pour faire le diagnostic de la diplomation à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, nous nous sommes servis de statistiques émises par la Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation (1998, et Brais, 1997) et par les Services éducatifs de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia (1996). Les principaux indicateurs de réussite utilisés ont été:

Premier indicateur : Le taux de diplomation des jeunes entre les années 1991 et 1996 comparé au taux de diplomation provincial.

Deuxième indicateur : Les résultats pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 1997.

Troisième indicateur : Les résultats par épreuve unique en juin 1997.

Quatrième indicateur : L'évolution générale de la scolarisation à partir du retard d'âge à l'entrée au secondaire, de l'accès à la 4e année du secondaire et de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Cinquième indicateur : L'influence de certaines caractéristiques (sexe, maternelle 4 ans, redoublement, élèves en difficulté grave et légère, le cheminement particulier, le secteur de résidence) sur le taux de diplomation.

Premier indicateur : Le taux de diplomation des jeunes entre les années 1991 et 1996 comparé au taux de diplomation provincial.

Le tableau 1.4 présente le taux de diplomation des jeunes de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia après 7 ans entre les années 1991 et 1996, comparé au taux de diplomation provincial.

Tableau 1.4
Taux de diplomation des jeunes
de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia après 7 ans d'études

	1991	1992	1993	1994	1995	1996
<i>Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia</i>						
. Garçons	55.6%	53.3%	57.5%	48.4%	54.2%	55.8%
. Filles	68.0%	72.2%	68.1%	72.9%	76.8%	79.2%
. Total	62.1%	61.9%	62.3%	61.1%	64.6%	67.0%
<i>Québec</i>						
. Garçons (Données disponibles pour 1996 seulement)						66.5%
. Filles (Données disponibles pour 1996 seulement)						80.2%
. Total	65.1%	67.3%	69.2%	71.4%	71.9%	73.2%

Nous constatons l'ampleur de l'écart de diplomation entre les garçons et les filles, lequel va en s'amplifiant. Nous voyons également que le taux de diplomation en 1996 des jeunes garçons de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia est moins élevé que le taux de diplomation au Québec (10% d'écart environ) et que l'écart entre le taux de diplomation des garçons et des filles de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia est plus important (23 points d'écart) que l'écart entre la diplomation des garçons et des filles au Québec (13 points d'écart).

Deuxième indicateur : Les résultats pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 1997.

Les épreuves uniques qui ont été administrées aux élèves de 4e et de 5e secondaire sont les suivantes. En voici la liste :

- Sciences physiques 056-416
- Sciences physiques 056-436
- Histoire du Québec et du Canada 085-414
- Français, écrit 132-560
- Anglais, production orale et écrite 136-470
- Anglais, compréhension orale et écrite 136-480
- Anglais, production orale et écrite 136-570
- Anglais, compréhension orale et écrite 136-580

Le tableau 1.5 présente les résultats de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 1997 comparés à la région du Bas-Saint-Laurent et à l'ensemble des commissions scolaires (N=149).

Tableau 1.5

Résultats pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 1997

	Taux de réussite	Moyenne sur 100	Rang sur 149
C.S. Vallée-de-la-Matapédia	80.5%	69.7%	93
Région 01 - Bas-Saint-Laurent	79.5%	69.4%	
Ensemble des commissions scolaires	82.0%	70.5%	

Nous constatons, en ce qui concerne les résultats pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 1997, que la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia réussit mieux que ce qui apparaît pour la région du Bas-Saint-Laurent et qu'elle réussit moins bien (écart de 1.5) que ce qui apparaît pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec. Ces données excluent les établissements privés.

Troisième indicateur : Les résultats par épreuve unique en juin 1997.

Le tableau 1.6 informe du rang de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia selon son taux de réussite par épreuve unique, en tenant compte du nombre de commissions scolaires par épreuve.

Tableau 1.6

Résultats par épreuve unique : Rang de la Commission scolaire Vallée de la Matapédia selon son taux de réussite par épreuve unique en juin 1997

	Sciences physiques 416	Sciences physiques 436	Histoire 414	Français écrit 560	Anglais 470	Anglais 480	Anglais 570	Anglais 580
Rang de la C.S. Vallée-de-la-Matapédia	28	143	127	27	132	131	67	55
Nombre de C.S. par épreuve	149	149	149	144	142	142	142	142

Nous constatons que la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia se classe très bien en ce qui concerne les sciences physiques 416 et le français écrit 560 et éprouve plus de difficulté en ce qui a trait aux sciences physiques 436 et à l'anglais 470 et 480.

Quatrième indicateur : Évolution générale de la scolarisation.

Afin de donner un aperçu de l'évolution générale de la scolarisation à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia au cours des dix dernières années (neuf cohortes d'élèves 85-93), trois lectures ont été faites. Elles portent sur le retard d'âge à l'entrée au secondaire, sur l'accès à la 4^e année du secondaire dès la 4^e année de fréquentation et sur l'obtention d'un diplôme d'études secondaires après cinq années ou plus.

Concernant le retard d'âge en 1^{re} secondaire, nous remarquons des fluctuations imprévisibles de la proportion d'élèves qui sont entrés au secondaire après l'âge de 12 ans. Par exemple, en 1985, 22% avaient 13 ans ou plus. Entre 1986 et 1989, ce taux a varié de

15% à 18% alors qu'entre 1990 et 1993, il a varié de 20% à 24%. Curieusement, comme nous le verrons plus loin, ces résultats ne concordent pas avec les taux de diplomation de ces années, dans le sens d'une corrélation entre le retard à l'entrée au secondaire et un taux plus faible de diplomation.

Concernant l'accès à la 4e secondaire dès la 4e année de fréquentation, la situation irait en s'améliorant, les dernières cohortes (90 à 93) affichant une tranche d'environ 5% de plus d'élèves qui réussissent leurs études.

Concernant enfin la diplomation après cinq années ou plus, la première observation à faire est une amélioration substantielle et continue de la réussite au cours des dernières années. Comment cependant expliquer l'apparente contradiction selon laquelle les cohortes réussissant le mieux sont celles qui, en début de secondaire, affichaient la plus grande proportion d'élèves en retard? Pour répondre à cette question, nous avons examiné comment les élèves entrés à 13 ans avaient contribué à l'évolution générale de la diplomation comparée à ceux entrés à 12 ans. Il semble que le relèvement significatif du taux de diplomation après sept ans se serait réalisé sans l'aide des élèves entrés au secondaire à 13 ans et plus et serait plutôt le reflet des progrès survenus chez les élèves entrés à 12 ans et moins au secondaire. Ces derniers, étant quatre fois plus nombreux (80%), détermineraient ou influenceraient quatre fois plus l'évolution de la courbe représentant l'ensemble des élèves. Les autres élèves, environ 20% de l'effectif, pourraient cependant imposer un plafonnement à la réussite, faisant qu'il ne soit jamais possible de diplômer plus de 85% de l'ensemble des élèves. À moins que de nouvelles voies de qualification réellement adaptées aux possibilités de cette clientèle lui permettent des formes de succès scolaire.

Cinquième indicateur : Influence de certaines caractéristiques sur le taux de diplomation.

Les observations ont porté sur les trois dernières cohortes (87-88-89) parce qu'elles offraient une période d'observation d'au moins sept années suivant l'entrée au secondaire.

Après avoir associé certaines caractéristiques aux taux de diplomation, les constats suivants sont ressortis:

- . 65% des élèves des cohortes 87-88-89 ont obtenu un diplôme d'études secondaires. Un écart important distingue cependant les garçons des filles. Alors que 76% des filles obtiennent un DES, seul 54% des garçons en font autant malgré un effectif moindre pour les filles (48,7%). Par contre, 6% des garçons n'ayant pas de DES ont fréquenté le secteur de la formation professionnelle. Sans égard au sexe, les élèves qui n'ont pas achevé leurs études avec succès dans un délai de sept années ont atteint une fois sur trois seulement le 2e cycle du secondaire.
- . Les garçons profiteraient davantage de la mesure "maternelle 4 ans" que les filles. Si on compare entre eux les jeunes qui ont profité de cette mesure et ceux qui ne l'ont pas reçue, le pourcentage de diplômés chez les garçons ayant fait la maternelle 4 ans passe de 53,1% à 57,8% alors que chez les filles, il ne varie que de 76,3% à 76,5%. En autant qu'il s'agissait bien de jeunes à risque, clientèle ciblée par cette mesure, il est vraisemblable de croire que le taux attendu de diplomation aurait dû être d'au moins 10% inférieur à celui des autres élèves.
- . Le redoublement¹ au primaire se vit davantage au niveau du 1er cycle, la 1re année étant généralement la plus redoublée et davantage encore par les garçons. La proportion de jeunes diplômés est deux fois moins importante chez les doubleurs précoces (12,2% garçons, 16,7% filles) comparativement à ce qu'elle est chez les doubleurs de fin de primaire (20,5% garçons, 33,3% filles)

¹ Concernant la pratique du redoublement, Brais (MEQ, 1997) prétend que celle-ci est moins répandue à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia. Nous aurons à vérifier ce dire puisque, selon notre interprétation des données concernant le redoublement, le pourcentage de garçons et de filles ayant redoublé au 1er cycle du primaire et en 1re année du secondaire serait plus élevé que le pourcentage qui apparaît dans l'ensemble du Québec.

- . Les élèves des groupes "difficulté grave, troubles de conduite/comportement et personne handicapée" sont exclus, sauf en de très rares occasions, de l'obtention d'un diplôme conventionnel. Cela vaut également pour les élèves étiquetés "en difficulté légère".
- . Les élèves inscrits en cheminement particulier de formation continue n'ont aucune issue de diplomation. Le cheminement particulier de formation temporaire, bien que diplômant peu, le fait davantage: 30% des filles et 15% des garçons y obtiennent un diplôme.
- . Certains secteurs de résidence sont associés à un meilleur taux de diplomation. C'est le cas de Val-Brillant et d'Amqui. Certains autres sont associés à un faible taux de diplomation. C'est le cas de St-Léon et de Sayabec. Concernant les garçons, le secteur de St-Damase s'ajoute à ceux de St-Léon et de Sayabec.

En somme, malgré certains progrès au plan des résultats scolaires des élèves et du taux de diplomation, lesquels, nous présumons, sont dus au plan d'action mis en place en 1994-1995, la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia continue d'afficher en 1996 un taux de diplomation qui la situe sous la moyenne provinciale, particulièrement en ce qui concerne la diplomation de ses garçons. Ceci justifie qu'elle veuille poursuivre et approfondir sa réflexion et mettre en place des solutions afin d'augmenter le taux de diplomation de ses garçons.

La genèse de l'abandon ou de l'échec scolaire, tel que tracée par le Conseil supérieur de l'éducation (1996), fait intervenir un ensemble de systèmes interreliés autour de l'élève. Ceci a le mérite de nous faire prendre conscience de la nature des facteurs de risque et de protection associés à chaque système qui contribuent à expliquer l'échec ou la réussite scolaire et de la diversité des solutions à mettre en place. Étant donné que l'élève est au centre de tous ces systèmes, l'amélioration d'un ou de quelques éléments devrait avoir des répercussions sur les autres éléments incluant l'élève. La nature multifactorielle invite chacun à faire sa part en sachant que son action résonnera sur d'autres systèmes.

Dans cette perspective, il est nécessaire, en plus d'avoir recensé les écrits scientifiques sur le sujet, d'interroger tous les acteurs concernés par cette problématique et de recevoir leur perception des facteurs de risque et de protection associés à l'échec et à la réussite scolaire. Aux fondements scientifiques de l'échec scolaire doivent se combiner les fondements culturels et idéologiques, tels que vus par les acteurs du milieu. La méthodologie de recherche devra en tenir compte.

CHAPITRE 2 - LE CONTEXTE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Devant la problématique de l'échec scolaire, plusieurs milieux essaient de trouver des solutions. Nous allons d'abord présenter brièvement les ressources et les moyens d'action mis en place pour lutter contre l'échec scolaire. Dans un deuxième temps, nous identifierons les fondements sur lesquels nous devrions asseoir une action que l'on souhaite efficace pour prévenir l'échec scolaire. Par la suite, nous suggérons des actions en vue de favoriser la réussite scolaire issues de la recension des écrits scientifiques. Enfin, nous identifierons les services, les mesures ou les actions qui sont actuellement en vigueur ou ont été expérimentés à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

2.1 Ressources, moyens d'action et mesures mis en place pour lutter contre l'échec scolaire

En effectuant une première recension des ressources, moyens d'actions et mesures qui existent ou ont été expérimentés au Québec à l'heure actuelle, nous avons réalisé que la réalité de l'échec scolaire, bien qu'elle soit dramatique, amenait des personnes à mûrir, à faire preuve de plus de créativité, de flexibilité et d'adaptabilité afin de trouver des solutions et qu'en fait, des résultats émergent là où des efforts ont été consentis.

Nous avons vu que la nature systémique de l'échec scolaire exige que d'autres acteurs appuient l'effort de l'école car de multiples facteurs ont tracé l'histoire scolaire d'un élève en difficulté et ont affecté son appartenance provoquant du désengagement et une perte de motivation. Aussi, toute action préventive devrait être communautaire. Ceci signifie qu'il faut faire appel aux familles, aux organismes communautaires, aux entreprises, aux établissements de santé, aux services sociaux, aux services municipaux et aux groupes religieux même. Tous doivent se mobiliser et coordonner leurs efforts. Toutefois, selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1996), quel que soit le modèle de partenariat, l'école doit en être le point de convergence. Assurer le cheminement des élèves jusqu'à la réussite scolaire est d'abord sa responsabilité.

Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1996), il existe deux grands types de ressources pour lutter contre l'échec: scolaires et extra scolaires.

Les ressources scolaires, c'est-à-dire le curriculum normalisé, comprennent les centres pour raccrocheurs et pour décrocheurs potentiels et certaines écoles dites parallèles. Des conditions sont exigées de l'élève pour s'y voir admis telle que sa motivation par exemple. Aussi, ces ressources ont en commun certaines caractéristiques: le nombre d'enseignants rencontrés par l'élève est réduit; un suivi rigoureux individuel et collectif y est exercé; les enseignants forment une équipe et travaillent en étroite collaboration; le nombre d'élèves est réduit; les règles sont claires et précises; l'organisation est simple afin de s'adapter aux besoins particuliers des élèves.

Les ressources extra scolaires, c'est-à-dire le curriculum adapté, rejoignent trois catégories de jeunes: les élèves en difficulté, ceux qui raccrochent et ceux qui n'ont pas encore raccroché. Parmi les actions que peuvent poser ces ressources, il y a la réalisation de plans d'intervention personnalisée accompagnés de suivi psychosocial, le dépistage et la référence de jeunes qui sont entre la rue et l'école ou l'aide à la réintégration scolaire avec des activités de counseling.

Outre ces ressources, il existe deux grandes catégories de moyens. Certains visent une cible ou un facteur isolé, de type individuel. On les dit à composante dominante. Par exemple, certains moyens sont axés sur l'aide personnelle et ciblent les difficultés personnelles qui entravent le cheminement scolaire, qu'il s'agisse de celui des enseignants ou des élèves. Certains autres sont axés sur l'organisation de l'école et visent à répondre aux besoins d'encadrement, de soutien et d'humanisation: l'aide par les pairs, le titulariat, le regroupement en unités plus petites, l'ajout de périodes d'enseignement ou le développement d'activités parascolaires. D'autres sont axés sur la poursuite d'une formation professionnelle.

Les moyens à composantes multiples tiennent davantage compte de la nature systémique de l'abandon en alliant plusieurs composantes. Ils vont associer, par exemple, formation personnelle et aide personnelle, organisation de l'école et engagement des parents. Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1996), ces moyens sont considérés

comme plus prometteurs dans l'ensemble. Quand on sait que le jeune à risque d'échec scolaire cumule souvent plusieurs facteurs et que leur nombre augmente la probabilité d'échec, nous ne sommes pas outre mesure étonnés de ce constat.

En fait, plusieurs des moyens d'actions recensés se retrouvent dans le plan d'action sur la réussite éducative. Le tableau 2.1 (p. 32) produit par le Conseil supérieur de l'Éducation (1995) reproduit ce plan.

Par la suite, nous avons repris les grandes divisions de ce plan et nous y avons introduit d'autres mesures selon leur rattachement à des cibles. Ces mesures reflètent en fait le point de vue de certains auteurs sur la façon de lutter contre l'échec scolaire. L'appariement de ces mesures à une cible tient à un choix personnel de notre part. Advenant que la mesure suggérée visait une cible non inscrite dans le plan d'action, nous avons alors ajouté cette cible. Parmi les auteurs ayant inspiré la réalisation du tableau 2.2 (p. 33), nous retrouvons Gaudreau (1980), Gosselin, Ouellet et Payeur (1992), Laurens (1992), 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).

2.2 Fondements à une action efficace

Bien qu'il soit trop tôt, semble-t-il, pour évaluer les effets des moyens et mesures mis en place à l'intérieur du plan d'action sur la réussite éducative, des éléments ressortent qui semblent liés à la réussite particulière de certains projets. Ces éléments, selon les auteurs nommés précédemment, 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. Le tableau 2.3 (p. 35) présente les principaux fondements à une action éducative visant la prévention du décrochage scolaire. Les fondements ont été regroupés selon qu'ils concernent soit l'action ou les acteurs et les relations entre ceux-ci.

2.3 Suggestions d'actions ou de mesures issues de la recension des écrits scientifiques

Certaines grandes pistes d'actions paraissent, plus que d'autres, donner des résultats selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1996). La plupart de ces pistes sont inscrites au plan d'action sur la réussite éducative. Toutes sont en rapport étroit avec les facteurs associés à l'échec scolaire.

- . Approche systémique axée sur le développement de l'appartenance scolaire.
- . Actions éducatives précoces dès la petite enfance et ce, jusqu'à l'adolescence.
- . Mesures particulières de soutien des élèves à risque.
- . Évaluation des mesures de prévention mises en place.
- . Normes et exigences élevées.
- . Révision et diversification des parcours scolaires (la voie technologique, les CPF), des interventions éducatives et des pratiques d'enseignement.
- . Création d'une communauté éducative : équipe-école forte, leadership de la direction, responsabilité et engagement de tous, forte culture organisationnelle.
- . Révision de certaines conceptions bien enracinées.
- . Organisation scolaire souple, définition des profils de formation, évaluation formative (visant l'amélioration des apprentissages), cheminements scolaires et pratiques pédagogiques diversifiées.
- . Soutien au perfectionnement des enseignants et investissement dans le but de tirer un meilleur parti des nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- . Identification des forces des garçons favorables aux études et leur utilisation.
- . Promotion de l'accès à la formation professionnelle.
- . Mise en oeuvre de pratiques de retour réflexif sur le vécu pédagogique et analyse des pratiques professionnelles.

Tableau 2.1

Cibles et mesures du plan d'action sur la réussite éducative

CIBLES À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	CIBLES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	MESURES GÉNÉRALES D'APPUI
<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner les jeunes 1- Groupes stables d'élèves 2- Titulaires de classe 3- Soutien aux élèves dans leur cheminement scolaire et dans leur choix de carrière 4- Formules de soutien aux élèves qui font face à des situations de vie perturbantes • Varié la pédagogie 5- Projets concrets faisant appel aux arts, aux sciences ou aux sports 6- Voie technologique 7- Projets de perfectionnement centrés sur l'organisation pédagogique 8- Formules de rattrapage et de récupération 9- Formules pour rattracheurs, rattracheuses et jeunes adultes • Dynamiser la vie scolaire 10- Activités parascolaires engageant davantage l'élève • Promouvoir l'accès à la formation professionnelle 11- Information sur les métiers et les programmes 12- Assouplissement des exigences d'admission des adultes 13- Alternance école-travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir les problèmes 14- Mécanismes systématiques de dépistage, de diagnostic et de correction des difficultés 15- Formules de soutien professionnel adaptées aux situations perturbantes 16- Projets de préparation à entreprendre le primaire et, plus généralement, de soutien à la motivation • Stimuler l'intérêt 17- Perfectionnement lié aux questions d'organisation et de gestion de la classe 18- Incitation des directions d'école à donner plus d'importance à l'organisation et à la gestion de la classe. 19- Diversification des modèles d'organisation pédagogique et intégration des matières • Accroître les chances de plus jeunes enfants 20- Activités parascolaires engageant davantage l'élève 21- Mise en place de services d'animation Passe-Partout 22- Classes de maternelle cinq ans à temps plein pour les enfants à risque 23- Maintien des maternelles quatre ans et projets à caractère éducatif 24- Soutien alimentaire dans les milieux à risques 	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter les règles de fonctionnement 25- Assouplissement du curriculum 26- Plus grande diversité et rigueur dans la gestion du calendrier scolaire • Renforcer l'engagement des parents 27- Soutien à l'engagement des parents dans la formation scolaire • Valoriser l'éducation 28- Campagne de publicité axée sur le rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants 29- Soutien à une série télévisée pour les élèves du secondaire et de la fin du primaire 30- Soutien à la promotion de l'importance des études et des réalisations de l'école 31- Soutien à la reconnaissance publique des succès de l'école • Mettre en oeuvre le Plan d'action 32- Aide à l'élaboration de plans locaux à partir de projets mis en oeuvre par les équipes-écoles 33- Outils pour aider le milieu à mieux connaître sa situation et à mieux planifier 34- Information sur les multiples aspects de la réussite et mesures de soutien

Tableau 2.2

Autres cibles et mesures d'action sur la réussite éducative

CIBLES À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	CIBLES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	MESURES GÉNÉRALES D'APPUI
<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner les jeunes <ul style="list-style-type: none"> - Intervention sur les stéréotypes sexuels et sur les représentations de l'école - Concept de projet scolaire personnel au jeune • Variar la pédagogie <ul style="list-style-type: none"> - Contextualisation des activités d'apprentissage et de résolution de problèmes - Pédagogie progressiste et égalitaire (non discriminatoire ou sexiste). - Évaluation des cours par les élèves - Formule d'enseignement basée sur l'entraide et la coopération - Pratiques innovantes en matière d'enseignement • Dynamiser et humaniser la vie scolaire <ul style="list-style-type: none"> - Mécanismes de représentations et de consultation d'élèves avec pouvoirs et moyens d'action - Participation du personnel enseignant dans des activités d'animation et de support • Promouvoir l'accès à la formation professionnelle <ul style="list-style-type: none"> - Incitation auprès des employeurs en vue de stages - Nouvelle voie de formation professionnelle préparatoire à l'exercice de fonctions de travail peu spécialisées - Collaboration avec la ville et l'entreprise - Services améliorés d'orientation scolaire et professionnelle, de placement et de recherche de stage - Diversification des voies de formation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir les problèmes <ul style="list-style-type: none"> - Application de plans d'intervention individualisés - Cours ou programmes sur l'estime et la connaissance de soi, la prise de décision, la résolution de problèmes, les habiletés sociales - Mentorat : relation éducative enseignant/élève • Stimuler l'intérêt <ul style="list-style-type: none"> - Projet éducatif mobilisateur et personnel à l'école - Aide aux enseignants décrochés - Valorisation des performances autres que scolaires • Accroître les chances de plus jeunes enfants <ul style="list-style-type: none"> - Diminuer le ratio là où les problèmes sont importants 	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter les règles de fonctionnement <ul style="list-style-type: none"> - Diversification des DES - Élargissement et revalorisation du programme ISP - Révision des cheminements particuliers - Normalisation de la formation des élèves de 16 à 19 ans - Alternatives au redoublement - Reconnaissance d'acquis - Intégration des programmes de FPS, d'enseignement moral, d'économie familiale, d'initiation à la technologie, d'éducation de choix de carrière et d'éducation économique - Contextualisation et intégration des savoirs - Révision des profils de sortie - Assouplissement des rythmes scolaires - Renouvellement du sens de l'évaluation (formative, sommative et critériée ou interne, externe et individuelle) - Révision des critères d'établissement de la carte des enseignements et de la répartition des options • Renforcer l'engagement des parents... et de la communauté <ul style="list-style-type: none"> - Engagement des pères - Soutien à la compétence parentale • Valoriser l'éducation <ul style="list-style-type: none"> - Valorisation des sciences humaines, des arts et des lettres • Mettre en oeuvre le Plan d'action <ul style="list-style-type: none"> - Soutien des programmes de prévention de l'échec scolaire

- . Éveil de l'école à une conscience communautaire et ouverture à des partenariats multiples.
- . Imputabilité de l'action à son auteur.

Gosselin, Ouellet et Payeur (1992), ont aussi mené une enquête sur la situation des actions et des pratiques novatrices ou originales qui ont été expérimentées ou sont en cours actuellement dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Deux cent trente deux projets, de nature à favoriser la réussite scolaire, ont été recensés. Cela témoigne bien qu'il se fait beaucoup de choses. Après avoir fait l'analyse du matériel recueilli, les auteurs l'ont commenté selon qu'il met en relief des pratiques et des approches hétérogènes ou selon d'autres traits dominants.

L'hétérogénéité constitue en effet une caractéristique fondamentale des projets recensés. Parmi les facteurs de différenciation du matériel recueilli, il y a l'ampleur des projets (quantité des ressources, nombre d'élèves visés, dimension du champ d'action), les groupes d'élèves visés (âge, niveau d'enseignement, besoins, difficultés), la perception de la problématique scolaire et des moyens de lutte (caractère préventif ou curatif), les ressources humaines (nombre, statut, fonction et spécialité), les interventions (objectifs poursuivis, populations visées, ressources humaines impliquées, valeurs préconisées) et les modèles explicatifs (thérapie de la réalité, actualisation du potentiel intellectuel).

Des tendances se dégagent, entre autres, celles de la formation d'équipes multidisciplinaires, l'implication de personnes ressources de provenance autre que scolaire et l'individualisation des services aux élèves.

Tableau 2.3

Fondements à une action éducative visant la prévention de l'échec scolaire

LIÉS À L'ACTION	LIÉS AUX ACTEURS ET AUX RELATIONS ENTRE CEUX-CI
<ul style="list-style-type: none"> . Acceptation de la nature multifactorielle de l'échec ou de la réussite scolaire . Entente sur la mission éducative de l'école, référence ultime de ses actions . Postulat d'éducabilité . Mise en oeuvre planifiée . Flexibilité . Durée suffisante . Pertinence scientifique et pratique . Intégration du projet au milieu . Lecture de la réalité scolaire . Approche systémique axée sur l'appartenance scolaire . Approche communautaire . Multiples composantes à l'action . Consolidation du changement . Évaluation et révision continues . Estimation préalable des incidences pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> . Adhésion de tous les acteurs au choix d'action . Mobilisation, concertation, coordination et engagement de tous les acteurs, incluant les élèves . Pratique réflexive des acteurs . Cohésion et vision d'équipe . École: point de convergence de l'action . Autonomie d'action . Formation et perfectionnement . Mentalité d'ouverture de l'école . Association entre chercheurs et praticiens (recherches à caractère action ou appliqué) . Support financier adéquat . Imputabilité des personnes (responsabilisation) . Investissement de temps et d'énergie . Volonté démocratique: la réussite de tous . Acceptation de l'erreur, de l'échec, de la critique . Acceptation de la différence . Confiance et respect réciproques . Partenariat élargi

Outre le caractère hétérogène des résultats de cette recherche, d'autres traits ressortent et nous incitent à la réflexion. Les plus importants sont: le caractère limité de l'approche et des moyens dans certains cas, c'est-à-dire un potentiel d'innovation nul ou pratiquement nul; la fréquence de l'approche individualisée au détriment d'une approche collective alors que le processus de l'échec scolaire est un phénomène social qui suggère plutôt ce dernier type d'approche ; l'importance du climat et de la culture organisationnelle de l'école dans la lutte à l'échec scolaire; la pénurie des ressources dans les régions rurales ou éloignées; l'origine des projets qui est, dans plusieurs cas, le fait des acteurs à la base du système et, à l'occasion, le fait de personnes en autorité dans la structure administrative; la rareté des évaluations systématiques dans le sens où peu de projets sont associés à une démarche de recherche et peu d'entre eux reposent à la fois sur des fondements scientifiques et pratiques. Malgré tout, une note d'espoir dans cet horizon traditionnel, certains projets se distinguent en étant porteurs d'idées nouvelles et de pratiques alternatives. En voici quelques exemples:

- . Organisation au mois de mai d'une session intensive de récupération à l'intention d'élèves en difficulté, permettant à 40% de ceux-ci de réussir les épreuves du MEQ. D'ordinaire ces jeunes se voient refuser l'occasion de se présenter aux examens du ministère.
- . Programme d'encadrement particulier permettant l'acquisition de préalables en vue de la réintégration des classes régulières de la formation générale ou professionnelle.
- . Expérience d'alphabétisation destinée à accroître la capacité des parents à assurer le suivi de leur enfant.

Des auteurs dont Deblois (1995) et Deblois et Corriveau (1994) ont analysé les méthodes qui ont permis à des écoles de différentes régions de réussir. À partir de l'analyse d'écoles secondaires canadiennes qui avaient la réputation d'être excellentes, certains traits communs ressortent. Ces écoles s'efforcent constamment de s'améliorer. Elles poursuivent à la fois des objectifs scolaires et sociaux comme le respect de la discipline, le respect des autres et le sens des responsabilités. Elles ont à coeur de se faire une bonne réputation au sein de la collectivité et de la garder. Elles reçoivent l'appui de la collectivité

et celle-ci exerce une influence réelle sur les valeurs et les objectifs sociaux. Elles ont une vie étudiante chaleureuse, faisant naître un sentiment d'appartenance et elles ont recours à des rituels et des traditions. Le leadership de la direction s'exerce en collaboration avec l'ensemble de la communauté scolaire. Elles offrent des programmes et des services sociaux pour les élèves à risque, et ce, de manière officielle ou spontanée. Enfin, elles ont un personnel enseignant de grande qualité et elles tentent de maintenir ceci par l'embauche, l'affectation, le perfectionnement professionnel, les conditions de travail et la reconnaissance de leurs qualités.

Selon Deblois et Corriveau (1994), les recherches sur les écoles efficaces s'entendent sur les caractéristiques communes à ces écoles. Un climat participatif, des attentes élevées à l'égard des élèves, le renforcement des comportements positifs des élèves, un leadership fort de la direction d'école, une insistance sur les matières de base, un consensus sur les objectifs poursuivis, l'encouragement soutenu venant de la direction de la commission scolaire et de l'école, un climat d'ouverture, de respect et de confiance entre tous les personnels sont autant de facteurs qui concourent à une plus grande efficacité des écoles en fonction de la réussite des élèves.

Enfin, d'autres recherches récentes ont également associé le rendement scolaire ou le cheminement des élèves à la culture organisationnelle de l'école. Selon Deblois et Corriveau (1994), une culture organisationnelle forte se traduit par l'adhésion générale des différents personnels, des élèves et des parents aux valeurs humaines et éducatives et aux orientations prônées. Parmi les éléments traduisant une culture organisationnelle forte, nous retrouvons: la stabilité des personnels, une atmosphère de respect, de confiance, de chaleur et d'ouverture, l'engagement et la participation des enseignants et des élèves dans les activités scolaires et parascolaires, des attentes élevées de la direction et du personnel enseignant envers les élèves, partagées et appuyées par les parents et un sentiment d'appartenance chez les acteurs. Il semble aussi que l'architecture des écoles et l'utilisation des espaces disponibles exerceraient une influence importante sur le développement de la culture de l'école.

Un des personnages sur qui repose le développement d'une culture organisationnelle forte est sans contredit le directeur d'école et sa capacité de transmettre des idéaux et d'animer sa collectivité.

« Cela ne signifie pas qu'il ne règne pas de tensions au sein de la communauté éducative mais celles-ci sont abordées ouvertement et sont résolues par voie démocratique et par dialogue. L'influence d'enseignants expérimentés, (avec des personnalités hors de l'ordinaire) le poids qu'ils exercent sur les décisions, le respect mutuel entre la direction et le corps enseignant, l'absence de clans confirment la présence d'une culture forte et dynamique » (Deblois et Corriveau, 1994, p. 208).

En fait, là où il y a présence d'une culture, nous avons une école qui devient plus qu'un lieu de travail ou d'étude. Elle devient un milieu de vie. Par ailleurs, ces auteurs ont identifié des obstacles au développement d'une culture forte et dynamique : la mutation statutaire des directeurs d'une école à l'autre qui les empêche de penser à long terme, la politique des portes verrouillées qui limite la mise en place d'activités parascolaires, la présence d'agents de sécurité (image du contrôle policier, du comportement irresponsable), le regroupement des enseignants et enseignantes par niveau d'études ce qui encourage la formation de clans selon les spécialités ; un lieu physique aseptisé. Il faut du temps pour développer une culture propre. Gérer un établissement est une chose, en devenir le vrai leader en est une autre. À cet égard, Deblois et Corriveau (1994) considèrent le projet éducatif comme un moyen de créer une culture organisationnelle nouvelle.

Comme autre élément qui influencerait particulièrement le cheminement des élèves à risque selon Deblois et Corriveau (1994) toujours, il y a l'esprit de sollicitude, c'est-à-dire ce mélange de souci et d'intérêt pour la réussite éducative et de collaboration qui anime tout le personnel scolaire et qui favorise la rétention des principaux élèves en difficulté.

Ces projets illustrent que des actions ont cours et, à l'occasion, des actions originales dans les écoles du Québec. Nous avons vu, en fait, à quel point les projets de lutte à l'échec scolaire sont diversifiés. Nous ne sommes pas étonnés de cela puisqu'une multitude de facteurs sont associés à l'échec scolaire et de plus en plus d'acteurs s'en préoccupent. Il est nécessaire qu'un projet, avant de prendre forme dans un milieu donné, prenne en compte certains éléments propres à ce milieu comme, par exemple, sa conception de la réussite

scolaire, les ressources humaines qu'il détient, sa population, les valeurs qu'il préconise et les moyens dont il dispose.

2.4 Services ou mesures expérimentés dans le milieu

Le tableau 2.4 présente une synthèse des principaux services ou mesures mis en place pour favoriser la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

Tableau 2.4

*Principaux services ou mesures visant la réussite scolaire des jeunes
à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia*

A - Services éducatifs	1. Formation et éveil	1.1 Animation Passe-Partout 1.2 Éducation préscolaire (maternelle multiâge et maternelle 5 ans à temps plein)
	2. Enseignement au primaire et au secondaire	2.1 Selon les programmes d'études en vigueur. De plus, l'enseignement de l'anglais intensif sera offert à l'école primaire Sainte-Ursule en septembre 1998.
	3. Adaptation scolaire	3.1 Au primaire : Classe de récupération, classe de progrès continu et classe ressource ¹ 3.2 Au secondaire : Les cheminements particuliers de formation de type temporaire ² (le présecondaire, la première secondaire en deux ans) et continu (sur trois ans), les unités d'enseignement individualisé, l'insertion sociale et professionnelle, le cours de préparation à la vie
	4. Services complémentaires	4.1 Promotion de la participation à la vie éducative 4.2 Éducation aux droits et aux responsabilités 4.3 Animation des activités sportives, culturelles et sociales 4.4 Encadrement et surveillance de l'élève 4.5 Animation pastorale catholique 4.6 Orientation scolaire et professionnelle 4.7 Psychologie 4.8 Psychoéducation et éducation spécialisée 4.9 Orthophonie 4.10 Santé en milieu scolaire
	5. Services particuliers	5.1 Aide à l'intégration scolaire et sociale et à l'apprentissage de la langue française 5.2 Enseignement à domicile ou en milieu hospitalier 5.3 Orthopédagogie

¹ La mise en place d'une classe ressource au 1er cycle du primaire sous forme expérimentale à l'école Sainte-Ursule découle de la recherche sur les jeunes en difficulté d'apprentissage réalisée durant l'année 1996-1997 et dont le rapport fut déposé en janvier 1998.

² Le cheminement particulier de type temporaire sur deux ans est en train de disparaître étant donné l'ajout à l'organisation pédagogique 1998-1999 d'un pré-secondaire.

Tableau 2.4 (suite)

*Principaux services ou mesures visant la réussite scolaire des jeunes
de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia*

B - Mesures	1. Perfectionnement du personnel	1.1 En lecture intensive : orthopédagogues et titulaires (1 ^{ère} , 2e et 3e années) 1.2 En apprentissage coopératif : enseignants en cheminement particulier 1.3 Enseignement stratégique : tous les enseignants (1996-2001) 1.4 Gestion de classe : tous les enseignants
	2. Actions concertées	2.1 Conseiller en rééducation (polyvalente de Causapscal) 2.2 Personnes ressources pour les classes trois degrés 2.3 Personnes ressources à l'animation de l'heure du dîner et aide aux devoirs et aux leçons après l'école (écoles primaires)
	3. Projets de recherche	3.1 Élèves en difficulté d'apprentissage (projet de classe ressource par cycle à l'école Sainte-Ursule) 3.2 Recherche-action sur la diplomation des garçons
	4. Autres catégories	4.1 Maths+ 4.2 Français+ 4.3 Actualisation du potentiel intellectuel 4.4 Mentorat 4.5 Tutorat 4.6 Récupération payante 4.7 Cours d'été 4.8 Centre d'aide dans les trois polyvalentes

Nous ne disposons d'aucune donnée rigoureuse d'évaluation concernant les services ou mesures identifiés à l'intérieur du tableau 2.4. Nos informations se limitent à quelques commentaires sur les retombées. Concernant l'unité d'enseignement individualisé (A :3.2) Yves Brais (MEQ, 1998) conclut ainsi son analyse du suivi des élèves ayant fréquenté ce type de service offert en adaptation scolaire : l'obtention d'un diplôme est le fait d'au moins un élève sur quatre à partir de vingt ans et l'abandon sans diplôme varie entre 33% et 44% parmi la clientèle qui fut considérée (selon leur âge au 30 septembre 1997). Dans la mesure où l'effectif de l'unité d'enseignement individualisé a bien été recruté parmi les

élèves les plus en difficulté d'apprentissage ou de motivation scolaire, ces résultats seraient assez encourageants.

CHAPITRE 3 - LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans cette section, il sera notamment question du cadre de recherche, du comité aviseur, de la population cible, des objets de recherche, des questions, du but et des objectifs spécifiques de la recherche, de la collecte et du traitement des données et de la validation des choix méthodologiques.

3.1 Le cadre de recherche

Plusieurs types de recherche existent. Au moment même de définir la problématique et le cadre théorique, nous devons choisir le type de recherche qui répond le mieux aux objectifs poursuivis. Nous voulons que le choix d'un cadre de recherche respecte une perspective macroscopique, en y insérant plusieurs points de vue disciplinaires, qu'il apporte de nouveaux éclairages théoriques et pratiques dans le domaine d'étude choisi, qu'il contribue à résoudre une problématique réelle et qu'il laisse une possibilité de transfert à d'autres contextes.

Séguin *et al.* (1993), à partir du principe d'intentionnalité, distinguent trois principaux types de recherche : la recherche fondamentale qui se caractérise par l'intention de connaître, comprendre et expliquer les éléments d'un objet et leurs relations ; la recherche appliquée qui se caractérise par l'intention de trouver une solution pertinente à un problème donné en se servant, notamment, des théories ou données en provenance de recherches fondamentales ; et enfin la recherche-action qui se caractérise par l'intention de produire un changement au moyen d'une approche qui utilise à la fois l'action et la recherche dans un mouvement continu d'interaction. Selon Rhéaume (1982) et Gauthier (1992), ce dernier type de recherche fait de l'acteur un chercheur, amène l'action vers des considérations de recherche et développe un savoir dans et par l'action réalisée.

Lamoureux, Lavoie, Mayer et Panet-Raymond (1996) disent à propos de la recherche-action qu'il s'agit d'une modalité de recherche fondamentale qui rend l'acteur chercheur et qui amène l'action vers des considérations de recherche. Elle est différente de la recherche fondamentale qui ne fonde pas sa dynamique sur l'action, et de la recherche

appliquée, qui ne considère encore les acteurs que comme des objets de recherche et non comme des sujets participants. La recherche-action met l'accent sur la connaissance pratique des individus et des groupes plutôt que sur la connaissance « scientifique » et elle considère que les membres du groupe connaissent mieux leur réalité que les personnes extérieures au groupe. Par ailleurs, dans une conception classique de la recherche, le processus de changement s'effectue du haut vers le bas, d'où les chercheurs sont souvent peu pressés de retourner les résultats de recherche aux individus et aux groupes concernés. La recherche-action considère, quant à elle, fondamental le retour des résultats de la recherche vers les individus et les groupes parce que la mobilisation des personnes est nécessaire pour amener des changements et, de là, produire des connaissances.

La définition de la problématique et du contexte théorique de cette recherche ont précisé certains éléments dont nous devons tenir compte dans le choix d'une méthodologie. Parmi ces éléments se trouvent une problématique multidimensionnelle réclamant des solutions de même type, des approches systémique et communautaire, un partenariat multidisciplinaire, une définition du problème et un choix de solutions par le milieu, une pratique réflexive des acteurs, une évaluation et une révision continues de l'action, une appropriation et une consolidation du changement. Ce sont autant d'éléments qui ont guidé le choix d'un cadre de recherche de type action. Nous empruntons à Séguin *et al* la définition suivante de la recherche-action :

La recherche de type action est caractérisée par l'intention de produire un changement dans une situation donnée, en utilisant une approche interactive sur le double plan de l'action et de la connaissance : sur le plan de l'action, il y a interactions entre les chercheurs et les acteurs dans la formulation de la problématique, dans les décisions d'action et de recherche et, virtuellement, dans les interprétations ou conclusions ; sur le plan de la connaissance, il y a dialectique entre théorie et pratique qui, s'appuyant sur un processus oscillatoire entre l'intérieur (le vécu) et l'extérieur (l'observation) du processus de changement, permet d'expliquer le changement comme émergeant des interactions (1993, p. 25).

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux caractéristiques de la recherche-action. Nous pensons, entre autres, à Grell et Wery (1981), Sauvin (1981), Lamoureux (1988), Lamoureux (1991), Gauthier (1992), Morin (1992), Lamoureux, Lavoie, Mayer et Panet-

Raymond (1996) Le tableau 3.1 présente les principales caractéristiques de la recherche-action telles que perçues par ces auteurs.

Tableau 3.1*Les caractéristiques de la recherche-action*

- Un problème réel à résoudre dans un milieu naturel.
- Un but, des objectifs et des solutions énoncés par les personnes qui vivent le problème et qui tiennent compte de leurs besoins réels.
- Un engagement dans l'action et la recherche de toutes les personnes concernées par le problème.
- La prise en compte du savoir scientifique et du savoir pratique sur le problème.
- Une communication symétrique entre les personnes.
- L'implication de chercheurs et d'acteurs dans la recherche et l'action.
- La formation des chercheurs à l'action et des acteurs à la recherche.
- Une participation des chercheurs suffisamment longue pour assurer la continuité du processus social qu'ils ont contribué à activer.
- Une intention de produire des changements individuels et collectifs au moyen d'une approche qui utilise l'action et la recherche dans un mouvement continu d'interaction.
- La prise en charge et la consolidation du changement par le milieu.
- Un intérêt aux conditions de création du changement en vue d'enrichir la pratique et de développer des connaissances.
- La production de nouveaux éclairages théoriques et pratiques sur la problématique et sa solution, transférables à d'autres contextes.
- L'adéquation entre la méthode de recherche et les objectifs.
- Une approche communautaire à travers le partage du pouvoir, celui des acteurs de résoudre eux-mêmes leurs problèmes et de trouver des solutions à leurs besoins, dans et par l'action commune, et à travers le recours au potentiel des personnes.
- Des approches macroscopique et systémique à travers la prise en compte des systèmes qui interagissent autour de la personne.
- Une approche interdisciplinaire à travers la finalité éducative et les perspectives complémentaires de l'action et de la recherche.
- Des moments récursifs de réflexion et d'action exercés de façons individuelle et collective.
- Des finalités de recherche ou de production de connaissances, d'action ou de production de changement et de formation.

Suite à une recension de nombreux écrits, Gauthier (1992) a examiné la recherche-action à partir de certaines dimensions, tels les types, les finalités, les sources et les formes. Il identifie huit types de recherche-action qu'il définit brièvement ainsi :

- la recherche-action récupérative s'oriente vers l'adaptation, l'initiative revient aux acteurs et elle porte sur l'action ;
- la recherche-action intégrative s'oriente vers l'adaptation à travers l'action et le processus est engagé par les acteurs ;
- la recherche-action évaluative s'oriente vers l'adaptation, valorise un cadre de compréhension dans une recherche entreprise par le chercheur et porte sur l'action ;
- la recherche-action appliquée recourt à l'adaptation en mettant l'accent sur l'action dont le chercheur est l'initiateur ;
- la recherche-action conscientisante, entreprise par les acteurs, est transformatrice et étudie l'action ;
- la recherche-action intégrale, mise en train par les acteurs, est transformatrice et fusionne la recherche et l'action à travers l'action ;
- la recherche action distante, entreprise par le chercheur, est transformatrice, met l'accent sur la recherche et sur la compréhension et porte sur l'action ;
- la recherche-action militante cherche à transformer une situation problématique à travers une action réfléchie initiée par les chercheurs.

La classification selon les finalités propose la recherche-action adaptatrice qui vise à adapter l'homme à son milieu et la recherche-action transformatrice reliée à un projet politique critique, marginal ou revendicateur. La classification selon les sources pose la question de l'initiative de l'action : vient-elle du chercheur ? Vient-elle du milieu ? La classification selon la forme distingue la recherche-action qui cherche à comprendre l'action de celle qui fait corps avec l'action : la recherche est-elle l'action ou se contente-t-elle de porter sur l'action ?

Le tableau 3.2 de Gauthier (1992) propose une typologie des recherches-actions à partir des dimensions mentionnées plus haut : les finalités, les sources et les formes. Dans chacun des cas, les acteurs font partie de la recherche autant que de l'action.

Tableau 3.2

Typologie des recherches-actions

Types	Finalités	Sources	Formes
	(A) Adaptation (T) Transformation	(C) Chercheur (A) Acteurs	(A) Est l'action (P) Porte sur l'action
Récupérative	A	A	P
Intégrative	A	A	A
Évaluative	A	C	P
Appliquée	A	C	A
Conscientisante	T	A	P
Intégrale	T	A	A
Distante	T	C	P
Militante	T	C	A

Source : Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, p. 464.

Nous constatons et nous le comprendrons mieux dans les pages qui suivent, que notre recherche est de type intégrale puisqu'elle vise la transformation d'une situation problématique, elle vient du milieu pratique et elle vise l'action. Avant de conclure cette section, nous aimerions reprendre la dimension des finalités et l'approfondir davantage.

Par finalité, nous entendons cette fois la visée générale et globale ou encore le but que se donnent les personnes qui initient une recherche-action. Les contributions qu'on reconnaît le plus souvent à la recherche-action ont rapport à des finalités de recherche, d'action et de formation et(ou) de perfectionnement. Selon Héту (1974), cela ne correspondrait pas à la réalité documentaire existante de distribuer les auteurs selon qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre finalité, car il ne s'agit pas d'éléments qui correspondent aux angles distincts d'un même triangle. Nous allons approfondir chacun de ces éléments.

La finalité de recherche

L'analyse des écrits effectuée par Goyette et Lessard-Hébert (1987) permet de reconnaître au moins trois types de fonctions à la recherche-action : une fonction d'investigation, une fonction charnière à la recherche et à l'action et une fonction critique.

La fonction d'investigation s'explique par le fait que la recherche-action permet l'avancement de la connaissance scientifique à partir du réel pratique au lieu du réel expérimental. Elle y décrit également une situation qui cause problème dans ses dimensions spatio-temporelles naturelles et, qui plus est, tente d'expliquer le réel en mettant en rapport des variables précises de façon à comprendre ce qui se passe. Cette mise en relation des observations issues du réel permet de comprendre une situation particulière.

À l'intérieur de la fonction dite charnière à la recherche et à l'action, trois types reviennent plus souvent : la fonction de communication, la fonction de recherche appliquée et la fonction de jonction théorie-pratique. Thirion (1980), Grell et Wéry (1981), Morin (1984), Lamoureux, Mayer et Panet-Raymond (1984) sont parmi les auteurs qui en ont traité. La fonction communication, qui concerne à la fois les résultats, le produit et le processus, s'adresse par exemple aux acteurs-clés, à la communauté naturelle ou scientifique, à un organisme subventionnaire et se fait avant, pendant et après la recherche. La fonction de recherche appliquée tient au fait que, selon Bogdan et Biklen (1982), la recherche-action, en plus d'utiliser une théorisation des faits élaborée en recherche fondamentale, s'en distingue par une finalité d'action. Quant à la fonction de jonction théorie-pratique, Desroche (1981) et Bertrand et Valois (1982) l'expliquent ainsi : le chercheur opte pour une explication, la recherche opte pour un scénario et l'acteur dispose. Il se produit une piste de décision à la suite d'une évaluation/description d'une situation problématique.

Enfin, la fonction critique concerne tout le débat épistémologique autour de la recherche-action. Il s'agit de la remise en cause des postulats et des conceptions épistémologiques de la science dite traditionnelle.

La finalité d'action

Les principaux auteurs qui ont traité de la finalité d'action ou d'action-changement sont Rocher (1968), Caouette (1976), Thirion (1980), Desroche (1981), Grell et Wéry (1981), Vaillancourt (1981), Bertrand et Valois (1982), Dubost (1984), Gauthier (1992), Goyette, Villeneuve et Néget-Séguin (1984), Lamoureux, Mayer et Panet-Raymond (1984) et Goyette et Lessard-Hébert (1987).

Selon Dubost (1984), l'action peut y être un instrument de connaissance, un moyen de progression ou de contrôle, une expérience novatrice ou encore une méthode d'analyse. Le degré d'anticipation de l'action peut varier. Elle peut être soit entièrement planifiée dès le départ ou esquissée dans les grandes lignes tout en laissant place à des initiatives, soit strictement définie par son but général, soit se résumer à une incitation à produire des actions novatrices dont on ignore, au départ, la nature et les objectifs. Pour Gauthier (1992), l'action peut également être un changement social de nature adaptatrice ou transformatrice. Nous n'y reviendrons pas, ayant déjà précisé le sens accordé à chacune de ces notions.

Dans notre recherche, le changement est de l'ordre du discours et de l'action des acteurs. Il s'inscrit dans un processus de conscientisation : collaborer à résoudre et agir dans la transformation de l'être et du milieu. Les individus vont évoluer sous l'influence des échanges et des actions communes et le groupe va se transformer sous l'influence des personnes et de la richesse de l'individu. Alors nous envisageons un changement qui est de l'ordre du comportement théorique, c'est-à-dire la réflexion, et pratique, c'est-à-dire l'action, parce que tout sera mis en oeuvre pour qu'il y ait transformation réciproque de la pensée et de l'action.

Empruntons à Goyette et Lessard-Hébert (1987) leur conclusion à propos des fonctions dites au service d'une finalité d'action en recherche-action. Elles seraient de deux ordres selon eux : des fonctions de recherche pour instrumenter l'action/changement et des fonctions relevant spécifiquement du champ d'action. Les premières dépendraient plus spécifiquement d'a priori théoriques et épistémologiques, les secondes, relèveraient d'a priori idéologiques et socioculturels.

La finalité de formation

La finalité de formation comprend la formation en tant que changement individuel, la formation en tant que stratégie de changement social et la formation en tant que perfectionnement des adultes. Les principaux auteurs qui ont commenté la finalité de formation sont Caouette (1976), Thirion (1980), Bertrand et Valois (1982), Bogdan et Biklen (1982), Gauthier (1992), Rhéaume (1982), Maheux, Gélinas et Claux (1983), Goyette, Villeneuve et Néget-Séguin (1984), Goyette et Lessard-Hébert (1987), Mayer et Ouellet (1991) et Lavoie, Marquis et Laurin (1996)

Par formation, les écrits entendent celle du praticien initié au travail de recherche, celle du chercheur lui-même initié à l'action et modifié par elle et celle du client qui est le sujet touché par les interventions du praticien. La production de savoir qui se développe dans et par l'action implique chacun : chercheur, praticien, client. Elle revêt une dimension éducative. Cette visée éducative est primordiale. Elle met l'accent sur le processus d'apprentissage de l'ensemble des personnes qui y sont impliquées. Certains, comme Caouette (1976), parlent en terme de moyen de perfectionnement. Le but de formation peut s'associer à une finalité de changement individuel (chercheur, praticien, client). Il est vu comme une condition à remplir pour atteindre une finalité de changement social.

Au terme de cette recension des écrits traitant des différentes modalités ou manières dont se présente la recherche-action, nous allons traiter de la façon de réaliser une recherche-action. La figure 3.1 illustre les étapes habituelles de la démarche de recherche-action. Il est cependant important d'interpréter cette démarche en se souvenant du mouvement continu qui lie entre elles chacune des étapes et, celles-ci, avec l'objectif central. Concrètement, cela signifie qu'il est possible de revenir à des étapes préliminaires telles la « définition du problème », le « choix des solutions » et que chaque objectif spécifique relié à l'objectif central entraîne la planification d'une action, son déroulement sur le terrain, son appréciation et révision à l'intérieur de petits cycles qui se répètent sans cesse. La recherche-action revêt essentiellement un mouvement spiralique.

Figure 3.1 (Sur Powerpoint)

Pour s'assurer que les conditions spécifiques à la recherche-action vont être répondues, les chercheurs et les acteurs doivent parvenir à établir entre eux une communication symétrique. En recherche-action, tout converge vers un trait d'union entre la recherche et les chercheurs et l'action et les acteurs. Le trait d'union symbolise la nature intentionnellement interactive de cette méthode de recherche. Pour faciliter l'établissement de cette communication, il est important de mettre en place le plus tôt possible dans la démarche de recherche une structure de participation où se retrouvent les chercheurs et des représentants des divers types d'acteurs. C'est au sein de cette structure que les chercheurs se familiariseront avec les conditions changeantes ou la dynamique évolutive du milieu et les contraintes de l'action et où les acteurs seront sensibilisés aux processus et exigences d'une recherche-action. C'est le lieu par excellence où se vivra la confrontation des points de vue. Dans le cadre de cette recherche, cette structure de participation s'est appelée le comité aviseur. La section qui suit précise davantage le rôle et la composition du comité aviseur.

3.2 Le comité aviseur

Afin de permettre l'établissement d'un dialogue entre les acteurs et les chercheurs, pour faciliter l'accès aux informations susceptibles de permettre une meilleure compréhension du problème et pour assurer une juste répartition du pouvoir entre les acteurs et les chercheurs, un comité aviseur fut constitué. Celui-ci était composé de vingt personnes auxquelles s'ajoutent les membres de l'équipe de recherche. S'y trouvaient des représentants du personnel scolaire (administrateurs, directeurs, enseignants, professionnels non enseignant), des représentants de parents et des représentants du milieu socio-économique. Ensemble ils convenaient du lieu, de la fréquence et du contenu (ordre du jour) des rencontres, de la durée de leur engagement et du partage des responsabilités.

Le lieu de rencontre choisi a été le siège social de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia¹. Cinq rencontres ont eu lieu durant l'année et ont duré environ trois heures sauf une qui s'est échelonnée sur toute la journée. Le projet d'ordre du jour était décidé à la

fois par des représentants de l'équipe de recherche et de représentants du comité aviseur. L'engagement de chacun, acteurs et chercheurs, valait pour la durée de la première étape de la recherche-action menant jusqu'au choix de cibles d'action.

Les responsabilités des chercheurs se sont déployées autour de la finalité recherche. À l'intérieur de celle-ci se retrouvent des tâches telles que la recension des écrits, l'élaboration du contexte théorique, le choix, la construction et l'application des outils de collecte de données, l'analyse et la diffusion des résultats. Les responsabilités des acteurs ont concerné davantage l'action, c'est-à-dire la définition du problème, la mobilisation du milieu, les relations avec les écoles et le personnel scolaire, le recrutement des sujets d'entrevues, la logistique entourant la collecte des données et la communication. Tous, chercheurs et acteurs, se sont rejoints pour des activités communes telles que l'interprétation et la diffusion des résultats, le choix et l'élaboration d'un plan d'action (moyens, échéancier, fonctionnement), l'évaluation de la démarche de recherche, etc.

L'équipe de chercheurs ont eu à alimenter la réflexion des membres du comité aviseur au moyen de connaissances et de théories mises en lumière par les écrits scientifiques, contribuant ainsi à l'évolution des acteurs et, par là, du milieu concerné, par l'effet éducatif et formatif qu'elle a sur ceux-ci. D'autre part, les acteurs et, par là, le milieu, ont eu à remettre en cause le savoir pratique et théorique des chercheurs dans un processus circulaire et continue d'inter-influences.

3.3 La population cible

Nous menons une recherche-action au sein de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia dans le but, principalement, d'améliorer la réussite scolaire des garçons. La recherche fut initiée par des personnes en autorité dans la structure administrative. La définition de la problématique de l'échec scolaire des garçons recommande, lorsqu'on s'apprête à intervenir, des approches systémique et communautaire. En conséquence, notre population cible ne se limite pas aux jeunes en difficulté. Elle englobe tous les acteurs qui,

¹ À l'occasion, nous avons tenu des rencontres (trois plus précisément) à l'Université du Québec à Rimouski

à l'intérieur de la commission scolaire sont concernés par la problématique, soit les jeunes en général, le personnel scolaire et de direction, et les acteurs qui, à l'extérieur de la commission scolaire, font partie des systèmes à proximité du jeune, soit les parents et le milieu socio-économique et culturel environnant. Curieusement, l'univers d'observation est beaucoup plus vaste et global que l'univers précis des jeunes touchés par la problématique de l'échec scolaire. Bien que notre but soit d'améliorer la réussite à l'école, nous savons que les cibles d'action devront inclure les parents et le milieu environnant. Cela tient à la définition de la problématique et aux approches et fondements associés à la lutte contre l'échec scolaire.

Pour décrire la population cible, nous allons d'abord traiter des caractéristiques de la région, c'est-à-dire la municipalité régionale de comté de la Matapédia puis nous fournirons quelques données concernant la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

3.3.1 La municipalité régionale de comté de La Matapédia

Nous allons décrire brièvement la municipalité régionale de comté de La Matapédia dans laquelle se situe notre population cible.

Le tableau 3.3 présente les caractéristiques de la population cible. Ces caractéristiques ont trait à la démographie, la scolarité, la structure d'emploi, le revenu, le chômage, l'activité économique, la monoparentalité et le mode d'occupation du logement. Aux fins de mieux faire ressortir les particularités de la MRC de La Matapédia, nous l'avons décrite en la comparant à sa région d'appartenance, c'est-à-dire la région du Bas-Saint-Laurent. Ces informations permettent de mieux saisir certains aspects de la réalité des familles qui peuvent être des facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire. Les chiffres qui suivent proviennent de données du recensement de Statistique Canada (1991, 1996), de la Direction régionale de la Santé publique du Bas-Saint-Laurent (MSSS, 1993, 1994), de la MRC de La Matapédia (1997) et du ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie (1997).

qui impliquaient, cependant, quelques membres du comité seulement.

Tableau 3.3

Diverses statistiques de la MRC de La Matapédia

Caractéristiques	MRC de La Matapédia	Région du BSL
<i>Démographie</i>		
Population totale 1996	21 100	208 500
Variation de la population entre 1991-1996	- 1,5 %	- 0,7 %
Répartition des groupes d'âge (1996)		
0 - 14	20 %	19 %
15 - 54	57 %	58 %
55 - 64	8 %	9 %
65 et +	14 %	14 %
<i>Scolarité (1996)</i>		
Population totale de 15 ans et plus selon le plus haut niveau de scolarité atteint	16 115 = 100 %	163 515 = 100 %
Population totale 15 ans et plus n'ayant pas atteint la 9 ^e année	4 450 = 28 %	37 865 = 23 %
Sans certificat d'études secondaires	3 275 = 20 %	30 100 = 18 %
Avec certificat d'études secondaires	3 065 = 19 %	29 700 = 18 %
Avec certificat ou diplôme d'une école de métiers	1 190 = 7 %	9 610 = 6 %
Autres études non universitaires avec certificat ou diplôme	1 860 = 12 %	24 265 = 15 %
Études universitaires avec certificat ou diplôme	525 = 3 %	7 880 = 5 %
Études universitaires avec baccalauréat ou diplôme supérieur	715 = 4 %	12 355 = 8 %
Les 2 sexes 15 ans et plus détenant un titre de niveau post-secondaire	4 290 = 27 %	54 140 = 33 %
<i>Structure d'emploi (1996)</i>		
Primaire (exploitation des ressources liées à l'agriculture, à la forêt et aux mines)	17 %	11 %
Secondaire (manufacture et construction)	25 %	19 %
Tertiaire (transport, communications et services publics)	58 %	70 %
<i>Revenu moyen (1996)</i>		
Par personne de 15 ans et plus	18 026 \$	19 031 \$
Hommes, 15 ans et plus	21 870 \$	23 313 \$
Femmes, 15 ans et plus	13 597 \$	14 407 \$
Familles de recensement	38 440 \$	40 486 \$
Fréquence des unités à faible revenu	18,6 %	17 %
<i>Chômage (1996)</i>		
Taux de chômage, les 2 sexes, 15 ans et plus ¹	26,3 %	16,1 %

¹ Le taux de chômage représente le nombre de chômeurs exprimé en pourcentage de la population active, les chômeurs étant : 1) les personnes sans emploi qui avaient activement cherché du travail au cours des quatre dernières semaines et étaient prêtes à travailler ; 2) n'avaient pas activement cherché du travail au cours des quatre dernières semaines mais étaient temporairement mises à pied et étaient prêtes à travailler ; 3) n'avaient pas activement cherché du travail au cours des quatre dernières semaines mais devaient commencer un nouvel emploi dans quatre semaines ou moins et étaient prêtes à travailler

Tableau 3.3 (suite)*Diverses statistiques de la MRC de La Matapédia*

Caractéristiques	MRC de La Matapédia	Région du BSL
Activité économique (1996) Taux d'activité, les 2 sexes, 15 ans et plus ¹	55,6 %	60,0 %
Familles monoparentales (1996) Toutes les familles de recensement	5 755 = 100 %	56 960 = 100 %
Nombre de familles monoparentales (toutes les familles de recensement)	795 = 14 %	7 775 = 14 %
Mode d'occupation du logement (1996) Nombre total de logements privés occupés	7 585 = 100 %	78 365 = 100 %
Logements possédés	5 405 = 71 %	54 365 = 69 %
Logements loués	2 180 = 29 %	24 000 = 31 %

Une vingtaine de municipalités composent la MRC de La Matapédia. Les principales activités économiques sont reliées à l'exploitation des ressources agricoles et forestières. Une seule municipalité a plus de cinq mille habitants, soit Amqui. Les municipalités de Causapscal et de Sayabec ont entre deux et trois mille habitants, constituant ainsi des pôles secondaires et, avec Amqui, des centres de services majeurs. Enfin les villages satellites de Lac-au-Saumon, St-Léon-Le-Grand, Val Brillant ont entre mille et deux mille habitants. Seules trois municipalités devraient, selon la MRC de La Matapédia (1997), enregistrer des hausses de population au cours des prochaines années ; il s'agit de la municipalité d'Amqui ainsi que deux villages en périphérie, soit Sainte-Irène et Saint-Alexandre-des-Lacs. Les villages secondaires et les pôles satellites seraient portés à régresser. Concernant la municipalité d'Amqui, le total de sa population sur le total de la population de la MRC de La Matapédia, qui est passé du quart en 1976 au tiers en 1996, serait de 38% en 2006. Évidemment, ces prévisions font abstraction des possibilités de développement de la région, sachant très bien que l'émergence ou la fermeture d'une activité motrice modifierait probablement ces tendances.

¹ Le taux d'activité représente la population active exprimée en pourcentage de la population de 15 ans et plus, la population étant les membres de la population civile hors institution qui ont fait un travail quelconque ou avaient un emploi mais n'étaient pas au travail au moment de la référence

Autres caractéristiques

Quelques caractéristiques de la MRC de La Matapédia la distinguent du reste du Québec. D'abord, nous constatons une légère sous représentation des jeunes adultes de la classe d'âge des 20-24 ans. Ils représentent 5% du total de la population alors qu'ils représentent 7% au plan de la région (Statistique Canada 1996). Ceux-ci vont, soit poursuivre leurs études avancées à l'extérieur ou soit, à titre de jeunes diplômés, émigrer vers les centres urbains industrialisés dans le but de se trouver du travail et ne reviennent pas, étant donné la faible offre d'emploi en région. L'exil des plus scolarisés et le faible retour en région des jeunes diplômés peuvent expliquer la plus faible scolarisation des matapédiens (voir tableau 3.3 scolarité). De plus, il y aurait un désintéressement des jeunes pour l'agriculture. En conséquence, la reproduction et le renouvellement de la population sont menacés particulièrement au niveau des classes 0-14 ans et 25-40 ans et ceci, surtout dans les petites municipalités. À brève échéance, cela pourrait vouloir dire des fermetures d'école. Ajoutons que le gain issu d'une croissance naturelle respectable est contrebalancé par une perte d'habitants due à l'émigration. Un bilan migratoire négatif est particulièrement inquiétant lorsque la plupart des émigrants sont de jeunes adultes.

Malgré un taux de fécondité supérieur à celui du Québec (tableau 3.4) et le fait que 15% des familles ont trois enfants et plus contre 7,5% seulement au Québec, il est prévu une réduction de la taille de la famille dans les prochaines années. Le tableau 3.4 illustre un des aspects liés à la fécondité qui distingue la MRC de La Matapédia de la région du Bas-Saint-Laurent et du Québec.

Tableau 3.4*Couples mariés avec trois enfants et plus de la MRC de La Matapédia*

Couples mariés avec trois enfants et plus (Ministère de la Santé et des Services sociaux 1994)	MRC de La Matapédia	Région du Bas Saint-Laurent	Québec
	26 %	23 %	18 %

Aussi, selon des données de 1991 de Statistique Canada, près de 83% des familles avec enfants sont biparentales (70% de couples mariés et 13% de couples vivant en union libre). En région, nous retrouvons 81% de familles biparentales (70% de couples mariés et 11% de couples vivant en union libre). Au niveau du Québec, nous retrouvons 88% de familles biparentales, dont 67% sont des couples mariés et 21%, des couples vivant en union libre. Le soutien social des personnes âgées vivant seules serait meilleur que ce qui se voit au Québec puisque leur taux serait de 22% (MRC et région) alors qu'il est de 28% au Québec (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1993).

3.3.2 La Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia

La Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia comprend treize écoles primaires réparties en quatre écoles intégrées et trois polyvalentes. Le nombre total d'élèves desservis en 1997-1998 est de 3 807. Il se répartit ainsi :

Passe-Partout	168 élèves
Maternelle 4 ans	20 élèves
Maternelle 5 ans	257 élèves
Primaire	1 837 élèves
Secondaire	1 525 élèves

Quant au nombre d'employés en 1997-1998, ceux-ci sont au nombre de 450 dont 225 d'entre eux sont des enseignants au secteur régulier.

3.4 Les objets, les questions, le but et les objectifs de recherche

Nous allons recueillir des données à propos des deux objets de recherche suivants :

- Les facteurs de risque, c'est-à-dire les causes, associés à l'échec scolaire des garçons à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.
- Les facteurs de protection, c'est-à-dire les solutions ou les actions, susceptibles de favoriser la réussite scolaire des garçons à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

Cette recherche veut répondre aux deux questions suivantes :

Question 1 : Quels sont les facteurs associés à l'échec scolaire des garçons à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia ?

Question 2 : Quelles sont les actions susceptibles de favoriser la réussite scolaire des garçons à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia ?

Le but de la recherche est, à long terme, d'améliorer la réussite scolaire, particulièrement des garçons, à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, et à court terme, d'identifier les facteurs associés à l'échec scolaire, particulièrement des garçons, et de proposer des actions pouvant y remédier. L'atteinte du but à court terme se traduit en deux objectifs spécifiques :

Premier objectif : Identifier les facteurs associés à l'échec scolaire, en particulier celui des garçons, à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

Deuxième objectif : Identifier les actions susceptibles de favoriser la réussite scolaire, en particulier celle des garçons, à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

3.5 Les principaux instruments de collecte de données

Trois instruments vont nous permettre de recueillir des informations à propos de nos deux objets de recherche. À ce sujet, Morin (1993) dit que plus les modes de collecte de données sont variés, plus les angles de vue du terrain de l'action sont différents et rendent possible la triangulation des faits. Nous allons présenter chacun des instruments qui nous a servi à recueillir des données sur nos deux objets de recherche, soit les facteurs de risque associés à l'échec scolaire des garçons à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia et les facteurs de protection susceptibles d'améliorer la réussite scolaire des garçons à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia. Comme nous le mentionnions plus tôt, les instruments sont au nombre de trois : le test « Décisions » (Quirouette, 1988), l'entrevue de groupe nominale et l'entrevue individuelle semi-directive. Bien entendu, à ces trois instruments s'ajoutent la recension des écrits scientifiques concernant la problématique de l'échec scolaire et les solutions qui ont été expérimentées en vue de la prévenir (voir chapitre 1 et 2).

Le test « Décisions »

Le test « Décisions » de Quirouette (1988) a permis un diagnostic d'ensemble des jeunes à risque d'échec scolaire de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia. Non seulement, il a permis de dépister les décrocheurs potentiels mais il a identifié, de surcroît, les dimensions où ces jeunes sont à risque et il a permis d'entrevoir des stratégies d'intervention individuelles ou collectives pour la prévention de l'abandon scolaire. Selon Quirouette (1988), la validité et la fiabilité de l'instrument, basées sur dix ans de recherche, ont été démontrées. La méthode « test/retest » a donné une corrélation de Pearson globale de l'ordre de 0,90. Cette méthode a aussi été utilisée pour le regroupement des questions, c'est-à-dire le regroupement au sein de six dimensions qui composent le questionnaire : les corrélations étaient toutes de l'ordre de 0,80 et plus. Afin de s'assurer de l'efficacité de l'instrument, le coefficient de corrélation de Pearson a aussi été calculé sur une variable dichotomique définie comme suit : $Y=1$ si l'élève est dépisté comme décrocheur et $Y=2$ s'il ne l'est pas. Une corrélation parfaite de 1,00 entre les deux administrations de

l'instrument fut obtenue. L'instrument répondrait ainsi à des garanties de fidélité et de stabilité des résultats.

Le test « Décisions » est un questionnaire de type Likert comprenant un choix multiple de réponses et composé de 39 questions réparties en six dimensions. Un jeune est dit décrocheur potentiel lorsqu'une ou plusieurs dimensions présentent un problème. Pour chaque dimension, une mesure de l'intensité est donnée (1 à 4). Nous en reparlerons davantage dans la section 3.7 (le traitement des données). Un exemplaire du questionnaire est joint en annexe 3. Le tableau 3.5 présente les six dimensions mesurées par le questionnaire « Décisions » ainsi que les items se reliant à chacune.

Tableau 3.5

Questionnaire « Décisions » : Dimensions et items

DIMENSIONS	ITEMS
<p>1. Milieu familial (8 questions) <i>Numéros : 6 - 7 - 8 - 13 - 19 - 20 - 26 - 34</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le type de structure familiale • Les attentes du père face à la poursuite des études • Les attentes de la mère face à la poursuite des études • La participation à des activités familiales • La situation d'emploi du père • La situation d'emploi de la mère • La perception de la situation financière de la famille • L'intérêt des parents pour ce que fait le sujet à l'école
<p>2. Traits personnels (8 questions) <i>Numéros : 3 - 5 - 10 - 17 - 22 - 27 - 30 - 33</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les réactions lorsque le professeur pose des questions en classe • Les émotions ressenties lorsque le sujet est à l'école • Le soutien social • Le sentiment de solitude • Les ressources d'aide pour les devoirs en dehors de l'école • La persévérance dans les projets • La réussite scolaire versus celle dans d'autres activités • Le sentiment d'être compris

Tableau 3.5 (suite)

Questionnaire « Décisions » : Dimensions et items

DIMENSIONS	ITEMS
3. Projets scolaires (6 questions) <i>Numéros : 2 - 16 - 18 - 36 - 38 - 39</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Le niveau de poursuite des études désirées • Le désir de terminer les études secondaires • Le désir d'aller à l'école si elle n'était pas obligatoire • La connaissance d'adultes qui pratiquent un genre d'emploi qui l'intéresse • Les projets après les études • La perception de l'utilité des études pour son avenir •
4. Habiletés scolaires (6 questions) <i>Numéros : 4 - 11 - 21 - 23 - 24 - 35</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La perception de la réussite à l'école • La satisfaction face aux résultats scolaires • Les attentes face aux résultats en mathématique • L'évaluation de la capacité de réussir en mathématique • L'évaluation de la capacité de réussir en français • L'évaluation de la capacité d'attention et de concentration
5. Relation élève-enseignant (6 questions) <i>Numéros : 9 - 12 - 15 - 28 - 29 - 37</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Le niveau d'entente générale avec les enseignants • Le goût d'apprendre donné par les enseignants • Le niveau d'encouragement des enseignants lorsque ça ne va pas • Le niveau d'aide des enseignants pour des problèmes d'ordre personnel • Le niveau d'aide des enseignants pour des problèmes d'ordre scolaire • L'évaluation du désir des enseignants à ce qu'il reste à l'école
6. Motivation pour l'école (5 questions) <i>Numéros : 1 - 14 - 25 - 31 - 32</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Si le sujet aime l'école • Si le sujet trouve plaisant le fait d'aller à l'école • Si le sujet participe aux activités sociales ou parascolaires organisées par l'école • Sa réaction face aux mauvaises notes • Son sentiment lorsqu'il est en retard à l'école

Le test « Décisions » a été appliqué aux élèves de niveau 6^e année du primaire et aux élèves de niveau secondaire 2 (régulier ou adaptation scolaire). L'autorisation parentale (voir annexe 4) était un préalable nécessaire à l'application du test. L'administration du test

fut collective. Sa durée fut de 20 minutes environ chez les élèves de secondaire 2 et de 40 minutes environ chez les élèves de 6^e année.

En vue de recueillir des données de types social et démographique, qui allaient permettre certains croisements de variable venant enrichir l'analyse, un formulaire socio-démographique (voir annexe 5) fut conçu et appliqué en même temps que le test « Décisions ». Les dimensions qui étaient interrogées sont l'âge, le sexe, le niveau scolaire, le nom de la dernière école fréquentée au primaire, le milieu de vie actuel, l'évaluation du rendement scolaire par l'élève, le lieu de résidence, l'inscription à la maternelle 4 ans, l'occupation et le niveau de scolarité des parents.

L'entrevue de groupe nominale

L'entrevue de groupe nominale se situe dans ce que Grawitz (1993) appelle les techniques vivantes de rapports de groupe. Cette technique du groupe nominal (Delbecq, Van De Ven et Gustafson 1975) est particulièrement utilisée pour l'identification de besoins ou de causes, la recherche de solutions et la fabrication subséquente de questionnaires. Pour Ouellet (dans Deslauriers, 1987), le groupe nominal est un groupe d'individus travaillant ensemble sans interagir verbalement. Le procédé de regrouper des individus ne constituant pas un véritable groupe réfère à l'adjectif « nominal ». Les buts du groupe nominal sont de recueillir des informations sur une problématique ou un sujet auprès de personnes liées à la situation. Ces personnes peuvent apporter des points de vue variés, cohérents, exhaustifs ou hétérogènes. Ce processus de groupe est directif, orienté vers une prise de décision des participants par le biais d'étapes formelles, successives et bien déterminées. Le rôle de l'animateur est d'agir comme intermédiaire lors des échanges verbaux. Il doit faire preuve d'empathie envers les personnes afin de bien saisir et comprendre leurs opinions. Il est responsable de mettre en confiance les gens afin qu'ils demeurent ce qu'ils sont dans la vie quotidienne. Tous les participants ont la même possibilité de s'exprimer en ayant un minimum de contraintes ou de pressions de la part des autres participants.

La formulation des questions devait favoriser une production d'idées de niveau de généralité ou de spécificité à peu près équivalent. Les deux objets de recherche, c'est-à-dire les facteurs associés à l'échec scolaire et les actions susceptibles de favoriser la réussite scolaire, ont donné lieu à l'écriture de deux questions nominales qui, à leur tour, ont donné lieu à deux séances de groupe répétées autant de fois qu'il y a eu de groupes différents. La formulation des questions nominales était la suivante :

1. *Selon vous (toi), les causes de l'échec scolaire de presque un garçon sur deux qui étudie à la Commission scolaire Vallée de la Matapédia sont ?*
2. *Selon vous (toi), les actions (solutions) susceptibles de favoriser la réussite scolaire, en particulier celle des garçons, à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia sont ?*

Les questions furent validées auprès des membres du comité aviseur. Chaque participant devait consentir de participer à l'entrevue en signant un formulaire conçu à cette fin (voir annexe 6). Avant de débiter l'entrevue de groupe, l'animateur rappelait aux personnes que les causes ou les solutions de l'échec scolaire peuvent se rapporter au jeune lui-même, à son milieu familial, à son école ou à la région où il habite. Nous voulions ainsi stimuler une riche et diversifiée production d'idées. Quelques informations étaient aussi préalablement fournies aux participants dont les principales concernaient :

- L'importance de leur contribution
- Les objectifs poursuivis par l'entrevue de groupe et par la recherche-action en cours
- La présentation de la technique de groupe
- La confidentialité des résultats
- La présentation des questions et leur clarification

Le lieu où se déroulaient les entrevues a permis de disposer les tables en forme de « U » et d'avoir accès à un tableau. Des feuilles mobiles grand format, des crayons feutres, un rouleau de papier adhésif, des fiches (3 x 5 pouces), du papier et un crayon pour chaque participant constituaient le matériel de travail.

Ouellet (dans Deslauriers, 1987) parle de certains avantages et inconvénients reliés à l'utilisation du groupe nominal. Parmi les avantages se trouvent l'aspect structuré qui favorise l'atteinte rapide de résultats, l'alternance de travail individuel et de discussion de groupe, des chances égales de s'exprimer et d'influencer les décisions du groupe, le maintien de l'intérêt jusqu'à l'achèvement de l'entrevue, le recueil de données de façon immédiate et à peu de frais, le contrôle de l'influence et de l'émotivité, la diversité des opinions, la priorisation d'idées. Parmi les inconvénients se trouvent le sentiment de frustration possible dû à l'impossibilité d'argumenter sur la valeur des opinions, l'absence de réflexion poussée sur les idées.

Six étapes caractérisent la technique du groupe nominal. Nous allons brièvement présenter chacune.

1. *La production* : L'animateur pose, affiche et clarifie la question nominale. Les participants formulent par écrit, individuellement, leurs opinions, autant d'opinions que leur permet le temps alloué (environ 15 minutes). Ils sont invités à produire des énoncés concis et ne comportant qu'une seule idée.
2. *Cueillette de données* : On procède à l'inscription des opinions, une à la fois par participant. Il y a autant de tour de table que d'opinions. Seul le participant peut décider, si son opinion a déjà été émise, de s'abstenir de l'énoncer. Les idées émises, d'individuelles qu'elles sont au départ, deviennent la propriété du groupe.
3. *Clarification* : Il s'agit de s'assurer que tout le groupe attribue le même sens aux énoncés et que les participants comprennent la logique qui sous-tend chaque énoncé. Aucune argumentation, discussion ou prise de position sur un énoncé ne sont tolérées. C'est le groupe qui propose des regroupements, éliminations, subdivisions ou modifications. À la fin de cette étape, la liste des énoncés est mutuellement exclusive.
4. *Le vote préliminaire* : Un vote individuel est pris sur l'importance relative des énoncés. Les priorités deviennent les énoncés qui ont reçu le plus de votes. Selon le nombre d'énoncés, le participant en retient un certain nombre (une consigne est à

l'avance fournie à ce sujet) et leur accorde un poids relatif selon le nombre d'énoncés retenus, celui jugé le plus important ayant le chiffre le plus haut. Quand les participants ont terminé, l'animateur inscrit au tableau les résultats.

Le processus de la technique du groupe nominal pourrait se terminer ici. Autrement, deux autres étapes (5 et 6) sont possibles si l'on souhaite diminuer l'écart ou la dispersion des votes et resserrer le consensus. Ces étapes sont :

5. *La discussion du vote préliminaire*
6. *Le dernier vote*

La technique du groupe nominal a l'avantage considérable, en recherche, de garantir la validation des résultats puisque c'est le groupe lui-même qui en vient à une énumération d'énoncés, laquelle a fait l'objet de clarification, de pondération et de consensus. Il s'agit d'un matériel rendu à l'étape finale, celle de l'interprétation des résultats.

Les personnes rencontrées en entrevue de groupe ont été des jeunes en voie de réussite scolaire (N=12), des représentants du personnel enseignant (N=12) et du personnel professionnel non enseignant (N=8), le personnel de direction (N=8) et des représentants socio-économiques (N=8). Le recrutement des personnes incluses dans chaque groupe visait d'abord un objectif de représentativité et de motivation. Les membres du groupe devaient être intéressés à l'entrevue et disposer d'une expérience qui les rendait crédibles aux yeux du groupe. Nous avons tenu compte de diverses variables telles que le sexe et le statut des répondants, leur niveau d'enseignement ou d'étude, les parcours scolaires (régulier, adaptation scolaire, ...), le secteur géographique (est, ouest, sud, nord). Nous voulions retrouver au sein des groupes, des représentants de tous les types de personnel scolaire (hétérogénéité).

Concernant le groupe des jeunes en voie de réussite scolaire, ils étaient recrutés à partir de leur expérience scolaire. Celle-ci devait correspondre à la majorité des critères suivants : bon rendement dans les matières de base, aucun redoublement, aucun retard

accumulé, motivation à réussir, relations interpersonnelles harmonieuses, peu d'absences, investissement scolaire.

Concernant les représentants socio-économiques, nous recherchions des personnes accomplissant des professions dans les domaines suivants : le milieu des affaires, l'agriculture, la communication, la justice, la santé et les services sociaux, le monde municipal, le monde sportif et la vie associative et communautaire.

L'entrevue individuelle semi-directive

La technique de l'entrevue individuelle semi-directive se situe dans ce que Grawitz (1995) appelle les techniques vivantes de rapports individuels. Elle consiste, selon cet auteur, en un entretien individuel, à la fois dirigé et à la fois libre, avec des informateurs-clés. L'attitude de l'enquêteur est plus ou moins directive mais c'est à lui qu'il revient de suggérer le domaine à explorer qui, dans notre cas, est constitué de trois objets de recherche. L'enquêteur conduit l'entretien et l'enquêté est entièrement libre de sa façon de répondre. Un questionnaire fut élaboré aux fins de mener ces entretiens. L'enquêteur observera le contenu latent et analysera les données de façon qualitative. Le but de l'entretien est centré sur l'individu avec un objectif limité. L'enquêteur cherche l'opinion de l'enquêté sur des sujets précis. L'enquêteur, de façon plus ou moins directive, ramène l'enquêté à l'objectif. 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 (profil du jeune à risque, facteurs de risque, solutions). L'enquêteur a une bonne idée des facteurs ou indices de la situation et, en conséquence, il a établi un cadre de questions ou guide d'entrevue. Il procède davantage par thème ce qui lui donne de la souplesse et de la liberté mais lui exige, en retour, d'aller chercher réponse à ses questions. Il reste libre quant à sa façon de poser les questions, leur libellé, leur ordre. Il peut en ajouter mais il est tenu de recueillir les informations exigées par la recherche. La liberté de l'enquêteur et de l'enquêté n'est pas totale mais limitée par le cadre de la recherche. L'enquêté peut répondre à sa guise mais non parler de n'importe quoi. Il lui est possible d'ajouter des informations sur les sujets abordés même s'il ne fut prévu de questions à ce sujet.

Les buts visés par l'entrevue individuelle étaient les mêmes que ceux visés par l'entrevue de groupe à la différence que nous nous adressions, cette fois là, à des jeunes qui vivent ou ont vécu personnellement des difficultés à l'école ou à leurs parents. Non seulement nous voulions connaître et approfondir l'expérience de ces personnes en rapport avec l'échec ou les difficultés scolaires, mais nous voulions comprendre à quel point l'expérience racontée pouvait être ou n'être pas représentative de l'expérience d'autres personnes. Le guide d'entrevue individuelle, une fois élaboré et validé auprès des membres du comité aviseur, fut expérimenté auprès d'une personne représentant chaque catégorie de sujets d'entrevue : jeunes à risque, jeune ayant quitté l'école sans diplôme et parent d'un jeune à risque ou d'un jeune ayant quitté l'école sans diplôme. Le guide d'entrevue, dans son libellé de questions, s'adaptait au type de personnes rencontrées, soit les jeunes ou les parents. La démarche de l'entrevue individuelle tenait en cinq étapes qui nous furent inspirées par Boutin (1997). Les éléments se rapportant à chaque étape sont les suivants :

- 1^{re} étape :* Accueil, objectifs de la recherche-action, but de l'entrevue individuelle, importance de la contribution attendue, responsabilités et obligations de la recherche envers les sujets humains (confidentialité et anonymat, liberté de ne pas répondre ou de mettre un terme à l'entretien), durée et enregistrement de l'entretien, réponses aux questions de la personne.
- 2^e étape :* Demande de consentement de la personne (le formulaire ayant servi à cette fin est joint en annexe 7).
- 3^e étape :* Déroulement de l'entrevue (le guide d'entrevue individuelle est joint en annexe 8).
- 4^e étape :* Recueil de données factuelles sur la personne (les formulaires de renseignements factuels sur le jeune et le parent sujet d'une entrevue individuelle sont joints en annexes 9 et 10).

5^e étape : Clôture de l'entrevue : présenter une synthèse des éléments, remercier et recueillir l'appréciation de la personne, sujet de l'entrevue.

Avant d'amorcer l'entrevue, l'enquêteur rappelait à la personne interrogée un préambule de départ (le même qu'en entrevue de groupe) à l'effet que les causes ou les solutions de l'échec scolaire peuvent se rapporter au jeune lui-même, à son milieu familial, à son école ou à la région où il habite. Essentiellement trois questions constituaient le contenu de l'entrevue, mais c'est davantage en réponse à ce que disait le sujet que l'enquêteur poursuivait son travail, demandait des clarifications, recherchait des détails concrets ou sollicitait des commentaires. Chaque entretien était adapté à la personne rencontrée, selon qu'il s'agissait d'un jeune à risque, d'un jeune ayant quitté l'école sans diplôme ou d'un parent. L'entretien se déroulait de la façon suivante :

En premier lieu, nous avons invité la personne à nous parler d'elle de façon générale. Par la suite, nous lui avons demandée de nous parler de son histoire scolaire, en somme de ce qu'elle vit d'heureux ou de malheureux à l'école, comment elle se sent, les difficultés qu'elle rencontre, l'aide qu'elle reçoit, ses relations avec les professeurs, avec les autres jeunes ou avec ses parents, de son implication dans les cours, en dehors des cours, ou de toutes autres choses qui pouvaient nous aider à comprendre sa situation de jeune en difficulté. À la fin de cette première partie, nous demandions à la personne si, selon elle, les autres jeunes éprouvant des difficultés scolaires avaient une histoire ressemblant à la sienne.

En deuxième lieu, nous lui demandions ce qui pourrait l'aider à réussir à l'école, à aimer l'école, à vouloir demeurer à l'école ou à terminer ses études. Nous lui demandions ce qui devrait changer ou être différent chez-elle, dans sa famille, à l'école, dans son village pour que les « choses » aillent mieux au plan scolaire. Et, comme nous l'avons fait lors de la première partie, nous lui demandions si les éléments proposés pouvaient aussi aider d'autres jeunes aux prises avec des difficultés scolaires à demeurer à l'école et à terminer leurs études.

En dernier lieu, nous lui demandions de nous parler des raisons qui peuvent expliquer que les garçons ont, souvent, plus de difficultés que les filles à l'école.

Certaines techniques, propices à la conduite des entretiens de recherche (Boutin 1997) servaient à faciliter le déroulement de l'entrevue : l'écho qui consiste à reprendre un mot clé sous forme de question, le reflet qui sert à répéter ou à reformuler ce que la personne vient de dire ou la consigne qui sert à introduire un thème nouveau. Une attention particulière fut également portée aux attitudes de la personne qui menait l'entrevue. Parmi les attitudes recherchées, il y avait l'empathie, la compréhension, l'acceptation, la flexibilité. Des attitudes étaient également à éviter : ne pas désapprouver ou critiquer, jouer l'inquisiteur, jouer au thérapeute, conseiller ou suggérer des réponses, entretenir de fausses représentations, établir une relation de type amical ou pédagogique.

Le recrutement des personnes sujets d'entrevues individuelles visait, comme ce fut le cas pour les entrevues de groupe, un objectif de représentativité et tenait compte de critères tels que le sexe, l'âge, le niveau scolaire, le type de parcours, le secteur géographique. Nous avons convenu de rencontrer 12 représentants de chaque catégorie de sujets, ce nombre nous apparaissant répondre à un objectif de saturation au niveau du contenu. Dans les lignes qui suivent nous reprenons chaque catégorie de sujets et précisons, pour chacune, d'autres critères de sélection définis par les membres du comité aviseur.

Catégories de personnes-sujets d'entrevues individuelles :

1. *Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme (12) :*
 - . Dans les deux dernières années
 - . Qui ne se sont pas réinscrits aux adultes
 - . Qui ont quitté d'eux-mêmes, ont échoué, ont été expulsés, ou ont quitté pour d'autres motifs.

2. *Jeunes à risque d'échec scolaire (12) :*

Expérience scolaire : Difficultés d'apprentissage, faible rendement dans les matières de base, retard accumulé, redoublement au primaire ou au secondaire, peu d'effort pour réussir (ne fait pas ses devoirs ou n'étudie pas), peu d'importance accordée à l'école et/ou peu de motivation (selon la perception du professeur), peu de confiance en sa capacité de réussir à l'école, relations interpersonnelles difficiles, indiscipline, absentéisme.

Expérience personnelle : Frères ou soeurs décrocheurs, fréquente des jeunes à risque de décrochage, intérêt pour le marché du travail et pour l'obtention d'un salaire, a un travail, fait entendre des besoins d'argent, indices de vie sexuelle active, indices de consommation.

3. *Parents de jeunes ayant quitté l'école sans diplôme (6)
et de jeunes à risque d'échec scolaire (6) :*

Le choix devait être fait parmi les parents de jeunes répertoriés en 1 et 2. Nous recommandions cependant, dans le but d'augmenter le nombre de familles rejointes par les entrevues, de prendre dans la mesure du possible d'autres parents que ceux dont le jeune avait été retenu pour une entrevue individuelle.

Le lieu des entrevues était laissé à la discrétion de la personne rencontrée. La plupart des personnes ont choisi l'école ou le domicile privé. Nous recherchions un lieu à l'abri des interruptions et qui offrait le plus d'intimité possible. Quelques entrevues ont eu lieu dans un endroit plus neutre comme un restaurant. Si l'entrevue occasionnait des frais quelconques, ils étaient imputés au budget de recherche. Il y a eu une entrevue par personne d'une durée variant de 60 à 90 minutes, incluant le temps investi à l'accueil et à la clôture de l'entretien. Chaque entretien était enregistré et l'essentiel de son contenu était résumé sur un formulaire de notes d'entrevue individuelle (voir annexe 11). Les personnes interrogées avaient été avisées au préalable de la nécessité d'enregistrer l'entretien et avaient donné leur accord.

Enfin, nous ajoutons que le recrutement des personnes, sujets d'entrevue de groupe ou individuelles, et la mise en place de la logistique entourant le calendrier, la convocation et le lieu des rencontres, étaient la responsabilité de la direction de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

3.6 Le déroulement des collectes de données

Plusieurs éléments nous ont préoccupés en regard du déroulement des collectes de données : le nombre et la durée des rencontres, le lieu d'application et le moment ainsi que les exigences déontologiques s'y rapportant.

Le scénario des diverses collectes de données, soit le test « Décisions », l'entrevue de groupe et l'entrevue individuelle semi-directive, en ce qui a trait aux groupes cibles, au nombre de sujets impliqués, aux instruments de collecte et aux rencontres (nombre, durée, lieu, échéancier) est précisé dans le tableau 3.6 qui suit.

Tableau 3.6
Scénario de collectes de données

Groupes cibles	Nombre de sujets	Instruments de collecte	Rencontres			
			Nombre	Durée	École	Échéancier
Jeunes inscrits en 6e année ou en secondaire 2	Tous les jeunes dont les parents ont signé le formulaire d'autorisation	Test « Décisions »	1	30 à 45 min.	École	Oct-nov.
Jeunes en voie de réussite scolaire	12	Entrevue de groupe	2 ¹	2 h 30	École	Nov-déc.
Personnel enseignant	12	Entrevue de groupe	2	2 h 30	École	Nov-déc.
Personnel professionnel non-enseignant	8	Entrevue de groupe	2	2 h 30	École	Nov-déc.
Personnel de direction	8	Entrevue de groupe	2	2 h 30	École	Nov-déc.
Représentants socio-économiques	8	Entrevue de groupe	2	2 h 30	École	Nov-déc.
Jeunes à risque d'échec scolaire	12	Entrevue ind. semi-directive	1	60 à 90 min.	Lieu au choix	Déc-janv.
Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	12	Entrevue ind. semi-directive	1	60 à 90 min.	Lieu au choix	Déc-janv.
Parents de jeunes à risque d'échec scolaire ou ayant quitté l'école sans diplôme	12	Entrevue ind. semi-directive	1	60 à 90 min.	Lieu au choix	Déc-janv.

Au plan des exigences déontologiques se rapportant à la collecte de données et à son déroulement, les responsabilités et obligations de la recherche envers les sujets humains impliqués ont été assurées de la façon suivante :

- Les informations recueillies étaient confidentielles quant à leur source, sauf en ce qui concerne les sources publiques, en ce sens qu'il en fut fait un traitement global (résultats d'ensemble) plutôt qu'individuel.

¹ Les personnes, sujets d'une entrevue de groupe, étaient rencontrées à deux reprises puisqu'il y avait deux questions nominales

- Aucune personne ne fut forcée de participer à la recherche. C'est sur une base volontaire qu'elles l'ont fait.
- Les personnes ont été informées des objectifs et modalités de la recherche et de leurs droits et responsabilités dès le début des travaux.
- Les données recueillies l'ont été strictement aux fins de la recherche. Six mois environ après la remise des résultats, ces informations seront détruites (cassettes audio, questionnaires d'entrevues).
- La publication des résultats devra être accordée par les autorités concernées.
- Dans le cas où des difficultés nécessitant une intervention ont été détectées chez des sujets humains participant à la recherche, les références ont été faites vers les services appropriés (santé et services sociaux, juridique, éducatif, psychologique, etc).

Enfin, l'équipe de recherche ainsi que l'établissement initiateur de la recherche sont eux-mêmes soumis à des codes déontologiques. En ce sens, il va de soi que les données recueillies au niveau de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia et celles que la recherche-action feront émerger, sont soumises à des exigences de confidentialité et d'anonymat.

3.7 Le traitement des données

Plusieurs instruments ont servi à la collecte des données : le test « Décisions », l'entrevue de groupe et l'entrevue individuelle semi-directive. Parmi ces instruments, certains fournissent des données qui nécessitent une analyse statistique, d'autres une analyse plus qualitative. 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 présents. 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

large vue de ce qui se passe dans le milieu et le sens que prennent le problème et sa solution pour les personnes.

Les données quantitatives récoltées par le test « Décisions » et l'entrevue de groupe nominal ont fait l'objet de traitements rattachés à la statistique descriptive, soit la moyenne et l'écart-type. La moyenne sert à renseigner sur le poids accordé à l'énoncé par les personnes en vue d'expliquer les causes ou de décrire les solutions à l'échec scolaire. Les moyennes servent directement à déterminer les rangs. L'écart-type, lui, renseigne sur la variabilité des points accordés, sur le degré de convergence des sujets dans leur évaluation, sur l'importance du consensus. Entre deux énoncés qui auraient la même moyenne, mais des écarts-types différents, celui qui obtient l'écart-type le plus petit vient en premier au niveau des rangs.

Les données qualitatives, celles issues des entrevues individuelles et des entrevues de groupes, puisque ces dernières (énoncés de causes et de solutions) constituaient également des données qualitatives, ont fait l'objet d'analyse de contenu.

L'analyse de contenu a consisté à rassembler tout le matériel recueilli auprès des différentes sources, l'analyser au moyen d'un système de codage/décodage et à en tirer des conclusions en se souvenant que l'objectif était d'en arriver à la description des facteurs associés à l'échec scolaire des garçons et à l'identification des actions susceptibles d'y remédier et de favoriser leur réussite scolaire.

L'analyse doit faire émerger les traits communs et distinctifs aux 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), Landry (dans Gauthier, 1992) et Boutin (1997). Trois personnes, incluant la professionnelle de recherche, ont fait l'analyse de contenu. Les principales étapes ont été celles-ci : Retranscription intégrale du matériel, lecture globale du matériel pour en approfondir la connaissance, lectures préliminaires et établissement d'une liste des

énoncés (éléments les plus significatifs et porteurs d'idées), liens entre les catégories et liens entre les entretiens, choix et définition des unités de classification (profils, thèmes), processus de catégorisation et de classification, quantification et traitement statistique (qu'est-ce qui revient, se ressemble, se distingue), description scientifique et interprétation des résultats.

Le contexte théorique, qu'il concerne la problématique ou les solutions à celle-ci, particulièrement aux plans des fondements de base à une action efficace, c'est-à-dire des principes et des approches devant orienter l'action éducative, a influencé la catégorisation des données recueillies en fournissant une grille implicite d'observation. En somme, certains éléments en rapport avec le contexte théorique étaient présents au moment de l'analyse des données. Ils ont pu inspirer la découverte de relations empiriques dans le corpus, influencer l'émergence de codes et de catégories et légitimer l'identification des propriétés se rapportant à celles-ci.

Nous y reviendrons au moment de la présentation des résultats. Notre approche est cependant demeurée ouverte puisque tous les éléments porteurs d'idées, les plus riches de sens, qu'ils soient en rapport avec la grille où à l'extérieur de celle-ci ont été transformés en énoncés.

3.8 La validation des choix méthodologiques

Deux procédés nous permettent de prétendre à la validité de la collecte et du traitement des données : la triangulation et la validité de signifiante. Les auteurs de référence à ce sujet sont Pourtois et Desmet (1988).

La triangulation est la combinaison de différentes méthodes dans la collecte de données. Elle permet un meilleur accès à la richesse et à la complexité du comportement humain en faisant appel à plusieurs points de vue. Plus les méthodes d'observation, de collecte et de traitement de données sont variées, plus les angles de vue du terrain sont différents et rendent possible la triangulation des résultats.

Dans la méthode propre à cette recherche-action, la triangulation est présente de plusieurs façons. En voici quelques types :

- La triangulation des sources de données : des informateurs-clés, des matériaux plus objectifs tels que les données issues de statistiques de recensement de populations, des écrits scientifiques.
- La triangulation par combinaison de niveaux d'analyse : nos niveaux d'analyse s'intéressent au niveau individuel au moyen des entrevues individuelles et de groupe. On y examine le sujet en tant que sujet avec son langage, sa culture, ses opinions. Ceux-ci font l'effort seul, entre eux ou pour les chercheurs, d'explicitier leurs réponses, leurs visions. C'est un rapport du « je » (chercheur) ou « tu » (acteurs). Par ailleurs, les personnes, membres du comité aviseur, s'émancipent au fil des séances de travail de ce comité. Elles vont plus loin dans l'analyse de leurs opinions, préjugés personnels, réflexes professionnels en lien avec leur rôle dans le processus menant à l'échec ou à la réussite scolaire. C'est un rapport du « je » au « je », un travail sur soi en somme.
- La triangulation méthodologique : la combinaison de deux méthodes d'analyse (statistique et de contenu) associées à deux types de données (qualitatives et quantitatives).
- La triangulation théorique : la recherche-action impose un mouvement continuuel entre la théorie et la pratique, des relations de correspondance ou de non correspondance entre le savoir scientifique et le savoir pratique.

Quant à la validité de signifiante, elle consiste à vérifier la valeur informative des données recueillies auprès des acteurs concernés, à savoir s'ils corroborent ou non les significations accordées ou les interprétations données. Elle permet ainsi aux acteurs d'influencer les interprétations ou verdicts des chercheurs. À travers nos choix méthodologiques, la validité de signifiante est assurée de plusieurs façons. À titre d'exemple, les résultats finaux préliminaires concernant chaque objet de recherche ont été soumis aux membres du comité aviseur avant que nous produisions le rapport final de recherche.

Le prochain chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats en rapport avec chacun des objets d'évaluation, soit les facteurs de risque associés à l'échec scolaire et les facteurs de protection, c'est-à-dire les solutions ou les pistes d'action, associés à la réussite scolaire.

CHAPITRE 4 - LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons et nous interprétons les résultats en rapport avec chacun des objets d'évaluation. Des aspects du contexte théorique seront mis en relation avec les résultats observés. À partir du diagnostic mené dans le milieu, lequel servait à recueillir les opinions des gens sur les facteurs de risque et de protection associés à l'échec et à la réussite scolaire, nous allons retourner aux écrits scientifiques et enrichir l'un et l'autre. N'est-ce pas l'une des caractéristiques de la recherche-action que de prendre en compte le savoir scientifique et le savoir pratique sur le problème.

4.1 Les objets de recherche

Nous avons choisi de présenter les résultats en fonction des objets de recherche plutôt qu'en fonction des instruments de collecte de données parce que les données concernant chaque objet de recherche peuvent provenir de plusieurs instruments à la fois. Traiter de l'objet plutôt que de l'instrument allège et simplifie la présentation et l'interprétation des résultats. Nous traitons d'abord des facteurs de risque associés à l'échec scolaire, des garçons en particulier puis nous traitons des facteurs de protection associés à la réussite scolaire, des garçons en particulier.

4.1.1 Les facteurs de risque associés à l'échec scolaire

Les facteurs de risque associés à l'échec scolaire ont été interrogés à partir de trois collectes de données : le questionnaire « Décisions », les entrevues de groupe et les entrevues individuelles. Nous allons prendre chacune de ces collectes et analyser les données recueillies.

4.1.1.1 Les facteurs de risque tels que révélés par le questionnaire « Décisions »

Le test « Décisions » a été administré aux élèves de 6^e année et aux élèves de secondaire 2. Cependant, comme nous le disions dans le chapitre 3 traitant de la méthodologie (section 3.5 *Instruments de collecte de données*), l'autorisation du parent était nécessaire aux fins de l'administration de ce test. De surcroît, il est survenu un événement qui a affecté la participation au test. Lorsque nous avons administré le test « Décisions » à l'automne 1997, tel que prévu au calendrier de recherche, nous avons obtenu une participation de 68% (408 jeunes sur une possibilité de 600). Cependant le colis contenant tous les questionnaires¹ s'est égaré lors de son envoi à l'auteur du test, monsieur Quirouette, qui devait assurer une partie du traitement des données recueillies. Seule la boîte qui contenait les questionnaires fut retrouvée. Ajoutons que l'événement a eu lieu durant la grève des postes au mois de novembre 1997. Nous n'avons su avec certitude que le colis était définitivement perdu qu'au mois de janvier 1998, toutes les recherches entreprises ayant échouées. Nous avons alors dû reprendre la passation du questionnaire, obtenant, cette fois là, un taux de participation de l'ordre de 65% (389 jeunes sur une possibilité de 600 environ). Dix-neuf décès expérimentaux sont donc survenus lors de la 2^e passation.

Des mesures particulières ont été prises au niveau de la deuxième administration du test afin de réduire au maximum les effets occasionnés par la perte des premiers questionnaires sur les élèves et le personnel scolaire et de conserver, non seulement leur motivation à participer, mais également leur qualité de participation. Nous avons également tenté d'alléger les désagréments que cette deuxième passation créait pour les directions d'école. Rien, cependant, ne fut consenti qui aurait affaibli les exigences scientifiques liées à la passation du test. La personne ayant réalisé la première administration ne pouvait assurer la seconde. Elle a cependant préparé et supervisé le travail de la personne à qui fut confiée la seconde administration. Comme autre

¹ Les formulaires socio-démographiques, étant traités à l'Université du Québec à Trois-Rivières, ne faisaient pas partie de l'envoi, donc de la perte.

changement, il faut préciser qu'environ trois mois se sont écoulés entre les deux administrations. Enfin une attention particulière fut portée aux codes des élèves afin de s'assurer que ceux alloués lors de la seconde administration soient les mêmes que ceux alloués lors de la première administration afin de pouvoir faire la correspondance avec les formulaires de données socio-démographiques.

L'échantillon de jeunes qui ont répondu au test « Décisions » était composé de 219 élèves du primaire dont 107 filles et 112 garçons et de 170 élèves du secondaire dont 92 filles et 78 garçons, ce qui donne un total de 389 jeunes dont 199 filles et 190 garçons. Les jeunes provenaient de onze écoles primaires et de trois écoles secondaires. Rappelons que le test « Décisions » comporte six dimensions possibles où il peut y avoir risque de décrochage scolaire et que chaque dimension comporte une échelle d'intensité de un à quatre, ce qui signifie que le niveau minimum d'intensité est de un et le niveau maximum est de 24. Un élève dépisté à risque peut donc l'être faiblement, moyennement ou fortement. Le traitement statistique des données a été fait par Quirouette, Potvin et Leclerc (1998).

Le tableau 4.1 présente les résultats concernant les sujets dépistés à risque selon leur sexe et leur niveau scolaire.

Tableau 4.1

Sujets dépistés à risque selon leur sexe et leur niveau scolaire

Sexes	Niveau scolaire		Total
	<i>Primaire</i>	<i>Secondaire</i>	
Filles	23/107 = 21 %	42/92 = 46 %	33 %
Garçons	37/112 = 33 %	38/78 = 49 %	39 %
Total	60/219 = 27 %	80/170 = 47 %	140/389 = 36 %

Le tableau 4.2 présente le pourcentage de jeunes (filles et garçons) dépistés selon chaque dimension aux niveaux primaire et secondaire.

Tableau 4.2

Pourcentage des jeunes dépistés selon chaque dimension et par niveau scolaire

PRIMAIRE					
	<i>Filles (23)</i>		<i>Garçons (37)</i>		<i>(60)</i>
Dimensions	Primaire		Primaire		Total primaire
1. Milieu familial	8	35 %	6	16 %	23 %
2. Traits personnels	11	48 %	23	62 %	57 %
3. Projets scolaires	0	0 %	8	22 %	13 %
4. Habiletés scolaires	9	39 %	13	35 %	37 %
5. Relation élève/enseignant	3	13 %	13	35 %	27 %
6. Motivation à l'école	3	13 %	16	43 %	32 %
SECONDAIRE					
	<i>Filles (42)</i>		<i>Garçons (38)</i>		<i>(80)</i>
Dimensions	Secondaire		Secondaire		Total secondaire
1. Milieu familial	11	26 %	10	26 %	26 %
2. Traits personnels	12	29 %	21	55 %	41 %
3. Projets scolaires	5	12 %	11	29 %	20 %
4. Habiletés scolaires	18	43 %	22	58 %	50 %
5. Relation élève/enseignant	18	43 %	27	71 %	56 %
6. Motivation à l'école	15	36 %	27	71 %	52 %
PRIMAIRE ET SECONDAIRE					
	<i>Filles (65)</i>		<i>Garçons (75)</i>		<i>(140)</i>
Dimensions					Total
1. Milieu familial	19	29 %	16	21 %	25 %
2. Traits personnels	23	35 %	44	21 %	48 %
3. Projets scolaires	5	7 %	19	25 %	17 %
4. Habiletés scolaires	27	42 %	35	25 %	44 %
5. Relation élève/enseignant	21	32 %	40	53 %	44 %
6. Motivation à l'école	18	28 %	43	57 %	44 %

Nous constatons que les principales dimensions où il y a risque sont, indépendamment du sexe, les « traits personnels » (57 %), les « habiletés scolaires » (37 %) et la « motivation » (32 %) au niveau primaire et au niveau secondaire, la « relation

élève/enseignant » (56 %), la « motivation » (52 %) et les « habiletés scolaires » (50 %). Par contre, si nous tenons compte du sexe, les dimensions « traits personnels » (48 %) et « habiletés scolaires » (39 %) ressortent pour les filles et les dimensions « traits personnels » (62 %) et « motivation » (43 %) ressortent pour les garçons du niveau primaire. Au niveau secondaire, les dimensions « relation élève/enseignant » (filles : 43 % - garçons : 71 %), « habiletés scolaires » (filles : 43 % - garçons : 58 %) et « motivation » (filles : 36 % - garçons : 71 %) ressortent à la fois chez les filles et les garçons bien qu'avec plus d'intensité chez les garçons.

De plus, parmi l'ensemble des jeunes dépistés, les garçons se démarquent également des filles par le nombre moyen de dimensions où ils sont à risque et par le niveau d'intensité du risque, peu importe qu'ils proviennent du primaire ou du secondaire. Le tableau 4.3 démontre comment les sujets dépistés se distribuent quant au nombre moyen de dimensions et au niveau moyen d'intensité.

Tableau 4.3

*Nombre moyen de dimensions et niveau moyen d'intensité
chez les sujets dépistés aux niveaux primaire et secondaire*

Sexe/ Niveau scolaire	PRIMAIRE				SECONDAIRE			
	Nb moyen de dimensions	Écart-type	Niveau moyen d'intensité	Écart-type	Nb moyen de dimensions	Écart-type	Niveau moyen d'intensité	Écart-type
Filles	1.48	(0.67)	2.13	(1.49)	1.88	(1.33)	2.90	(2.31)
Garçons	2.14	(1.48)	4.22	(4.58)	3.11	(1.66)	5.92	(4.83)

Maintenant, nous allons regarder comment se distribue la moyenne d'intensité pour chacune des dimensions sur lesquelles le test « Décisions » permet de recueillir des données. Le tableau 4.4 présente les résultats en ce qui concerne le primaire et le tableau 4.5 fait de même en ce qui concerne le secondaire.

Tableau 4.4

Moyenne d'intensité par dimension pour les sujets dépistés à risque du niveau primaire

PRIMAIRE					
Dimensions	Filles		Garçons		Total
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Moyenne</i>
1. Milieu familial	1.13	0.35	1.33	0.52	1.21
2. Traits personnels	1.18	0.40	1.52	0.95	1.41
3. Projets scolaires	0.00	0.00	2.00	1.07	2.00
4. Habiletés scolaires	1.67	0.71	2.77	1.30	2.32
5. Relation élève/enseignant	2.67	1.53	2.31	1.18	2.38
6. Motivation à l'école	1.33	0.58	1.94	1.18	1.84

Tableau 4.5

Moyenne d'intensité par dimension pour les sujets dépistés à risque du niveau secondaire

SECONDAIRE					
Dimensions	Filles		Garçons		Total
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Moyenne</i>
1. Milieu familial	1.36	0.50	1.10	0.32	1.24
2. Traits personnels	1.50	0.80	1.57	0.87	1.55
3. Projets scolaires	1.00	0.00	1.73	1.19	1.50
4. Habiletés scolaires	1.72	0.57	1.82	1.01	1.78
5. Relation élève/enseignant	1.83	0.86	2.48	1.01	2.22
6. Motivation à l'école	1.33	0.62	2.04	1.02	1.79

Les proportions de jeunes dépistés à risque varient selon les écoles fréquentées et les régions du Québec. À titre de comparaison, le test « Décisions » a été administré en 1996-1997 à des élèves de secondaire 1 de trois régions du Québec qui sont Sherbrooke, Trois-Rivières/Cap-de-la-Madeleine et Québec. Le tableau 4.6 présente, pour chacune de ces régions, incluant la région la Matapédia (administration en 1997-1998), les proportions de jeunes dépistés. Nous n'avons cependant tenu compte que de l'échantillon d'élèves dépistés à risque au niveau secondaire de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia afin d'harmoniser nos données à celles de l'échantillon de l'étude.

Tableau 4.6

Proportions des sujets dépistés pour les régions de La Matapédia, de Québec, de Trois-Rivières/Iles-de-la-Madeleine et de Sherbrooke

Sites	Nombre	Dépistés
La Matapédia	170	80 (47.0%)
Québec	183	56 (30.6%)
Trois-Rivières/Cap-de-la-Madeleine	384	108 (28.1%)
Sherbrooke	238	72 (30.2%)

Tout en prenant en considération que notre échantillon concerne des élèves de secondaire 2 alors que l'échantillon de l'étude est composé d'élèves de secondaire 1, nous constatons que la proportion d'élèves à risque provenant de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia est beaucoup plus élevée que ce qui apparaît dans les régions de Québec, Sherbrooke et Trois-Rivières/Cap-de-la-Madeleine. Nous nous sommes par ailleurs intéressés à la nature du risque diagnostiqué chez les jeunes de ces différentes régions en fonction des dimensions répertoriées dans le test « Décisions ». Le tableau 4.7 donne le pourcentage des sujets dépistés selon chacune des dimensions du test pour chacune des régions à l'étude incluant la région de la Matapédia. À nouveau, seuls les sujets à risque de niveau secondaire ont été considérés.

Tableau 4.7

Proportions des sujets dépistés par dimension pour les régions de La Matapédia, de Québec, de Trois-Rivières/Cap-de-la-Madeleine et de Sherbrooke

Dimensions	La Matapédia	Québec	Trois-Rivières/ Cap-de-la-Madeleine	Sherbrooke
Milieu familial	26 %	43 %	30 %	35 %
Traits personnels	41 %	27 %	36 %	33 %
Projets scolaires	20 %	7 %	16 %	17 %
Habilités scolaires	50 %	45 %	43 %	31 %
Relation élève/enseignant	56 %	18 %	32 %	40 %
Motivation à l'école	52 %	21 %	29 %	39 %

Ainsi que l'illustrent ces tableaux, non seulement les proportions de jeunes dépistés à risque varient selon les écoles et les régions, mais les dimensions de risque également. La région de La Matapédia se distingue au plan des dimensions « relation » et « habiletés scolaires », celle de Québec, au plan des « habiletés scolaires » et du « milieu familial », celle de Trois-Rivières au plan des « habiletés scolaires » et des « traits personnels » et celle de Sherbrooke, au plan de la « relation » et de la « motivation » à l'école.

Tous les jeunes qui ont passé le test « Décisions » avaient également répondu à un formulaire socio-démographique. Nous allons établir certains types de relations entre les sujets dépistés à risque par rapport à l'ensemble des sujets, et certaines données socio-démographiques. Nous nous limitons aux caractéristiques « milieu de vie actuel », « occupation actuelle du père et de la mère » et « niveau de scolarité du père et de la mère », celles-ci étant les caractéristiques les mieux documentées au niveau des données recueillies. Le tableau 4.8 présente les données concernant le milieu de vie des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire.

Tableau 4.8

*Milieu de vie actuel des sujets dépistés à risque
ou non à risque de décrochage scolaire*

Milieu de vie actuel	Sujets dépistés (%)	
	<i>Non</i>	<i>Oui</i>
Deux parents	83.5 %	71.0 %
Mère seulement	4.0 %	8.6 %
Père seulement	0.0 %	3.6 %
Famille reconstituée	5.0 %	8.6 %
Famille d'accueil	0.0 %	0.1 %
Garde partagée	6.0 %	7.1 %
Données non disponibles	2.0 %	0.1 %
	100 %	100 %

Comme nous le constatons, les sujets proviennent en majorité d'un milieu familial biparental. Toutefois les sujets dépistés à risque de décrochage scolaire proviennent davantage de milieux monoparental (mère ou père) et reconstitué. Curieusement, comme en fait foi le tableau 4.9, ceci se vérifie davantage chez les filles dépistées à risque (27 %) que chez les garçons dépistés à risque (14 %).

Tableau 4.9

*Milieu de vie actuel des sujets dépistés à risque
ou non à risque de décrochage scolaire selon leur sexe*

Milieu de vie actuel	Sujets (%)			
	<i>Filles non dépistées</i>	<i>Filles dépistées</i>	<i>Garçons non dépistés</i>	<i>Garçons dépistés</i>
Deux parents	79.0 %	63.0 %	86.0 %	78.0 %
Mère seulement	4.0 %	12.0 %	4.0 %	5.0 %
Père seulement	0.0 %	3.0 %	1.0 %	4.0 %
Famille reconstituée	8.0 %	12.0 %	2.0 %	5.0 %
Famille d'accueil	1.0 %	2.0 %	0.0 %	0.0 %
Garde partagée	6.0 %	8.0 %	7.0 %	7.0 %
Données non disponibles	2.0 %	0.0 %	0.0 %	1.0 %
	100 %	100 %	100 %	100 %

Les tableaux 4.10 et 4.11 présentent les données concernant l'occupation actuelle du père et de la mère des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire.

Tableau 4.10

*Occupation actuelle du père des sujets dépistés à risque
ou non à risque de décrochage scolaire*

Occupation actuelle du père	Sujets dépistés (%)	
	<i>Non</i>	<i>Oui</i>
Travail	74.0 %	64.0 %
Études	1.0 %	1.0 %
Assurance-emploi	1.0 %	3.0 %
Aide sociale	2.0 %	2.0 %
Travail / Assurance-emploi	17.0 %	24.0 %
Autre	3.0 %	5.0 %
Données non disponibles	2.0 %	1.0 %
	100 %	100 %

Tableau 4.11

*Occupation actuelle de la mère des sujets dépistés à risque
ou non à risque de décrochage scolaire*

Occupation actuelle de la mère	Sujets dépistés (%)	
	<i>Non</i>	<i>Oui</i>
Travail	69.0 %	57.0 %
Études	2.0 %	3.0 %
Assurance-emploi	3.0 %	4.0 %
Aide sociale	3.0 %	4.0 %
Travail / Assurance-emploi	3.0 %	6.0 %
Autre	20.0 %	26.0 %
Données non disponibles	0.0 %	0.0 %
	100 %	100 %

Chez les sujets dépistés, nous retrouvons plus de pères et de mères sans emploi ou occupant un emploi plutôt saisonnier avec des périodes de travail suivi de périodes d'assurance-emploi. En retraitant ces données sur l'occupation du père et de la mère et en tenant compte, cette fois-là, du sexe du sujet dépisté, il n'est pas apparu de véritable distinction entre les filles (père :27 %, mère :14 %) et les garçons (père : 25 %, mère : 13 %).

Les tableaux 4.12 et 4.13 présentent le niveau de scolarité du père et de la mère. Ceci informe strictement du niveau de scolarité atteint par le père et la mère sans pouvoir affirmer qu'il fut complété car trop peu de jeunes sujets rencontrés possédaient cette information.

Tableau 4.12

*Niveau de scolarité du père des sujets dépistés à risque
ou non à risque de décrochage scolaire*

Niveau de scolarité du père	Sujets dépistés (%)	
	<i>Non</i>	<i>Oui</i>
Primaire	7.0 %	12.0 %
Secondaire	53.0 %	61.0 %
Collégial	11.0 %	9.0 %
Universitaire	14.0 %	5.0 %
Données non disponibles	15.0 %	13.0 %
	100 %	100 %

Tableau 4.13

Niveau de scolarité de la mère des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire

Niveau de scolarité de la mère	Sujets dépistés (%)	
	<i>Non</i>	<i>Oui</i>
Primaire	3.0 %	6.0 %
Secondaire	54.0 %	56.0 %
Collégial	19.0 %	18.0 %
Universitaire	12.0 %	9.0 %
Données non disponibles	12.0 %	11.0 %
	100 %	100 %

Nous constatons que les parents, particulièrement le père, des jeunes dépistés à risque de décrochage scolaire sont généralement moins scolarisés que ceux des jeunes non dépistés. Très peu de parents de jeunes dépistés possèdent des études de niveau universitaire. Par ailleurs, on remarque que les mères de jeunes dépistés ou non dépistés sont plus scolarisées que les pères.

En somme, nous réalisons que plus de jeunes de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia ont été dépistés à risque de décrochage scolaire par rapport à ce qui apparaît dans d'autres régions du Québec. Le nombre de jeunes à risque de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia est également plus élevé au niveau secondaire qu'au niveau primaire, il s'agit davantage de garçons et ceux-ci le sont dans plus de dimensions et avec plus d'intensité de risque. Par ailleurs, les dimensions où ils sont à risque ne sont pas les mêmes, les filles se démarquant par la dimension « famille » et les garçons par les dimensions « relation élève/enseignant » et « motivation » au primaire et par la dimension « traits personnels » au secondaire. Certaines dimensions sont communes aux deux sexes. C'est le cas des « habiletés scolaires », des « traits personnels » et de la « motivation ». Enfin en ce qui concerne certaines caractéristiques socio-démographiques, il est apparu que les jeunes dépistés à risque proviennent davantage de milieux monoparental et reconstitué, que leurs parents sont plus souvent dans une situation de précarité au niveau de l'emploi et que leur niveau de scolarité est également moins élevé.

4.1.1.2 Les facteurs de risque tels que révélés par les entrevues de groupe

Cinq catégories de personnes ont été rencontrées en entrevue de groupe : les jeunes sur la voie de la réussite scolaire, le personnel enseignant, le personnel professionnel non enseignant, le personnel de direction et les représentants socio-économiques. Rappelons la question nominale qui leur était soumise :

« Selon vous (toi), les causes de l'échec scolaire de presque un garçon sur deux qui étudie à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia sont : »

Avant de produire des énoncés en lien avec les causes de l'échec scolaire, les participants aux entrevues ont fait état de la difficulté de produire des énoncés strictement spécifiques aux garçons et ont demandé de ne pas restreindre la production d'énoncés à cette seule clientèle tout en lui accordant une attention privilégiée. Nous allons présenter les résultats produits par chaque catégorie de sujets à la suite des analyses statistiques dont ils ont été l'objet. Chaque tableau informe des énoncés de causes produites, du nombre de personnes ayant voté pour l'énoncé (N), de la somme des poids accordés (S), de la moyenne des poids (M), de l'écart-type (E-T) et du rang obtenu (Rg)¹. Les énoncés seront présentés par ordre d'importance.

1) Les jeunes en voie de réussite scolaire

Douze jeunes ont été rencontrés. Leur profil était le suivant : quatre jeunes du primaire, dont deux garçons et deux filles représentant les écoles primaires à plus haut volume d'élèves des divers secteurs géographiques (Causapscal, Amqui et Sayabec) et huit jeunes du secondaire dont cinq garçons et trois filles. Deux provenant de la polyvalente de Causapscal, deux autres de la polyvalente de Sayabec et les quatre derniers de la

¹ Les énoncés produits qui, au moment du vote, n'ont fait l'objet d'aucune priorisation, c'est-à-dire que le nombre de personnes ayant voté pour cet énoncé (N) et la somme des poids accordés équivalaient à zéro, ont été retirés ainsi que le veut la technique de groupe nominal.

polyvalente d'Amqui. Deux étaient en secondaire 3, quatre en secondaire 4 et deux en secondaire 5.

Le tableau 4.14¹ présente les énoncés sur les causes de l'échec scolaire produits par le groupe de jeunes en voie de réussite scolaire.

Tableau 4.14

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par les jeunes en voie de réussite scolaire*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
consommation de drogue	7	44	6,29	2,14	1
n'aime pas l'école	6	42	7,00	1,79	2
professeurs ennuyants	8	42	5,25	2,43	3
influence des autres élèves	6	40	6,67	1,51	4
non encouragement des parents	7	40	5,71	2,36	5
mauvaises notes	5	33	6,60	2,41	6
ressources d'aide insuffisantes à l'école en dehors des cours	5	32	6,40	1,95	7
manque de motivation du jeune	5	30	6,00	4,12	8
manque de sérieux du jeune	5	21	4,20	2,59	9
le goût d'aller travailler	7	20	2,86	1,68	10
absence de règles dans la famille	5	19	3,80	2,17	11
peu d'attention accordée par les professeurs aux élèves en difficulté	3	17	5,67	1,53	12
sport plus important que les études	3	17	5,67	2,52	13
adolescent(e)s qui sont parents	2	16	8,00	0,00	14
peine d'amour, décès	5	16	3,20	1,79	15
paresse du jeune	5	16	3,20	2,39	16
problèmes avec les parents	4	15	3,75	3,20	17
manque d'étude chez le jeune	2	14	7,00	1,41	18
tracasseries venant des autres élèves de l'école	2	12	6,00	2,83	19
coût des études pour les parents	3	10	3,33	0,58	20
relations difficiles avec les professeurs	2	10	5,00	5,66	21
séparation, divorce des parents	4	8	2,00	1,41	22
manque d'écoute chez le jeune	1	8	8,00	0,00	23
parent, décrocheur lui-même de l'école (pas de diplôme)	1	5	5,00	0,00	24
mauvais classement	1	5	5,00	0,00	25

¹ Nous tenons à rappeler la signification des lettres qui apparaissent dans le tableau 4.14. Prenez note également que la signification des lettres N, S, M, E-T et RG vaut également pour les tableaux suivants : 4.15 à 4.18 et 4.27 à 4.31. Le N signifie le nombre de personnes ayant voté pour l'énoncé, le S veut dire la somme des poids accordés, le M équivaut à la moyenne des poids, le E-T a rapport à l'écart-type et le RG est le rang obtenu.

Tableau 4.14 (suite)

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par les jeunes en voie de réussite scolaire*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
peu d'aide apportée par la famille	2	4	2,00	1,41	26
découragement devant les difficultés	1	3	3,00	0,00	27
peu d'activités avec les professeurs plus âgés en dehors de la classe	1	1	1,00	0,00	28

2) Le personnel enseignant

Douze professeurs ont été rencontrés. Leur profil était le suivant : cinq professeurs du primaire, dont trois femmes et deux hommes, et sept professeurs du secondaire dont cinq hommes et deux femmes. Tous les secteurs géographiques de la commission scolaire étaient représentés. Les professeurs du primaire se répartissaient ainsi : deux enseignants en première année, deux en troisième année et un en cinquième année. Les professeurs du secondaire enseignaient les matières suivantes : chimie, physique, géographie, informatique, arts plastiques, français, environnement physique, éducation physique, écologie, enseignement moral et religieux catholique, éducation au choix de carrière et formation personnelle et sociale.

Le tableau 4.15 présente les énoncés sur les causes de l'échec scolaire produits par le personnel enseignant.

Tableau 4.15

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par le personnel enseignant*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
difficultés scolaires précoces	4	30	7,50	2,38	1
cours monotones	5	28	5,60	1,52	2
milieu socio-économique non intéressant	5	25	5,00	3,32	3
mauvaise estime de soi	3	21	7,00	3,46	4
découragement des plus faibles devant les perspectives d'emplois impossibles à atteindre	4	20	5,00	1,41	5
valorisation insuffisante de la part des parents	4	20	5,00	3,16	6
recherche d'une identité familiale avant de songer à la réussite scolaire	2	18	9,00	0,00	7
manque de stimulation intellectuelle à la maison en bas âge	3	18	6,00	1,00	8
effritement de la cellule familiale pour des jeunes de plus en plus jeunes	2	16	8,00	0,00	9
manque de ressources humaines pour jeunes en difficultés d'apprentissage	3	16	5,33	4,04	10
garçons plus affectés par les difficultés familiales	2	15	7,50	0,71	11
intervention trop tardive au primaire	2	15	7,50	0,71	12
garçon, abandon facile devant les difficultés	3	15	5,00	2,00	13
ratio élèves/enseignant trop élevé	2	15	7,50	2,12	14
garçon, prisonnier de leur image	3	15	5,00	2,65	15
problèmes personnels (drogue, alcool, ruptures amoureuses)	4	13	3,25	2,06	16
manque d'encadrement parental	3	13	4,33	3,06	17
familles monoparentales ou reconstituées	3	13	4,33	3,51	18
manque d'idéal	3	12	4,00	2,65	19
parents démotivés eux-mêmes	3	11	3,67	1,53	20
besoins des garçons non répondus à l'école (ex: activités manuelles et physiques)	2	10	5,00	1,41	21
réussite des parents sans étude (emplois sans diplôme)	3	10	3,33	2,31	22
lourdeur de la tâche enseignante	3	10	3,33	2,52	23
image de l'école se limite à l'écoles primaire et secondaire	2	10	5,00	2,83	24
environnement régional favorisant la médiocrité (emplois au secteur primaire surtout)	2	10	5,00	4,24	25
obligé de quitter sa région pour s'instruire	2	10	5,00	5,66	26
peu ou pas de perception de l'avenir	2	9	4,50	0,71	27
perspectives d'avenir bouchées	2	9	4,50	0,71	28
complaisance des programmes sociaux assurant une relative et suffisante sécurité	2	9	4,50	2,12	29
acceptation de rester dans un milieu pauvre	1	9	9,00	0,00	30
manque ou mauvais support de l'entourage (professeurs, parents, amis,...)	1	9	9,00	0,00	31
télévision développe une passivité face à l'effort intellectuel	2	8	4,00	4,24	32
longues études retardent l'indépendance du garçon	1	8	8,00	0,00	33
classes à divisions multiples	1	8	8,00	0,00	34

Tableau 4.15 (suite)

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par le personnel enseignant*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
faible scolarité des parents	2	7	3,50	2,12	35
manque d'activités parascolaires qui s'adressent aux garçons	2	7	3,50	3,54	36
désintéressement parental face aux résultats scolaires	1	7	7,00	0,00	37
comportements des mères différents vis à vis le garçon (ex: plus protectionnistes)	1	6	6,00	0,00	38
valeurs du père (ex. la motoneige, le hockey, la chasse, la pêche)	2	5	2,50	0,71	39
l'école est ennuyante	1	5	5,00	0,00	40
structure scolaire plus écrasante pour les garçons (contrôle, surveillance,...)	1	5	5,00	0,00	41
garçons dépassés par les filles (depuis l'avènement de la mixité)	1	5	5,00	0,00	42
inadéquation entre le milieu scolaire et le milieu social (ex: valeurs)	1	5	5,00	0,00	43
manque de compétition intellectuelle entre garçons	1	5	5,00	0,00	44
découragement du parent, ne sait plus quoi faire avec son enfant	1	4	4,00	0,00	45
école stressante (beaucoup de règles)	1	3	3,00	0,00	46
valeurs du jeune sont l'argent, un char, un emploi, une blonde,...	1	2	2,00	0,00	47
influence des amis	1	2	2,00	0,00	48
manque de connaissances des métiers	1	1	1,00	0,00	49
manque de modèles de réussite à leur portée	1	1	1,00	0,00	50

3) Le personnel professionnel non enseignant

Neuf personnes représentant les professionnels non enseignants ont été rencontrées. Leur profil était le suivant : trois hommes et six femmes dont huit provenaient du secondaire et un du primaire. Leurs principaux domaines d'intervention étaient les suivants : la pastorale, l'orientation scolaire et professionnelle, la psychoéducation ou l'éducation spécialisée, la réadaptation scolaire et l'assistance sociale.

Le tableau 4.15 présente les énoncés sur les causes de l'échec scolaire produits par le personnel professionnel non enseignant.

Tableau 4.16

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par le personnel professionnel non enseignant*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
moins d'habilités sociales chez les garçons	5	27	5,40	2,97	1
déresponsabilisation scolaire des parents (ex. aide aux devoirs et aux leçons)	3	20	6,67	4,04	2
absence du père dans le cheminement scolaire	3	17	5,67	0,58	3
difficultés d'apprentissages	2	17	8,50	0,71	4
sous estimation des difficultés d'apprentissage	2	17	8,50	0,71	5
peu de communication sur l'école à la maison	3	16	5,33	2,08	6
faible estime de soi	3	16	5,33	3,06	7
système scolaire manque de nuances (mêmes exigences pour tous)	2	15	7,50	2,12	8
image masculine reliée au secteur primaire	3	15	5,00	3,46	9
méthodes d'apprentissage qui ne répondent pas aux besoins	3	14	4,67	3,21	10
manque de stimulation parentale	3	13	4,33	0,58	11
milieu scolaire associé au monde de la mère (école est féminine)	3	13	4,33	0,58	12
valeurs familiales qui contredisent celles de l'école	3	11	3,67	2,89	13
manque de capacités d'apprentissage	2	10	5,00	2,83	14
paresse intellectuelle	2	9	4,50	0,71	15
désir de s'identifier au père non répondu	2	9	4,50	0,71	16
insouciance vis à vis le futur	2	9	4,50	4,95	17
faible compétences dans les relations interpersonnelles	1	9	9,00	0,00	18
peu d'ouverture à la culture dans la région	1	9	9,00	0,00	19
style d'apprentissage plus simultané que séquentiel	2	8	4,00	1,41	20
mauvais classement	1	8	8,00	0,00	21
n'ont pas appris à apprendre	1	8	8,00	0,00	22
formation trop théorique	1	8	8,00	0,00	23
manque d'encadrement chez les parents	1	8	8,00	0,00	24
parents dépassés par les nouvelles méthodes d'apprentissages	1	8	8,00	0,00	25
problèmes personnels trop lourds (ex: échec dans les relations amoureuses)	3	7	2,33	1,15	26
milieu familial pauvre	2	7	3,50	3,54	27
garçons, plus visuels et kinesthésiques que verbaux	2	7	3,50	3,54	28
autosuffisance chez le garçon (il n'a pas besoin de l'école pour s'en sortir)	1	7	7,00	0,00	29
manque de ressources d'aide à l'école et autour de l'école	1	7	7,00	0,00	30
manque d'orthopédagogues au primaire (2ième cycle) et au secondaire	1	7	7,00	0,00	31
plus centré sur le savoir faire que le savoir être	1	7	7,00	0,00	32
garçon est programmé pour être performant	2	6	3,00	1,41	33
déresponsabilisation des professeurs	1	6	6,00	0,00	34
parents veulent que les jeunes performant en tout	1	5	5,00	0,00	35
travail passe avant l'école	1	4	4,00	0,00	36

Tableau 4.16 (suite)

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par le personnel professionnel non enseignant*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
rigidité du système scolaire au secondaire	1	4	4,00	0,00	37
manque d'image masculine au sein du corps enseignant (primaire surtout)	2	3	1,50	0,71	38
consommation d'alcool et de drogue	2	3	1,50	0,71	39
jeunes victimes de harcèlement verbal et physique de la part de d'autre jeunes	1	3	3,00	0,00	40
difficulté d'avoir un projet scolaire à long terme	1	3	3,00	0,00	41
professeurs blasés qui enseignent encore	1	2	2,00	0,00	42
être bôlé équivaut à être têteux et l'image de la réussite est négative	1	1	1,00	0,00	43
multiples exemples de réussite sans diplôme	1	1	1,00	0,00	44

4) Le personnel de direction

Neuf personnes, assumant un rôle de direction ont été rencontrées. En fait, toutes les directions d'école de la commission scolaire ont fait partie du groupe « personnel de direction ». Il s'agissait de cinq hommes et de quatre femmes dont cinq d'entre eux représentaient le primaire et quatre d'entre eux le secondaire.

Le tableau 4.17 présente les énoncés sur les causes de l'échec scolaire produits par le personnel de direction.

Tableau 4.17

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par le personnel de direction*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
méthodes d'apprentissages inadéquates (ex.: rôle passif du jeune)	6	39	6,50	1,87	1
école ne sait pas susciter la motivation	4	23	5,75	2,87	2
manque de valorisation de l'école	4	21	5,25	3,30	3
enseignants mal adaptés aux adolescents d'aujourd'hui (ex.: relation dominant-dominé)	5	20	4,00	2,35	4
garçons demandent peu d'aide pour leurs problèmes	3	19	6,33	3,06	5

Tableau 4.17 (suite)

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par le personnel de direction*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
attitude négative de l'intervenant face au jeune en échec	2	17	8,50	0,71	6
éloignement des pères du vécu scolaire des garçons	2	15	7,50	2,12	7
garçons gèrent plus difficilement leurs échecs et manquent de support	4	15	3,75	2,63	8
manque de projets concrets à l'école (ex.: projets manuels)	2	11	5,50	2,12	9
manque de ressources pour les jeunes en difficulté	2	11	5,50	2,12	10
beaucoup d'emplois peu scolarisés et peu d'emplois scolarisés en région	3	11	3,67	2,31	11
mésadaptation de la structure d'accueil et des exigences au secondaire (ex.: encadrement)	2	10	5,00	0,00	12
peu d'hommes chez le personnel enseignant	2	9	4,50	4,95	13
valorisation de la force physique plutôt qu'intellectuelle	1	9	9,00	0,00	14
problèmes familiaux de toutes sortes	1	9	9,00	0,00	15
consommation de drogues	1	8	8,00	0,00	16
pluralité de valeurs	1	8	8,00	0,00	17
crise d'identité vécue plus difficilement chez le garçon	1	8	8,00	0,00	18
manque de ressources ou de formation aux enseignants pour s'adapter aux jeunes d'aujourd'hui	2	7	3,50	0,71	19
parents moins exigeants pour les garçons	3	6	2,00	1,73	20
milieu culturel pauvre sauf dans le sport	2	5	2,50	0,71	21
garde des enfants souvent confiée aux mères	1	5	5,00	0,00	22
centration des enseignants, des parents ou des autres intervenants sur le geste plutôt que sur le contenu	1	5	5,00	0,00	23
taux de chômage très élevé	1	5	5,00	0,00	24
entrée à la polyvalente trop tôt	1	4	4,00	0,00	25
nivelage garçons/filles ou même façon de faire à l'école	1	4	4,00	0,00	26
pas d'entraide et de concertation chez les enseignants face à certains jeunes	1	4	4,00	0,00	27
individualisme des enfants	1	3	3,00	0,00	28
absence de modèles parentaux masculins qui valorisent l'école	1	2	2,00	0,00	29
cheminement unique pour tous (doué, moyen, faible)	1	1	1,00	0,00	30
abandon des parents lorsque le jeune arrive au secondaire	1	1	1,00	0,00	31

5) Les représentants socio-économiques

Neuf personnes composaient le groupe de représentants socio-économiques dont quatre hommes et cinq femmes. Leurs métiers étaient les suivants : policier, agriculteur,

auteure, administrateur au sein d'une coopérative forestière, retraitée de l'enseignement, directeur des ressources humaines au sein d'une entreprise privée, journaliste à la télévision communautaire, personnel de direction au CLSC et professeur au Centre matapédien des études collégiales.

Le tableau 4.18 présente les énoncés sur les causes de l'échec scolaire produits par le groupe des représentants socio-économiques.

Tableau 4.18

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par les représentants socio-économiques*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
déresponsabilisation professeurs/parents face à l'instruction/l'éducation	4	26	6,50	3,70	1
échec dans les premières années d'école	4	21	5,25	3,30	2
acte d'apprendre non assez valorisé	3	19	6,33	0,58	3
faible scolarité des parents	3	19	6,33	1,53	4
perte de la vocation professorale	4	18	4,50	1,73	5
manque d'intérêt familial face à l'école	2	16	8,00	1,41	6
manque de support du milieu familial	2	15	7,50	2,12	7
absence de discipline personnelle	3	15	5,00	3,00	8
manque de flexibilité des cours, rigidité des programmes	3	15	5,00	3,61	9
pauvreté	4	15	3,75	3,77	10
absence du goût de réussir	3	14	4,67	1,53	11
manque de modèles masculins surtout au primaire	2	13	6,50	0,71	12
cloisonnement des matières	2	11	5,50	0,71	13
école mal adaptée aux intérêts et aux forces des garçons	2	10	5,00	4,24	14
réussite scolaire non valorisée en région	2	9	4,50	4,95	15
manque d'encadrement parental	1	9	9,00	0,00	16
non apprentissage de la responsabilité par les jeunes	2	8	4,00	4,24	17
maturité plus tardive chez le garçon	1	8	8,00	0,00	18
influence des amis	1	7	7,00	0,00	19
problèmes familiaux de toutes sortes	1	7	7,00	0,00	20
emplois faciles à trouver dans l'entourage immédiat	2	5	2,50	2,12	21
ratio professeur-élèves trop élevé	1	5	5,00	0,00	22
entrée à l'école trop tôt	1	5	5,00	0,00	23
manque d'identification précoce des décrocheurs	1	5	5,00	0,00	24
Commission scolaire plus préoccupée de coupures que d'éducation	2	4	2,00	1,41	25
pauvreté des modèles adultes à la maison (chômage, aide sociale, analphabétisme)	1	4	4,00	0,00	26

Tableau 4.18 (suite)

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par les représentants socio-économiques*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
méconnaissance du secteur professionnel	1	4	4,00	0,00	27
présence de l'éducation aux adultes	1	3	3,00	0,00	28
lacunes dans les services d'orientation scolaire	1	3	3,00	0,00	29
méconnaissance du milieu régional et vision négative de celui-ci	1	3	3,00	0,00	30
manque de personnes ressources à l'école	1	2	2,00	0,00	31
manque de lien avec le marché du travail	1	2	2,00	0,00	32
manque de discipline dans les écoles	1	2	2,00	0,00	33

Lors des entrevues de groupe, à l'étape du vote, nous demandions aux personnes de prioriser neuf énoncés parmi tous ceux qui avaient été produits. Nous présentons, à l'aide du tableau 4.19, les neuf premiers énoncés priorisés par chacun des groupes rencontrés.

Tableau 4.19

*Énoncés prioritaires sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par les personnes rencontrées en entrevue de groupe*

Groupe	Énoncés prioritaires sur les causes de l'échec scolaire
Jeunes en voie de réussite scolaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consommation de drogue 2. N'aime pas l'école 3. Professeurs ennuyants 4. Influence des autres jeunes 5. Pas d'encouragement des parents 6. Mauvaises notes 7. Ressources d'aide insuffisantes 8. Manque de motivation chez le jeune 9. Manque de sérieux du jeune
Personnel enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Difficultés scolaires précoces 2. Cours plates (dynamisme des professeurs) 3. Milieu socio-économique pas intéressant 4. Mauvaise estime de soi 5. Perspectives d'emploi impossibles à atteindre 6. Valorisation insuffisante de la part des parents 7. Recherche d'une identité familiale avant de songer à la réussite scolaire 8. Manque de stimulation intellectuelle dans la période précédent l'école 9. Effritement de la cellule familiale

Tableau 4.19 (suite)

*Énoncés prioritaires sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par les personnes rencontrées en entrevue de groupe*

Groupe	Énoncés prioritaires sur les causes de l'échec scolaire
Personnel professionnel non enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moins d'habiletés sociales chez les garçons 2. Déresponsabilisation scolaire des parents 3. Difficultés d'apprentissage 4. Absence du père dans le cheminement scolaire 5. Sous estimation des difficultés d'apprentissage 6. Faible estime de soi 7. Peu de communication à propos de l'école à la maison 8. Système scolaire manque de nuances : mêmes exigences pour tous 9. Image masculine reliée au secteur primaire
Personnel de direction	<ol style="list-style-type: none"> 1. Méthodes d'apprentissages inadéquates 2. École ne sait pas susciter la motivation 3. Manque de valorisation de l'école en général 4. Enseignants mal adaptés aux adolescents d'aujourd'hui 5. Garçons demandent peu d'aide pour leurs problèmes de toutes sortes 6. Attitude négative de l'intervenant face à l'échec ou au jeune en échec 7. Éloignement des pères dans le vécu scolaire des garçons 8. Garçons gèrent plus difficilement l'échec et manque de support lorsque cela survient 9. Manque de projets concrets à l'école
Représentants socio-économiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Déresponsabilisation réciproque professeurs/parents face à l'instruction/l'éducation (chacun sa job) 2. L'échec dans les premières années d'école 3. L'acte d'apprendre n'est pas valorisé, même à l'école 4. Faible scolarité des parents 5. La perte de la vocation professorale 6. Manque d'intérêt familial face à l'école 7. Pas de support du milieu familial 8. L'absence de discipline personnelle 9. Manque de flexibilité des cours et rigidité des programmes

Nous remarquons que certaines causes de l'échec scolaire ont été identifiées par tous les groupes ou par la majorité de ceux-ci. C'est le cas, notamment, de la participation des parents, les pères particulièrement, au vécu scolaire (éloignement ou absence des pères, pas d'encouragement ou valorisation insuffisante de la part des parents, déresponsabilisation, peu de communication à propos de l'école, manque d'intérêt, pas de support), des pratiques éducatives des enseignants (méthodes d'apprentissages inadéquates,

professeurs ennuyants, cours « plates », perte de la vocation professorale, peu de flexibilité), des difficultés d'apprentissages (mauvaises notes, difficultés scolaires précoces, sous-estimation des difficultés d'apprentissages, échec dans les premières années d'école), des ressources d'aide insuffisantes (manque de support).

Considérant tous les énoncés produits et tenant compte de leur poids respectif, nous avons procédé à une analyse de contenu au moyen d'une grille qui nous fut inspirée par le contexte théorique propre à cette recherche-action. On se souviendra que la problématique de l'échec scolaire des garçons en particulier, fut définie comme une problématique impliquant des facteurs de risque (causes) associés à plusieurs micro systèmes à proximité du jeune : le jeune lui-même, sa famille, son école, sa communauté ou sa région.

Le tableau 4.20 présente les résultats de l'analyse de contenu qui fut réalisée. Tous les énoncés de causes produits furent associés à l'un des systèmes cités précédemment. Nous avons également tenu compte de l'importance du poids accordé à chaque énoncé par les personnes sujets des entrevues de groupe.

Tableau 4.20

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
selon la somme des poids individuels accordés à chacun et selon
leur système d'appartenance (individuel, familial, scolaire, régional)*

Sujets/Systèmes	Individuel	Familial	Scolaire	Régional
Jeunes en voie de réussite scolaire	52 %	17 %	31 %	0 %
Professeurs	31 %	30 %	27 %	12 %
Professionnel non enseignant	31 %	32 %	30 %	7 %
Directeurs	14 %	22 %	48 %	16 %
Représentants socio-économiques	17 %	32 %	43 %	8 %
Total	31 %	26 %	34 %	9 %

Nous observons que c'est la catégorie des jeunes en voie de réussite qui a produit le plus d'énoncés de causes associés au système individuel. Est-ce à dire que les jeunes

considèrent que la plus grande responsabilité de l'échec scolaire revient au jeune lui-même? Nous constatons également que les professeurs et les professionnels non enseignants répartissent de façon à peu près égale les causes de l'échec scolaire entre les systèmes individuel, familial et scolaire alors que les représentants socio-économiques et les directions d'école attribuent davantage les causes de l'échec scolaire au système scolaire. D'une façon globale, nous constatons que les causes de l'échec scolaire telles que révélées par les entrevues de groupe se répartissent entre les divers systèmes bien que la part attribuée à la région soit assez réduite. Nous approfondirons ces résultats dans la section 4.4 (Cibles d'action).

En dernier lieu, le tableau 4.21 présente les énoncés s'apparentant à chaque système qui ont fait l'objet de consensus. Cependant, nous n'avons pas tenu compte de la valeur ou de la pondération de l'énoncé. Nous avons pris tous les énoncés produits et nous les avons répartis par système en nous intéressant, cette fois-ci, à la fréquence d'apparition de l'énoncé au sein de chaque groupe de sujets, le nombre maximum de groupes rencontrés étant de cinq : jeunes en voie de réussite, personnel enseignant, personnel professionnel non enseignant, personnel de direction et représentants socio-économiques. Nous nous sommes limités aux énoncés qui ont fait l'objet d'un consensus chez au moins trois groupes de sujets. L'intérêt de cet angle de vue est de faire émerger de nouveaux énoncés qui, bien que ne s'étant pas vu accorder un rang prioritaire (relatif au poids reçu), ont été perçus par la majorité des groupes rencontrés comme étant des facteurs de risque. Se limiter trop étroitement à la valeur de l'énoncé comportait, selon nous, le danger de faire ressortir des facteurs de risque ayant un poids considérable mais ayant été retenus par quelques sujets seulement.

Tableau 4.21

Fréquence d'apparition des énoncés sur les causes de l'échec scolaire associés à chaque système d'appartenance parmi les catégories de sujets rencontrés en entrevue de groupe

Système	Thèmes¹ des énoncés	Fréquence d'apparition du thème de l'énoncé parmi les groupes rencontrés
Individuel	<ul style="list-style-type: none"> . Difficultés d'apprentissage . Faible investissement scolaire . Consommation de drogue . Disposition défavorable à l'école (présence de stéréotypes sexuels) de la part du jeune garçon en particulier 	<p style="text-align: center;">4/5</p> <p style="text-align: center;">3/5</p> <p style="text-align: center;">4/5</p> <p style="text-align: center;">4/5</p>
Familial	<ul style="list-style-type: none"> . Pratiques éducatives déficientes . Mauvaises attitudes envers l'école et peu de participation aux activités scolaires . Faibles modèles de réussite . Problèmes familiaux 	<p style="text-align: center;">5/5</p> <p style="text-align: center;">5/5</p> <p style="text-align: center;">5/5</p> <p style="text-align: center;">4/5</p>
Scolaire	<ul style="list-style-type: none"> . Méthodes d'apprentissages inadéquates . Difficultés d'apprentissage . Ressources insuffisantes . Curriculum scolaire inadapté . Relations professeurs/élèves déficientes . Système scolaire non adapté aux garçons . Dépistage et intervention tardifs . École non motivante (plate, absence de plaisir, ennuyante) 	<p style="text-align: center;">5/5</p> <p style="text-align: center;">4/5</p> <p style="text-align: center;">5/5</p> <p style="text-align: center;">3/5</p> <p style="text-align: center;">3/5</p> <p style="text-align: center;">5/5</p> <p style="text-align: center;">3/5</p> <p style="text-align: center;">3/5</p>
Régional	<ul style="list-style-type: none"> . Rareté des modèles de réussite ou modèles de réussite sans diplôme . Non valorisation de l'école (acte d'apprendre, réussite scolaire, métier d'élève) . Milieu socio-économique défavorisé (pauvreté, chômage, aide sociale, analphabétisme, peu d'éveil à la culture, emplois rattachés au secteur primaire, saisonniers et moins bien rémunérés, perspectives d'avenir réduites) 	<p style="text-align: center;">5/5</p> <p style="text-align: center;">5/5</p> <p style="text-align: center;">4/5</p>

¹ Certains énoncés dont le libellé différait mais dont le contenu avait le même sens, ont été regroupés en thèmes.

Pour conclure à propos des causes ou facteurs de risque associés à l'échec scolaire, des garçons en particulier, tels que révélés par les entrevues de groupe, les éléments suivants sont à retenir :

- Concernant le système individuel, les difficultés d'apprentissages, l'absence d'investissement scolaire, la consommation de drogue, l'absence d'intérêt pour l'école et la présence de stéréotypes sexuels défavorables à l'école ressortent.
- Concernant le système familial, des pratiques éducatives déficientes, des attitudes défavorables envers l'école, une faible participation au vécu scolaire, la pauvreté des modèles de réussite et la présence de problèmes familiaux ont été les facteurs de risque les plus décriés.
- Concernant le système scolaire, des méthodes d'enseignement non appropriées, des relations éducatives déficientes, des ressources d'aide insuffisantes, un dépistage et une intervention tardifs, un curriculum scolaire inadéquat, un système scolaire non adapté à la culture masculine et une école peu motivante sont parmi les causes les plus dénoncées.
- Concernant le système régional, la dévalorisation ou l'absence de valorisation de l'école, un milieu socio-économique défavorisé et la pauvreté des modèles de réussite ont été les facteurs de risque qui sont revenus le plus souvent.

4.1.1.3 Les facteurs de risque tels que révélés par les entrevues individuelles

Trois groupes de personnes ont été rencontrés en entrevue individuelle : les jeunes à risque d'échec scolaire, les jeunes ayant quitté l'école sans diplôme et les parents de jeunes à risque d'échec scolaire ou de jeunes ayant quitté l'école sans diplôme.

Nous allons présenter une synthèse des principaux résultats qui sont apparus à la suite de l'analyse de contenu des entrevues. À nouveau, la classification et la catégorisation

des énoncés ont été influencées par une grille implicite d'observation, laquelle était en rapport étroit avec le contexte théorique entourant la problématique de l'échec scolaire. Les opinions des personnes rencontrées au sein de chaque groupe, présentant d'étroites similitudes, sont présentées à l'intérieur d'un même tableau synthèse, ceci afin de ne pas alourdir et allonger indûment la présentation des résultats.

Nous allons présenter les résultats en les regroupant par système d'appartenance, soit les systèmes individuel, familial, scolaire et régional, et, pour chaque facteur de risque mentionné, nous allons fournir des extraits d'entrevues afin de faciliter la compréhension des résultats. Lorsqu'il y a absence d'extraits, cela signifie que cette catégorie de personnes n'a émis aucun énoncé à ce sujet. Nous nous sommes limités aux facteurs de risque qui faisaient l'objet d'un très fort consensus à l'intérieur des trois catégories de personnes sujets d'entrevue ou au sein d'une même catégorie.

Avant de présenter les résultats, nous allons brièvement décrire chaque catégorie de personnes qui ont participé aux entrevues individuelles.

Les jeunes à risque d'échec scolaire

Douze jeunes ont été rencontrés. Il s'agit de sept garçons et de cinq filles âgés entre 11 et 16 ans. Au plan des caractéristiques scolaires, quatre jeunes étaient au niveau primaire et huit au niveau secondaire. Parmi ces derniers, six étudiaient au secteur régulier et deux étaient inscrits aux unités de rattrapage individualisé. Au plan des caractéristiques personnelles, cinq jeunes vivaient avec leurs parents naturels, deux jeunes vivaient au sein d'une famille reconstituée et cinq autres jeunes demeuraient à l'intérieur d'une famille monoparentale (deux mères, deux pères et une garde partagée).

Les jeunes ayant quitté l'école sans diplôme

Douze jeunes ont été rencontrés. Il s'agit de huit garçons et de quatre filles dont les âges variaient entre 15 et 23 ans. Le tiers des jeunes travaillaient pendant qu'ils étaient aux

études. Aujourd'hui, la moitié des jeunes, environ, ont un travail. Au plan des caractéristiques scolaires, la majorité ont séjourné aux unités de rattrapage individualisé, le quart ont fréquenté l'éducation des adultes. Au plan des caractéristiques familiales, sept jeunes vivaient avec leurs parents naturels, un jeune demeurait au sein d'une famille reconstituée et les quatre jeunes vivaient au sein de familles monoparentales (deux pères, deux mères dont l'une était veuve).

Les parents de jeunes à risque d'échec scolaire ou de jeunes ayant quitté l'école sans diplôme.

Onze parents au lieu des douze prévus ont été rencontrés. Il s'agit de six mères, deux pères et deux couples (père et mère présents à l'entrevue). Huit d'entre eux ont principalement parlé des difficultés rencontrées par leur garçon alors que trois ont traité des difficultés de leur fille. Les âges variaient entre 35 et 56 ans. Dix personnes parmi celles rencontrées vivaient au sein d'une famille nucléaire (père et mère naturels) et une personne était monoparentale (père). Presque tous les pères rencontrés ainsi que plusieurs mères travaillaient.

Le tableau 4.22 présente les facteurs de risque associés au système individuel selon les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles.

Tableau 4.22

*Facteurs de risque rattachés au système individuel
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

Problèmes personnels incluant problèmes de santé : Peine d'amour, consommation de drogue, hyperactivité, difficultés financières, violence familiale, placement en centre d'accueil ou en famille d'accueil, décès d'un parent.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. J'avais tellement de peine que j'arrivais même plus à travailler ; À cette époque là, j'étais tout le temps gelé, même à l'école. C'était rendu un problème.</i>	<i>. Moi, la mort de mon père, j'l'ai ben mal pris. Je l'ai pas acceptée pan toute.</i>	<i>. Elle avait des problèmes de concentration et d'attention. Elle prend du Ritalin depuis 2 mois.</i>

Tableau 4.22 (suite)

*Facteurs de risque rattachés au système individuel
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

Problèmes sociaux : Difficulté à se faire des amis, influence négative des amis, exclusion et harcèlement basés sur des caractéristiques physiques, intellectuelles et comportementales, timidité extrême.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Je me tiens avec ceux qui sont comme moi ; la plupart de mes amis aiment pas l'école non plus .</i>	<i>. J'étais pas capable d'entrer en contact avec les autres. Je restais dans mon coin, j'étais toujours à part.</i>	<i>. Y voulait plus prendre l'autobus, ni aller à l'école car les jeunes riaient de lui. Plusieurs disaient qui était homosexuel.</i>
Problèmes de comportements : Les garçons s'énervent, cherchent à se faire remarquer, font rire, bravent l'autorité, pratiquent le trafic de drogue. Les filles présentent des troubles de comportement d'un autre genre (placottage surtout) qui sont considérés comme moins sévères que ceux des garçons.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Moi je peux pas supporter l'autorité. J'aime pas les ordres alors malheur à celui qui s'prend pour mon boss.</i>	<i>. Je me pompais, je m'enrageais, tu comprends ? Et là j'engueulais le prof.</i>	<i>. Y aime à faire rire. C'est plus fort que lui, faut qui fasse le clown.</i>
Faible estime de soi scolaire : Ne croient plus que qu'ils vont réussir mais disent cependant avoir d'autres champs de valorisation.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Eux ils vont réussir dans la vie mais moi, qu'est-ce que je vais faire ?</i>	<i>. Pis moi, à côté d'eux, je suis quoi là-dedans ? Je suis un genre de pion qui fera rien de sa vie.</i>	<i>. Y a vite compris que l'école c'était pas pour lui, pis pour se trouver bon quelque part, y s'est tourné vers le hockey.</i>
Faibles aspirations scolaires : Au départ, ils avaient des idées de métiers et projetaient de terminer leurs études mais ont renoncé à leurs projets ou les ont réajustés étant donné les difficultés qu'ils rencontrent. Plusieurs ont l'intention de terminer leurs études à la formation des adultes et ne songent pas à poursuivre au-delà du secondaire. Voulent travailler, gagner des sous, avoir le statut d'adulte et les droits qui y correspondent. Certains n'ont aucune idée de métier. Quelques filles veulent se marier et travailler juste ce qu'il faut pour se payer des gâteries. Certains visent strictement le chômage ou l'aide sociale		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Au début, je voulais être vétérinaire, mais c'était trop exigeant. Alors j'ai décidé d'être coiffeuse.</i>	<i>. C'est sûr qu'un jour, je vais aller aux adultes pour terminer mon secondaire.</i>	<i>. Moi, j'en ai pas un qui pense à continuer ses études après le secondaire.</i>

Tableau 4.22 (suite)

Facteurs de risque rattachés au système individuel

d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles

<p>Difficultés scolaires : Débutent au primaire, surviennent surtout dans les matières de base. La majorité ont doublé une fois, sinon plus, et ont accumulé un retard important.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Au primaire, j'avais déjà de la misère, mais là, c'est rendu partout. J'ai toujours eu full de misère, surtout en math, en français et en anglais.</i>	. <i>J'avais des difficultés partout. J'ai répété ma première année. Là, je me suis retrouvé avec des plus jeunes. Pis ça a toujours continué d'être difficile et c'est pas parce que je travaillais pas.</i>	. <i>Y en arrache tellement. Là, y est en secondaire 2 et il a tellement de misère. Je sais pas ce qu'il va faire.</i>
<p>Cycle des effets négatifs des difficultés scolaires : Dévalorisation, perte des amis, tristesse, découragement, allongement de la scolarité, démotivation</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Je me décourage, je me dis que je suis plus capable ; je me sens gauche.</i>	. <i>Juste de penser que je viens de rallonger mon école (il vient de redoubler), ça me donne le goût de sacrer mon camp, j'te jure.</i>	. <i>Il est malheureux quand y voit ses notes, surtout quand il a étudié comme un bon, pis que ça rien donné.</i>
<p>Faible investissement scolaire : Ne font pas leurs devoirs, les font de dernière minute ou les font après leurs autres occupations (travail, sport ...). Parvenus au secondaire, ils ne travaillent plus. Dans les cours, ils n'écoutent pas, participent peu, ne s'efforcent pas.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Je me disais qu'il fallait que j'étudie mais je le faisais jamais.</i>	. <i>C'est pas que j'avais des difficultés mais je me forçais pas, je faisais rien pour passer. Si j'avais étudié, j'aurais pu passer avec des 90 ; l'important c'est de passer sur la barre, surtout rendu au secondaire.</i>	. <i>On dirait qu'ils ont pas le sens qu'il faut travailler pour apprendre quelque chose.</i>
<p>Peu d'intérêt envers l'école : N'aiment pas ou détestent l'école, aiment rarement les matières dans lesquelles ils ont de la difficulté. Les filles sont plus nuancées : elles n'aiment pas certains cours ou certains professeurs. Les jeunes ont l'impression de perdre leur temps.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Ce serait bien mieux si y avait pas d'école ; j'aime juste les récrés, l'éduc et l'informatique. À part ça, y a pas grand chose d'intéressant ; j'hais l'école.</i>	. <i>J'ai jamais compris à quoi ça servait tout ce que j'apprenais ; j'trouve ça tellement ennuyant qui faut que je me pince pour pas m'endormir.</i>	. <i>Si tu savais la misère qu'on a eu à le traîner jusqu'au secondaire. Déjà, après sa première année, il nous avait dit : « Moi là je sais lire et écrire, j'ai fini mes études, j'y vais plus.</i>

Tableau 4.22 (suite)

*Facteurs de risque rattachés au système individuel
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

<p>Présence de stéréotypes sexuels défavorables à l'école : Se fichent de leurs notes, veulent s'amuser, rire, se valorisent dans l'échec et les conduites asociales, considèrent qu'être bôlé, c'est un comportement efféminé, n'ont pas besoin de l'école pour réussir dans la vie (l'école, c'est pour les filles), se valorisent dans le sport, l'action, la force physique.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Mon but, c'est d'être le pire de l'école ; c'est mon fun d'aller au local de retrait.</i>	. <i>Je m'en foutais pas mal que mes notes soient basses, même que ça faisait mon affaire. Tu sais l'image.</i>	. <i>Pour son père, ses victoires au hockey sont ben plus importantes. Y a jamais manqué une game mais y est jamais allé à l'école par exemple.</i>
<p>Absentéisme scolaire : Difficulté de se lever le matin, horaire contraignant des tournois de hockey. Les absences vont en augmentant dans les mois qui précèdent le départ de l'école.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
.	. <i>Ça commencé en secondaire 3 ou 4. Mais dernièrement, je manquais vraiment trop. Je voulais tout le temps sortir de là. Et finalement j'ai lâché.</i>	. <i>Surtout la dernière année. Au début, on se choquait mais à la fin, y avait plus grand chose à faire. y allait presque plus.</i>

Le tableau 4.23 présente les facteurs de risque associés au système familial selon les opinions des personnes rencontrées en entrevues individuelles.

Tableau 4.23

*Facteurs de risque rattachés au système familial
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

Structure familiale détériorée : Des familles monoparentales ou souffrant d'isolement social, fratrie séparée à cause de la garde parentale.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Ben mes parents sont séparés. Ça va faire deux ans et moi je vis avec mon père, pis ma soeur, elle, a vit avec ma mère.</i>		
Faible scolarité des parents : Plus faible chez les pères et dépassant rarement le diplôme d'étude secondaire pour aucun des deux parents.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Mon père, y a même pas fini son secondaire.</i>		. <i>Vous savez, c'est pas facile de les aider. Moi pis mon mari, on a même pas fini notre secondaire.</i>
Difficultés scolaires dans la fratrie : Frères et soeurs qui ont eu ou ont également de la difficulté à l'école, ont décroché, se sont inscrits aux adultes, ont décroché à nouveau. Souvent les frères et soeurs n'aimaient pas l'école non plus et ne s'investissaient pas.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Mon frère, y avait aussi de la difficulté partout.</i>	. <i>On est toute une famille de pas bons à l'école</i>	. <i>J'ai rien que ça, des enfants qui ont de la misère à l'école.</i>
Pratiques éducatives inappropriées : Violence verbale et physique, règles de vie inexistantes, difficulté de communication avec le père surtout, désirs des enfants facilement répondus, beaucoup de liberté aux enfants, abandon devant la tâche d'éducation, tendance à comparer leurs enfants entre eux, déresponsabilisation du jeune devant ce qui lui arrive.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Ça, c'est vrai que je suis gâté. Mes parents, y me donnent tout ce que je veux.</i>	. <i>Je peux pas parler avec lui (père), y est toujours en colère et de toute façon, son idée est faite sur moi. Je suis un pas bon et j'ferai rien dans la vie.</i>	. <i>J'ai toujours dit à mon gars : « Si t'as quelque chose à demander à ton père, demande-lui quand il est ivre. Profite de sa faiblesse puis profites-en ben. L'enfant n'est pas à blâmer dans ce qui lui arrive. C'est l'école, c'est la maison, c'est la société mais lui, il y est pour rien.</i>

Tableau 4.23 (suite)

*Facteurs de risque rattachés au système familial
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

<p>Attitudes négatives envers l'école et faible participation aux activités scolaires : Ne vont pas chercher le bulletin ou ont renoncé car les commentaires concernant leurs enfants sont toujours négatifs, ne s'intéressent pas aux résultats scolaires, n'aident pas ou ont renoncé à aider vu l'âge et le niveau scolaire de leur jeune, ne communiquent pas avec l'école, tolèrent les absences et les justifient, n'exigent pas d'investissement scolaire ou en exigent trop, la décision d'arrêter l'école appartient au jeune, indifférents au décrochage ou réagissent juste lorsqu'il survient, n'encouragent pas, ont peu d'attentes concernant la poursuite des études de leurs enfants, ne croient pas en sa réussite, garantissent du travail dans l'entreprise familiale si le jeune décroche, disent trouver l'école importante mais n'accompagnent pas leur discours d'une pratique cohérente, bien que désapprouvant certains comportements de leur jeune à l'école, ne prennent aucune mesure pour que cela change, ont des problèmes de compréhension ou de disponibilité pour aider, prennent parti contre l'école et en faveur de leur enfant, blâment les professeurs et l'école, ne valorisent pas la réussite scolaire ou l'effort scolaire.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Que veux-tu que ma mère a fasse si je décide que je me lève pas ? À peu quand même pas me lever de force.</i>	. <i>Ma mère, a m'a toujours dit de faire mes devoirs et de me forcer, mais a l'a jamais vérifié si j'les avait faits. Pis mon père, y a jamais regardé mon bulletin.</i>	. <i>Au primaire je l'aidais, mais là, y est assez vieux pour s'occuper de lui.</i>
<p>Modèles de réussite : Parents séparés, sans emploi, sans diplôme, qui n'aimaient pas l'école non plus ou avaient des difficultés d'apprentissage, ont un emploi mais qui n'exige pas de diplôme, un seul modèle de métier parmi plusieurs générations.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	. <i>Mon père, y a toujours travaillé pis y a pas de diplôme.</i>	. <i>Tout ce qui connaît, c'est son arrière grand-père, pis son grand-père, pis son père qui ont bûché pour gagner leur vie.</i>
<p>Problèmes personnels : Difficultés financières, difficultés de couple, consommation abusive d'alcool, accident de travail.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
		. <i>Tu sais, j'aimerais ça aussi leur donner un peu d'argent de poche, mais j'en ai pas ; mon mari y a une petite amie pis c'est la bouteille tu comprends, c'est un alcoolique.</i>

Le tableau 4.24 présente les facteurs de risque rattachés au système scolaire selon les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles. Nous les avons répartis en trois sous-systèmes : les sous-systèmes commission scolaire, école et classe.

Tableau 4.24

*Facteurs de risque rattachés au système scolaire
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

SOUS-SYSTÈME COMMISSION SCOLAIRE

Personnel scolaire non suffisamment qualifié (méthodes et relations) : Exigences d'embauche trop faibles, instabilité des professeurs, suppléants qui ne connaissent pas leur matière.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Je peux te dire une chose : « Y a plein de profs qui comprennent rien aux ados. J pense qui ont jamais lu ou appris là-dessus. Demande-toi pas pourquoi il y a tant de décrocheurs. C'est des profs comme ça qui font décrocher.</i>	<i>. Moi, quand je sais que c'est un suppléant, je moffe. De toute façon, il va nous dire de faire ce qu'on veut car y comprend rien à la matière.</i>	<i>. Certains professeurs, ils auraient vraiment besoin d'aide, de support sur leur façon d'enseigner et d'agir avec les jeunes.</i>
Curriculum scolaire non adapté : Trop d'insistance sur les matières de base, contenus de cours non révisés depuis des années, absence de relation avec le quotidien ou le marché du travail (F.P.S., économie familiale, choix de carrière), trop de matières, exigences trop élevées concernant l'anglais, absence de cours sur la méthodologie du travail intellectuel.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Y a des matières qui servent à rien, jamais tu vas avoir besoin de ça dans la vie. Même le prof, il sait pas à quoi ça va servir.</i>	<i>. Y a des cours comme choix de carrière, tu te demandes à quoi ça sert. Ça même pas rapport à ce qui se passe en ce moment dans le vrai monde du travail.</i>	<i>. J'ai eu trois enfants et j'ai jamais vu un changement dans le contenu de ce cours là, pis ils en ont eu pendant plusieurs années. Laisse-moi te dire qu'ils trouvent ça plate.</i>
Règle de la fréquentation scolaire obligatoire, un incitatif au décrochage : 16 ans devient l'aspiration de plusieurs.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Tout ce que j'attends, c'est mes 16 ans pour sacrer mon camp aux adultes. Là, j'vais avoir la paix.</i>	

Tableau 4.24 (suite)

*Facteurs de risque rattachés au système scolaire
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

Coût des études trop élevés : Obligation de travailler.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	. <i>Ma mère n'avait plus assez d'argent. Fallait que je travaille pour payer mes études, mes repas, mes dépenses personnelles. Je n'avais plus le choix d'arrêter l'école.</i>	
Parcours de formation insuffisamment diversifiés ou alléchants : Pas assez de choix ou d'options, certaines voies ne mènent nulle part, exigences d'admission trop peu élevées.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	. <i>Avant je voulais être mécanicien, mais quand j'ai eu l'âge de m'inscrire, y en avait plus.</i>	. <i>L'orienteur qui dit « Force-toi pas, secondaire 3 t'en as en masse mon vieux, t'as pas besoin de plus que ça pour aller suivre ton cours ».</i> . <i>Faudrait jamais dire à un jeune qu'il n'a pas besoin de son secondaire 5 pour faire telle profession parce que lorsqu'il va être rendu sur le marché du travail, s'il veut faire autre chose, il va être coincé.</i>
Mauvaise gestion de l'orientation scolaire : (passage primaire/secondaire). Exigences qui diffèrent, sous-estimation des difficultés, manque de suivi.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>C'est à y rien comprendre car au primaire, j'étais une tronche, pis rendu au secondaire, tout allait croche.</i>	. <i>Au primaire, j'en avais pas de problème. Ben c'est sûr que j'ai redoublé des fois et je passais sur la barre tout le temps mais rendu au secondaire, là j'ai frappé un mur.</i>	
Ratio maître/élève trop élevé : :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	. <i>Surtout dans les premières années, j'aurais eu besoin de plus d'aide. Mais va donc en demander quand ton prof, elle en a 30 autres à s'occuper</i>	. <i>Il lui aurait fallu une classe beaucoup plus petite, elle.</i>

Tableau 4.24 (suite)

Facteurs de risque rattachés au système scolaire
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles

SOUS-SYSTÈME ÉCOLE

* Effets négatifs des pratiques de :

* Discipline (règlements de vie) : Ils sont vus comme trop sévères, rigides, injustes, puisque l'application diffère selon qu'il s'agit d'un élève ou d'un professeur, absence de consultation.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. C'est sévère en masse et là, y vont mettre une autre loi. Ça aura pus d'allure ; on se sent en prison, en cage.	. Quand t'arrives à la polyvalent, y a plus rien que tu peux faire tout seul, même pas aller aux toilettes. On est surveillé partout.	. Y a deux poids deux mesures, dépendant que tu sois un élève ou un prof.
* Sanction et suspension : Ne provoquent pas les effets attendus. Provoquent plutôt de la révolte, de la frustration, une perte de motivation, un retard dans les apprentissages et enfin, le décrochage. L'application des règles ne serait pas la même pour tout le monde.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. On a toujours tort de toute façon..	. La première fois, ça te dérange d'être mis à la porte mais après quelques fois, tu t'en fiches complètement.	. À quoi ça sert, veux-tu bien me dire, de le sacrer à porte ? Y est juste plus révolté pis y s'en promet quand y va revenir.
* Accueil et intégration : Difficultés de s'adapter au secondaire, on craint le contact avec les plus vieux qui se font les dents sur les plus jeunes surtout si ceux-ci n'ont pas de défenses ou sont différents (habillement, traits physiques, orientation sexuelle).		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. Y a trop de monde, trop de profs, trop de matières, pis tu changes tout l'temps de local, les règlements sont plus sévères.	. Lorsque t'arrives dans une école de 200 à 300 élèves, avec toutes sortes de monde, c'est trop un changement brusque.	. Ma fille, elle avait peur de pas trouver sa case, son local, ses choses, de se faire achaler. Ça y a pris un an avant d'arrêter d'être stressée.
* Redoublement : À surtout des effets négatifs, n'est pas perçu comme une mesure d'aide.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. Ah non ! Ça m'a vraiment pas aidé.	. La première fois, c'est pas si pire mais quand ça fait 2 pis 3 pis 4 fois que tu doubles, alors là t'es full découragé..	. J'oublierai jamais sa peine lorsqu'il a doublé sa première année. On dirait qu'après ça, y a jamais repris son entraîn, alors là c'est l'enfer.

Tableau 4.24 (suite)

*Facteurs de risque rattachés au système scolaire
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

* Contrôle des absences : Facile de déjouer les règles et de s'absenter.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Tu n'avais qu'à signer le nom de ta mère dans ton agenda, d'indiquer ta motivation et t'allais porter ça.</i>	. <i>Je peux te dire que c'est facile de déjouer le système.</i>	. <i>Mon fils, ça faisait 3 jours qu'il était pas à l'école et je le savais même pas.</i>
Ressources d'aide insuffisantes, inappropriées ou tardives en regard des besoins éducatifs des jeunes.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>À part l'encouragement puis un peu d'aide de la part de l'ortho, j'ai rien eu d'autre.</i>	. <i>Moi ça sert à rien. Je suis pas capable d'apprendre au même rythme que les autres. J'ai besoin de plus de temps.</i>	. <i>Faut un échec avant que l'école réagisse, à se fiche pas mal de tes difficultés.</i>
Relations interpersonnelles irrespectueuses : Rejet ou harcèlement de certains jeunes différents aux plans physique, intellectuel, comportemental ou au plan de l'orientation sexuelle.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Quand t'es pas bien dans l'environnement scolaire, avec les autres jeunes, tu peux pas performer.</i>	. <i>Je me suis toujours fait écoeurer à l'école, les autres élèves étaient après moi.</i>	. <i>Les jeunes, y peuvent être vraiment méchants à l'égard d'un autre jeune.</i>
Pratiques d'exclusion et de catégorisation (classement) : Le cheminement particulier est dévalorisé. Les jeunes en difficulté qui, souvent, ont des problèmes de comportement et sont démotivés, se retrouvent tous ensemble ; les raisons d'un choix de classement ne sont pas connues du jeune. Parfois, il y a désaccord sur le classement venant des jeunes ou du personnel scolaire.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Les autres, ils nous voient comme des pas bons.</i>	. <i>Quand t'es dans un groupe de fous, tu fais le fou. Y a pas d'autre chose à faire.</i>	. <i>Ceux qui sont au cheminement particulier sont les pourris de l'école.</i>
Activités parascolaires insuffisamment diversifiées ou nombreuses. Parfois l'accès à l'activité est refusé à certains jeunes à cause de leurs problèmes de comportement. On ne s'inscrit pas car la composition du groupe ne convient pas (manque d'affinités, trop jeune).		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>Y a pas vraiment quelque chose qui m'intéresse.</i>	. <i>Je me serais pas senti le bienvenu car je venais du cheminement particulier.</i>	

Tableau 4.24 (suite)

*Facteurs de risque rattachés au système scolaire
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

Relations école/milieu du travail insuffisantes : Absence de liens entre le marché du travail et l'école.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Moi, pour apprendre, y faut que je touche, que j'taponne, que j'essaie des affaires et c'est pas à l'école que tu peux faire ça. C'est dans un vrai lieu de travail. Y a pas assez de stages.</i>	<i>. Sur certaines choses, il y a une coupure nette entre ce qui se passe à l'école et le marché du travail. Ça aucun rapport.</i>
Absence de valeurs à l'école.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Je trouve que le côté spirituel est une dimension qui n'est pas assez présente. À l'école, parler du bonheur intérieur, ça se fait pas. Le bonheur, c'est pas l'argent.</i>	<i>T'as beau avoir le plus beau diplôme du monde, si tu sais pas communiquer avec ton voisin, si t'es pas capable d'aider autour de toi, pour moi, t'as pas grand chose. Et ça, l'école elle l'enseigne pas.</i>

SOUS-SYSTÈME CLASSE

Méthodes pédagogiques inappropriées : Tout se ressemble, jamais de changement. Mêmes façons d'enseigner, trop de temps sur une notion, inhabilité à expliquer, les questions ne sont pas les bienvenues, refus de reprendre les explications, enseignement théorique et non pratique, même rythme d'apprentissage pour tous, passivité de l'élève, manque de temps pour les élèves en difficulté, langage non adapté, méthodes de travail non enseignées.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Quand il parle trop longtemps, je pars dans la lune ; au lieu de t'expliquer, il te donne les réponses.</i>	<i>. La plupart des jeunes y s'écoeurent de l'école parce que c'est tout le temps la même routine en classe.</i>	<i>. Ça pas de bon sens. C'est le même contenu pour tout le monde, une seule vitesse pis en arrière, ça traîne et les plus vites disent aux autres : « T'es une cruche, t'es un cave », ça fait que là, ça l'écrase. Je pense que la plupart des décrocheurs c'est ceux qui se font écraser par les profs, les autres jeunes, les parents.</i>

Tableau 4.24 (suite)

*Facteurs de risque rattachés au système scolaire
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

Relations éducatives déficientes : Les professeurs auraient des attitudes différentes selon qu'il s'agit d'un élève doué ou en difficulté, tranquille ou agité, fille ou garçon, selon les frères et soeurs qui l'ont précédé ; absence d'écoute et de dialogue, chialage, humiliations, harcèlement, autorité abusive, propos décourageants, absence de croyance de la réussite de certains jeunes, violence verbale ou physique, problème de gestion de classe. Des préjugés existent concernant des jeunes, des familles, des métiers.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Y est toujours à te regarder de travers.</i>	<i>. Son fun, c'était de rire de nous autres devant tout le monde quand on comprenait rien. Elle m'avait assis en avant de la classe en disant : « Ça, c'est le roi ». Des humiliations comme ça, j'te dis que j'en ai eues.</i>	<i>. Hum ! Ton jeune, il fera pas plus haut que son père, y est pas plus intelligent que lui ; on dit d'un bûcheron que c'est un bon à rien et un raté dans la vie.</i>
Problèmes personnels chez les enseignants : Hygiène personnelle, consommation d'alcool et de drogue..		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Quand tu regardes un professeur et qu'il a son gilet blanc 5 jours par semaine, toujours le même et qu'il y en a un autre qui est sale, qui sent mauvais et l'autre, il parle et tu comprends rien.</i>	<i>. Juste la propreté par exemple. Un prof qui change jamais de linge, qui est tout mal peigné, les lunettes toutes sales, qui a mauvaise haleine.</i>	<i>. Tu devrais voir les fins de semaine. Les jeunes le rencontrent pis y est ben saoul. C'est connu par tout le monde qui a un problème d'alcool.</i>
Peu d'intérêt à la formation chez certains enseignants : Les professeurs sont blasés, écoeurés, démotivés.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Un jour, y m'a dit qui s'en fichait complètement que je réussisse ou pas.</i>	<i>. Y est tellement écoeuré qu'on le voit presque plus. Pis quand il est là, il s'arrange pour pas trop nous parler. Il nous dit d'ouvrir notre livre et il nous donne plein d'exercices à faire. T'as pas trop intérêt à le déranger non plus.</i>	<i>. Le jour où y a pris sa retraite, il s'est vanté d'avoir enfin fini d'enseigner à une maudite gang d'innocents, bouchés des deux bouts. « Y as-tu pensé comment il devait être malheureux pis qu'il a dû rendre malheureux bien des enfants en pensant de même».</i>

Le tableau 4.25 présente les facteurs de risque rattachés au système régional selon les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles.

Tableau 4.25

*Facteurs de risque rattachés au système régional
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

Faibles perspectives d'emplois :

Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Ici, c'est pas compliqué : y a pas de job.</i>	<i>. À quoi ça sert ? On ne trouvera pas d'emploi. Il n'y en a pas.</i>	<i>. Ici, tu peux rien faire à part bûcher. Si tu veux une job qui a un peu d'allure, faut que tu partes.</i>
Lieux de rencontres et activités insuffisantes pour les jeunes :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Ben à, c'est vraiment plate, y a rien à faire pantoute. Alors, on se retrouve dans une cabane ou un sous-sol pis là, on prend un p'tit coup.</i>		<i>. Y ont juste la cour d'école pour se voir. Je dis que c'est plate pour les jeunes.</i>
Faible scolarisation : Beaucoup de gens peu scolarisés.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Dans ma famille, je suis le premier à dépasser le secondaire 2.</i>	<i>. Les professeurs pis les ingénieurs, y en a pas dans toutes les maisons.</i>
Chômage et aide sociale élevés :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Juste dans mes chums qui ont décroché, les $\frac{3}{4}$ sont sur le chômage.</i>	<i>. Y en a plein sur l'aide sociale pis le pire, c'est que ça pas l'air des déranger.</i>
Absence d'exigences de formation au sein de certains secteurs d'activités : Entreprises locales (familiales et privées) qui fournissent de l'emploi sans aucune exigence de diplomation. Il n'y a pas d'âge pour aller travailler dans le bois et il y a toujours du travail. Aucun diplôme n'est requis pour plusieurs types d'emplois manuels.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Y a plein d'endroits où je peux aller pis y vont me prendre même si j'ai pas de diplôme.</i>	<i>. Le gars, il va plus se foutre de ça (diplôme) parce qu'il peut se débrouiller avec ses bras. T'as qu'à penser à la forêt.</i>

Tableau 4.25 (suite)

*Facteurs de risque rattachés au système régional
d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles*

Ressources limitées au plan des études avancées : Certaines formations professionnelles ne sont pas offertes en région, peu de choix au niveau collégial, absence d'université.

Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Au moins, si on pouvait choisir un métier qu'on aime sans penser à s'endetter, partir, quitter sa place.</i>	<i>. C'est dur parce que le choix est bien limité.</i>
Absence d'ambition :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. On dirait que leur seule ambition, c'est l'aide sociale ou faire leurs timbres.</i>	<i>. Y en a gros qui vont chercher leur chômage puis après ça, dérange-moé pas. . Son but, c'est de faire ses timbres, se mettre sur le chômage et espérer la mine d'or.</i>
Absence de valorisation de l'école :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
		<i>. Dans la région, l'école, c'est pas quelque chose d'important. Les gens voient pas que ça fait la différence entre réussir sa vie ou échouer sa vie.</i>
Peu de curiosité intellectuelle :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
		<i>. Les gens, ils ont aucune curiosité culturelle. Ce qui se passe ailleurs les intéresse pas. Ils sont étroits dans leur tête.</i>

L'analyse des résultats de chaque groupe de personnes rencontrées en rapport avec les facteurs de risque associés à l'échec scolaire, permet de constater une étroite convergence des points de vue au sein d'entre eux.

Avant d'aborder la seconde partie du chapitre 4, c'est-à-dire les facteurs de protection associés à la réussite, nous aimerions illustrer, au moyen de trois histoires individuelles, comment se fabrique un processus d'échec scolaire. Ces exemples, pris à même nos contenus d'entretiens individuels, témoignent de l'interdépendance et de l'interinfluence entre les facteurs de risque associés à chaque système. De surcroît, cela démontre aussi que la prévention de l'échec ou du décrochage scolaire ne peut se faire

qu'au moyen d'approches systémique et communautaire puisque dans la très grande majorité des cas, plusieurs facteurs appartenant à plusieurs systèmes ont contribué à fabriquer l'échec ou le décrochage scolaire.

Première histoire

Il s'agit d'une famille nucléaire. Les deux parents ont de l'emploi. La mère vient de terminer son D.E.S. aux adultes et le père a juste une cinquième année. Ils ont peu d'exigences éducatives (le jeune dit qu'il est très gâté dans le sens qu'il obtient tout ce qu'il veut et on ne lui demande aucune tâche dans la maison). Les parents recommandent à leur jeune d'aller à l'école, de faire ses travaux scolaires et d'étudier tout en lui offrant un emploi le soir ou la fin de semaine dans l'entreprise familiale « S'il ne se lève pas le matin, je ne peux quand même pas le lever de force (il pèse 165 livres et mesure 5'8") », dit sa mère. Ils croient peu à la réussite du jeune étant donné les difficultés qu'il vit depuis le primaire (double sa 4^e année et son secondaire 1). La décision de poursuivre lui revient.

Les parents sont toujours allés chercher le bulletin et la mère a aidé au niveau des devoirs au primaire. Au secondaire, il était assez vieux pour se débrouiller et, de toute façon, la mère ne comprenait plus rien. Le jeune dit n'avoir jamais amené de travail à la maison. Il est plutôt fier de ça (un sac d'école, c'est bon pour les filles et les bôlés). Il se vante même de ses échecs. Il est tanné d'être avec des plus petits. Il s'ennuie à l'école. Ah oui, il faut ajouter que les parents sont très fiers des performances de leur jeune au hockey. Il a quitté l'école à 17 ans. Il travaille maintenant à temps plein dans l'entreprise familiale. Il se dit très satisfait de sa situation. De toute façon, il pourra toujours terminer aux adultes.

Deuxième histoire

Le père est monoparental et la mère maintient des contacts avec le jeune. Le père est sans emploi (CSST) et la mère travaille à temps partiel. La mère a un DEP. Le jeune est dit hyperactif mais les parents sont contre la prise de médicaments. À la maison, il n'y a pas de règles de vie, pas d'exigences non plus concernant l'école. L'école est très importante cependant pour les parents.

Le jeune n'a pas reçu d'aide particulière ni d'encouragement en rapport avec ses difficultés d'apprentissage. La mère ne voulait pas qu'il décroche (son frère non plus) mais c'est une décision qui revenait au jeune. Le jeune a doublé son secondaire 1 et son secondaire 2. Il a terminé son primaire de justesse mais les professeurs l'aimaient bien ce qui n'était plus le cas au secondaire. Ses difficultés datent de loin. Il travaillait au primaire, mais plus du tout au secondaire. Il a toujours détesté l'école. Il s'ennuyait et ne voyait pas l'utilité de ce qu'il apprenait. Doubler des années l'ont découragé (perte d'amis, retard, dévalorisation) de même que la sévérité des règlements, les injustices, les punitions, les nombreux conflits avec les professeurs. Il ne voyait plus à quoi ça lui servait de continuer. Il a renoncé au métier qu'il envisageait à cause de ses notes et des exigences de formation. Un jour, peut-être, il terminera son secondaire aux adultes comme son frère (celui-ci s'est inscrit mais n'a pas terminé). Il veut quitter la région car « y a rien à faire ici » dit-il.

Troisième histoire

Il s'agit d'une famille nucléaire. Les deux parents travaillent et aucun n'a terminé ses études secondaires. Il y a des règles à la maison et des exigences élevées concernant l'école. Les parents sont très présents dans le vécu scolaire de leur enfant. Sa sœur n'a pas eu de difficultés à l'école. Selon le jeune, ses ennuis ont commencé en première année. Comme il avait des difficultés, il se faisait souvent écoeurer par les autres élèves et, en classe, le professeur l'humiliait devant tout le monde. Il a toujours fait ses travaux, étudié ses examens. Il était très gêné et avait beaucoup de difficulté à communiquer. Parler lui causait un stress énorme. La veille d'une présentation orale, il ne dormait pas. À cause de ses difficultés d'apprentissage, de sa gêne et de certaines autres caractéristiques physiques, il était rejeté de tout le monde. Il n'a jamais eu d'amis à l'école. Il détestait l'école, pleurait pour ne pas y retourner. Sur l'heure du midi, il mangeait la tête dans sa case et se cachait dans la bibliothèque, non pas à une table de travail, car il se serait fait écoeurer, mais entre deux rangées de volumes pour être bien sûr de ne pas être vu.

Ce qui l'a fait décrocher, c'est lorsqu'on l'a placé en cheminement particulier. Là, il était continuellement paniqué. Il avait peur des jeunes de sa classe. Ils étaient turbulents, violents, avaient beaucoup de problèmes de comportement et il se faisait écoeurer encore plus. Il n'arrivait plus à se concentrer. Il avait toujours peur. Pour lui, ce fut une grosse erreur de classement le concernant. Un jour, un jeune a cherché à le frapper. Lui ne savait pas se défendre. Il s'est sauvé de l'école. Ses parents l'ont définitivement retiré. Selon lui, le cinquième et plus des jeunes sont l'objet d'écoeurement de la part des autres jeunes et de préjugés de la part des professeurs.

Nous allons poursuivre la présentation des résultats en examinant maintenant les opinions émises concernant les facteurs de protection, c'est-à-dire les solutions, associés à la réussite scolaire des garçons en particulier.

4.1.2 Les facteurs de protection associés à la réussite scolaire

Les facteurs de protection associés à la réussite scolaire des garçons ont été identifiés à la suite de trois collectes de données : le test « Décisions », les entrevues de groupe et les entrevues individuelles. Nous allons présenter les résultats issus de chacune de ces collectes de données.

4.1.2.1 Les facteurs de protection tels que révélés par le questionnaire « Décisions »

Étant donné le type d'analyse auquel se prête le test « Décisions », soit l'utilisation des statistiques descriptives, nous ne disposons pas d'un contenu approfondi concernant des indices de facteurs de protection ou de cibles d'action. En fait, ce que nous avons identifié, et qui s'appuie sur les traitements statistiques des données recueillies, ce sont les dimensions où un niveau de risque est apparu et où il y aurait lieu d'intervenir. Ces dimensions sont connues pour chaque enfant qui a été dépisté « à risque » et constitue de fait un excellent point de départ à une intervention individuelle qui se veut curative chez les jeunes moyennement à risque ou très à risque, ou préventive chez les jeunes faiblement à risque. Non seulement les dimensions à risque sont identifiées mais également le niveau d'intensité de chacune. Alors, au niveau des moyens d'action, des plans d'intervention individualisée peuvent être élaborés à partir des résultats obtenus par chaque sujet dépisté. Par ailleurs, le test « Décisions » précise également, et nous l'avons illustré dans la section 4.1.1.1, des dimensions qui peuvent devenir des cibles collectives d'action puisque plusieurs jeunes ont été diagnostiqués « à risque » sur une même dimension.

Le tableau 4.26 rappelle les principaux domaines susceptibles d'inspirer une intervention qui ont ressorti des analyses. Nous présentons ces résultats en tenant compte du sexe des sujets dépistés et de leur niveau scolaire.

Tableau 4.26

*Pistes d'intervention provenant des résultats du test « Décisions »
selon le sexe et le niveau scolaire des jeunes dépistés*

Sexe/niveau scolaire	Primaire	Secondaire
Filles	<ol style="list-style-type: none"> 1. Traits personnels 2. Habiletés scolaires 3. Milieu familial 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relations élèves/enseignants et habiletés scolaires (ex aequo) 2. Motivation
Garçons	<ol style="list-style-type: none"> 1. Traits personnels 2. Motivation 3. Relations élèves/enseignants et habiletés scolaires (ex aequo) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relations élèves-enseignants et motivation (ex aequo) 2. Traits personnels

Concrètement, ceci signifie, par exemple, que l'ajout de ressources scolaires pour les jeunes en difficulté, l'amélioration de relations éducatives élève/enseignant, l'amélioration de la disposition et la motivation personnelle du jeune face à l'école (traits personnels), une implication accrue des parents dans le vécu scolaire de leur enfant et une attitude plus positive vis-à-vis l'école de leur part sont des éléments qui sont susceptibles d'améliorer la réussite scolaire de ces jeunes.

Il y aurait lieu, concernant les dimensions nommées précédemment, d'approfondir l'analyse de façon à isoler les sous éléments qui expliquent le plus la présence de risque. Par exemple, dans la dimension milieu familial, l'élément « attente du père vis-à-vis la poursuite des études de son enfant » peut être l'item qui explique le plus la présence d'un risque. Cette information ajouterait une précision qui est loin d'être négligeable au plan de la priorisation d'actions dans le système familial par exemple.

Au terme de la présentation des résultats concernant les facteurs de protection ou les pistes d'action associés à la réussite scolaire, nous regarderons en quoi les pistes

d'intervention suggérées par l'analyse quantitative du test « Décisions » se rapprochent ou se distancent de celles suggérées par les entrevues de groupe et individuelles.

4.1.2.2 Les facteurs de protection tels que révélés par les entrevues de groupe

Les catégories de personnes rencontrées étant les mêmes, nous allons immédiatement rappeler la question nominale.

« Selon vous (toi), les actions (solutions) susceptibles de favoriser la réussite scolaire, en particulier celle des garçons, à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia sont : »

À nouveau, les participants aux entrevues ont fait état de la difficulté de produire des énoncés de solutions strictement spécifiques aux garçons et ont demandé de ne pas restreindre la production d'énoncés à cette seule clientèle tout en lui accordant une attention privilégiée cependant.

Nous allons présenter les résultats qui sont apparus pour chaque catégorie de sujets après que les contenus d'entrevues aient fait l'objet de traitements statistiques. Chaque tableau informe des énoncés de solutions produits, du nombre de personnes ayant voté pour l'énoncé (N), de la somme des poids accordés (S), de la moyenne des poids (M), de l'écart-type (E-T) et du rang obtenu (RG). Les énoncés produits qui, au moment du vote n'ont été retenus par aucun participant, dont le nombre (N) et le poids équivalent à zéro, ont été retirés. Nous allons présenter directement les résultats produits par chaque catégorie de sujets sans définir à nouveau le profil de chaque groupe rencontré en entrevue de groupe puisque la composition de ceux-ci est demeurée la même bien que des personnes, en nombre très restreint cependant, aient pu être présentes à une seule des deux rencontres de groupe.

1) *Les jeunes en voie de réussite scolaire*

Le tableau 4.27 présente les énoncés sur les solutions à l'échec scolaire produits par les jeunes en voie de réussite scolaire.

Tableau 4.27

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par les jeunes en voie de réussite scolaire*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
donner plus d'aide à ceux qui ne comprennent pas (explications)	7	41	5,86	1,81	1
embaucher des professeurs plus jeunes	6	35	5,83	2,61	2
cesser d'abaisser un étudiant qui échoue ou ne comprend pas	4	33	8,25	0,83	3
ville doit organiser plus d'activités pour les jeunes les fins de semaine	7	26	3,71	2,71	4
valoriser davantage les élèves (professeurs et parents)	6	26	4,33	2,21	5
organiser plus d'activités parascolaires à l'école	4	22	5,50	3,04	6
offrir un programme sport-étude	5	21	4,20	3,54	7
rendre les matières plus intéressantes	4	20	5,00	2,74	8
faire de la récupération	3	20	6,67	2,05	9
plus d'activités professeurs/élèves	4	19	4,75	1,92	10
diminuer le coût des études	5	18	3,60	2,50	11
retirer les cours qui n'ont aucun rapport avec ce qui attend les jeunes plus tard	3	17	5,67	3,40	12
augmenter les bourses d'étude après le secondaire	2	16	8,00	1,00	13
exiger un secondaire 5 pour n'importe quel type d'emploi	3	15	5,00	1,41	14
embaucher des professeurs plus dynamiques	2	15	7,50	1,50	15
faire des examens faciles à comprendre plutôt que pleins de pièges	4	14	3,50	2,29	16
diversifier ce qui se fait à l'école (méthodes, contenus...)	3	14	4,67	0,47	17
plus de ressources d'aide en général	3	13	4,33	1,70	18
donner des trucs pour étudier	2	11	5,50	1,50	19
après l'école, mettre à la disposition des élèves un local d'étude avec présence de professeurs	2	10	5,00	2,00	20
rencontrer les parents afin de les impliquer et de leur dire l'importance de l'école	2	9	4,50	3,50	21
visiter des lieux qui se rapportent à une matière scolaire ou à un métier	2	9	4,50	3,50	22
visionner des films en rapport avec les contenus de cours (dynamiser l'enseignement)	2	8	4,00	3,00	23
professeurs plus naturels, qu'ils soient eux-mêmes dans les cours comme à l'extérieur	2	8	4,00	2,00	24
plus de temps pour étudier durant les cours	2	7	3,50	1,50	25
parents doivent inciter les enfants à poursuivre leurs études	1	6	6,00	0,00	26

Tableau 4.27 (suite)

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par les jeunes en voie de réussite scolaire*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
offrir certains cours aux parents (drogue, communication, sexualité...)	1	6	6,00	0,00	27
être moins sévère sur la correction	1	5	5,00	0,00	28
région doit offrir plus d'emplois	1	5	5,00	0,00	29
parents mieux informés sur la drogue et plus habiles à en parler avec leur jeune	1	5	5,00	0,00	30
amis doivent s'encourager entre eux lorsqu'ils obtiennent de bons résultats	1	5	5,00	0,00	31
faire des conférences ou autres choses qui stimulent les jeunes à rester à l'école	2	4	2,00	0,00	32
plus de règles de vie à la maison	1	3	3,00	0,00	33
support aux parents pour l'aide aux devoirs et aux leçons	1	3	3,00	0,00	34

2) *Le personnel enseignant*

Le tableau 4.28 présente les énoncés sur les solutions à l'échec scolaire produits par le personnel enseignant.

Tableau 4.28

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par le personnel enseignant*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
symposium (parents, jeunes, personnel scolaire) en vue de trouver des solutions à l'échec scolaire	5	38	7,60	1,52	1
publicité régionale sur le problème de l'échec scolaire	5	30	6,00	2,55	2
faire connaître le problème de l'échec scolaire à tout le monde (intra école)	5	29	5,80	3,35	3
ménage dans le trafic de drogues en commençant par l'interdiction de fumer sur la propriété de la C.S	3	24	8,00	1,00	4
fournir plus tôt et davantage d'informations sur les métiers	5	21	4,20	2,95	5
instaurer des classes de travail-études à l'intérieur du régime menant à l'obtention du D.E.S.	3	20	6,67	1,53	6
programme de support aux parents sur leur rôle d'accompagnateur de leur enfant	3	19	6,33	1,53	7
mieux dire aux parents l'importance de s'intéresser au vécu scolaire de leurs jeunes	3	19	6,33	3,06	8
programme avec options (musique, art, bois...) dès le début du secondaire	4	19	4,75	3,30	9
instauration d'un programme sport-étude	3	19	6,33	4,62	10
faire connaître le rôle du professeur: ce qu'il fait et ce qu'il ne fait pas	4	18	4,50	1,00	11
recul de l'âge d'entrée au primaire de 3 à 6 mois	2	17	8,50	0,71	12
mesures de retraite progressive avec pairage ancien et nouveau professeur	4	17	4,25	1,71	13
diminuer le ratio maître-élèves	4	17	4,25	2,50	14
ressources au primaire pour les professeurs ou les jeunes (aide au dépistage des jeunes en difficulté)	2	13	6,50	0,71	15
instaurer un programme de valorisation de la réussite scolaire, même celle à court terme	3	13	4,33	2,52	16
activités ou programme sur l'estime de soi	2	13	6,5	3,54	17
une journée de récupération aux trois semaines pour les jeunes en difficulté. Congé pour les autres	2	12	6,00	4,24	18
permettre une diplomation plus précoce pour une catégorie de jeunes (retour du professionnel)	3	11	3,67	2,08	19
diminuer le contenu des programmes d'apprentissage (MEQ)	2	10	5,00	5,66	20
plus de soutien aux parents lors de la transition primaire/secondaire	2	9	4,50	2,12	21
habituer le garçon à un travail rigoureux à la maison dès son entrée dans le système scolaire	2	8	4,00	0,00	22
avoir des spécialistes qui travaillent sur les patrons de comportement	1	8	8,00	0,00	23
milieux d'affaire plus accueillants et offrant des opportunités d'apprentissages et de stages	2	7	3,50	2,12	24

Tableau 4.28 (suite)

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par le personnel enseignant*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
plus de présences de professeurs dans les aires de récréation (améliorer les relations)	1	7	7,00	0,00	25
augmentation du nombre d'activités parascolaires plus structurées favorisant l'appartenance scolaire	2	6	3,00	2,83	26
engager autant d'hommes que de femmes au primaire	1	6	6,00	0,00	27
rendre la clientèle plus hétérogène même dans les classes à niveaux multiples	1	6	6,00	0,00	28
écouter le jeune	1	6	6,00	0,00	29
regrouper les garçons et diminuer le ratio au primaire	1	5	5,00	0,00	30
diversifier et dynamiser les moyens d'enseignement et adapter celui-ci aux réalités quotidiennes.	1	5	5,00	0,00	31
réviser les cours universitaires sur la pédagogie	2	4	2,00	0,00	32
créer un lieu de rencontre dans la communauté où les jeunes peuvent jaser	2	4	2,00	1,41	33
support supplémentaire aux mères qui ont des garçons	2	4	2,00	1,41	34
créer des programmes informatisés sur les contenus scolaires pour les jeunes et les parents	1	4	4,00	0,00	35
encadrement dirigé par des personnes ressources	1	3	3,00	0,00	36
prévoir du temps à l'école pour les devoirs et les études	1	3	3,00	0,00	37
élaborer un programme d'enseignement plus axé sur le jeu, la compétition et la manipulation	1	3	3,00	0,00	38
ramener les directions d'école à leur mission première: la pédagogie	1	3	3,00	0,00	39
plus de visite des lieux dans l'école où se tiennent les jeunes à risque de décrochage	1	2	2,00	0,00	40
séances de motivation pour les professeurs	1	2	2,00	0,00	41
présence de parents en classe	1	2	2,00	0,00	42
aide aux élèves pour acquérir de bonnes méthodes de travail	1	2	2,00	0,00	43

3) *Le personnel professionnel non enseignant*

Le tableau 4.29 présente les énoncés sur les solutions à l'échec scolaire produits par le personnel professionnel non enseignant.

Tableau 4.29

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par le personnel professionnel non enseignant*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
identifier dès la maternelle les élèves à risque et établir un plan d'intervention individualisé	5	45	9,00	0,00	1
entraînement aux habiletés sociales dès la maternelle et poursuite au secondaire (estime de soi)	6	35	5,83	2,32	2
action concertée vers les parents d'un jeune à risque en collaboration avec divers organismes	5	30	6,00	2,35	3
support au jeune en échec	4	28	7,00	2,16	4
aider les professeurs à se centrer sur l'élève plutôt que sur la matière (soutien à la relation)	4	24	6,00	1,63	5
impliquer davantage les parents dans le système scolaire	5	24	4,80	2,86	6
assurer la continuité des services aux élèves à risque lors de leur passage au secondaire	4	19	4,75	1,50	7
mettre en place un enseignement et une gestion plus participatifs et dynamiques	4	17	4,25	2,22	8
mesures alternatives au redoublement	3	13	4,33	0,58	9
instaurer l'étude à l'école	2	10	5,00	0,00	10
système de parrainage des élèves à risque (adultes, entreprises ou organismes avec possibilités de stages)	3	8	2,67	2,08	11
revoir procédés de classement et qui y collabore	4	6	1,50	1,00	12
réviser les méthodes d'évaluation (le jeune voit-il des conséquences à la note 0)	2	6	3,00	1,41	13
s'assurer que les projets éducatifs des écoles restent vivants	1	2	2,00	0,00	14
augmenter le nombre de cours de base	1	2	2,00	0,00	15
faire connaître les métiers (ex.: contacts, témoignages)	1	1	1,00	0,00	16

4) *Le personnel de direction*

Le tableau 4.30 présente les énoncés sur les solutions à l'échec scolaire produits par les directions d'école.

Tableau 4.30

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par le personnel de direction*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
Formation aux enseignants: gestion de classe, approche pédagogique, psychologie des adolescents	9	74	8,22	1,99	1
Enseignement plus proche de la réalité et défis plus réalistes	5	33	6,60	1,67	2
Intensifier l'aide aux jeunes en difficulté dès le premier cycle du primaire	6	30	5,00	1,90	3
Assurer le développement des habilités sociales	5	24	4,80	1,79	4
Axer les interventions sur l'effort et l'amélioration plutôt que sur la performance et l'échec	4	23	5,75	2,22	5
Information et instrumentation systématique et progressive des parents	5	22	4,40	2,30	6
Classes ressources pour enfants en difficulté	2	16	8,00	0,00	7
Engagement d'animateur masculin au primaire et enrichissement du parascolaire	3	16	5,33	2,08	8
Campagne de valorisation de l'école dans la population en général et auprès des parents	3	16	5,33	3,79	9
Intégration des "tic" à la pédagogie	3	15	5,00	1,73	10
Offrir plus d'activités parascolaires aux garçons	2	14	7,00	1,41	11
Offrir une septième année aux élèves qui en ont besoin	5	14	2,80	2,05	12
Retrouver dans la grille horaire l'aide aux devoirs et aux leçons, la récupération	2	13	6,50	3,54	13
Plus d'accessibilité et de voies au secteur de la formation professionnelle	4	11	2,75	2,22	14
Groupes classes moins nombreux	2	10	5,00	5,66	15
Augmenter les ressources en orthopédagogie	2	8	4,00	1,41	16
Travailler sur les liens de confiance professeur/élève, professeur/parent, direction/parent	1	8	8,00	0,00	17
Invitation de personnes masculines à l'école détenant des postes ou des responsabilités	2	7	3,50	0,71	18
Encadrement plus efficace des garçons	2	7	3,50	2,12	19
Sensibilisation des pères à l'importance d'être présent dans le vécu scolaire de leurs enfants	1	6	6,00	0,00	20
Discrimination positive envers les hommes lors de l'embauche	3	5	1,67	0,58	21
Coopération des organismes dans la lutte à la consommation de drogues et d'alcool	2	5	2,50	2,12	22
École, un milieu de vie	1	5	5,00	0,00	23
Fournir des moments d'échange et de recherche de solutions aux garçons aux prises avec des problèmes	1	5	5,00	0,00	24
Cours " Choix de carrière " plus réaliste et journées exploratoires	1	5	5,00	0,00	25
Établir des conseils de coopération en classe	1	4	4,00	0,00	26

Tableau 4.30 (suite)

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par le personnel de direction*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
Programme de formation auprès des jeunes pour les impliquer dans la vie de l'école	1	4	4,00	0,00	27
Complicité primaire et secondaire : programmes, gestion de classe, dossiers d'élèves...	1	2	2,00	0,00	28
Offrir une option sport-étude	1	1	1,00	0,00	29
Éviter le redoublement	1	1	1,00	0,00	30

5) *Les représentants socio-économiques*

Le tableau 4.31 présente les énoncés sur les solutions à l'échec scolaire produits par les représentants socio-économiques.

Tableau 4.31

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par les représentants socio-économiques*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
impliquer davantage les parents dans le projet éducatif	3	25	8,33	1,15	1
développer le potentiel leader ou entrepreneur chez les jeunes qui ont cette force (ex.: projet jeune entrepreneur)	4	22	5,50	1,00	2
faire connaître, valoriser les métiers régionaux ou autres, particulièrement ceux où il y a une forte demande	4	19	4,75	3,30	3
ratio professeur/élèves moins élevé au premier cycle du primaire	3	19	6,33	3,79	4
faire réfléchir le jeune sur la réussite avec témoignages de personnes	3	17	5,67	0,58	5
changer la conception des études secondaires	2	17	8,50	0,71	6
comité anti-décrochage dans les écoles (professeurs, parents et élèves)	3	12	4,00	1,00	7
abolition de l'éducation aux adultes pour les moins de 18 ans	2	12	6,00	4,24	8
décloisonner les matières et faire se concerter les professeurs sur les contenus scolaires	2	10	5,00	1,41	9
valoriser le parascolaire	2	10	5,00	4,24	10
diminuer l'importance accordée à la performance académique au profit des habiletés globales du jeune	2	9	4,50	3,54	11
imputer une partie de l'échec scolaire aux professeurs avec procédures d'évaluation et aide au perfectionnement	2	8	4,00	4,24	12

Tableau 4.31 (suite)

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par les représentants socio-économiques*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
support aux parents pour l'aide aux devoirs, surtout durant le premier cycle du primaire	1	8	8,00	0,00	13
redonner des outils aux professeurs pour qu'ils obtiennent le respect des élèves	1	8	8,00	0,00	14
offrir aux parents du support pour les jeunes avec troubles de comportements	1	8	8,00	0,00	15
groupes homogènes permanents au secondaire pour certains jeunes	2	7	3,50	0,71	16
dédramatiser le décrochage, trouver autres voies de valorisation, garder possibilités de réintégration, offrir suivi	3	7	2,33	1,53	17
alléger les contenus d'apprentissage dans les premières années d'école	2	7	3,50	3,54	18
offrir aux jeunes des parainnages avec des gens significatifs pour eux (de l'école ou de l'extérieur de celle-ci)	1	7	7,00	0,00	19
professeur tuteur responsable du jeune	1	7	7,00	0,00	20
offrir des stages d'observation en entreprise	2	6	3,00	0,00	21
trouver des stratégies pour rejoindre les pères	1	6	6,00	0,00	22
cours optionnels pour découvrir des talents transférables dans des métiers	1	4	4,00	0,00	23
augmenter les services d'aide dans les écoles (pour les jeunes ou les professeurs)	1	3	3,00	0,00	24
sensibiliser le Ministère du revenu afin qu'ils ré interrogent les critères d'allocation d'aide sociale	1	2	2,00	0,00	25
école, un milieu de vie dynamique où le jeune se sent chez lui	1	2	2,00	0,00	26
responsabiliser le jeune vis à vis ses absences, les conséquences en découlant	1	1	1,00	0,00	27
augmenter la concertation parents/école	1	1	1,00	0,00	28

À l'instar de ce que nous avons fait dans la section 4.1.1.2 présentant les facteurs de risque associés à l'échec scolaire tels que révélés par les entrevues de groupe, nous présentons dans le tableau 4.32, les neuf énoncés de solutions qui ont été priorisés par chacun des groupes rencontrés dans le but de prévenir l'échec scolaire.

Tableau 4.32

*Énoncés prioritaires sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par les personnes rencontrées en entrevue de groupe*

Groupe	Énoncés prioritaires sur les causes de l'échec scolaire
Jeunes en voie de réussite scolaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plus d'aide à ceux qui ont des difficultés 2. Embauche de professeurs plus jeunes 3. Cesser d'humilier ou d'abaisser les élèves en difficulté 4. Plus d'activités les fins de semaine dans la communauté pour les jeunes 5. Plus de valorisation de la part des adultes (professeurs ou parents) 6. Plus d'activités parascolaires à l'école 7. Offrir un programme sport-étude 8. Rendre les matières scolaires plus intéressantes 9. Faire de la récupération
Personnel enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Symposium « on lave son linge sale en famille » en vue de trouver des solutions à l'échec scolaire 2. Publicité régionale sur le problème de l'échec scolaire 3. Faire connaître le problème de l'échec scolaire à tout le monde (personnel scolaire, jeunes, parents) 4. Ménage dans le trafic de drogues en commençant par l'interdiction de fumer sur la propriété de la commission scolaire 5. Fournir plus tôt et davantage d'informations sur les métiers (de l'extérieur ou de l'intérieur de l'école) 6. Instaurer des classes de travail-étude avec l'obligation de terminer son secondaire 5 7. Programme de support aux parents sur leur rôle d'accompagnateur de leur enfant 8. Dire aux parents l'importance de s'intéresser au vécu scolaire de leurs jeunes 9. Programmes avec options (musique, art, bois...) dès le début du secondaire
Personnel professionnel non enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier dès la maternelle les élèves à risque et bâtir un plan d'intervention individualisé pour chacun 2. Entraînement aux habiletés sociales pour les garçons en particulier 3. Action concertée dirigée vers les parents dès qu'un jeune est dépisté 4. Support aux jeunes en échec 5. Aider les professeurs au niveau de la relation aux élèves 6. Impliquer davantage les parents dans le système scolaire 7. Assurer la continuité des services aux jeunes à risque entre le primaire et le secondaire 8. Mettre en place un enseignement et une gestion plus participatifs et dynamiques 9. Mesures alternatives au redoublement

Tableau 4.32 (suite)

*Énoncés prioritaires sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par les personnes rencontrées en entrevue de groupe*

Personnel de direction	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formation des enseignants 2. Enseignement plus proche de la réalité 3. Intensification de l'aide aux jeunes dès le premier cycle du primaire 4. Assurer le développement des habiletés sociales chez les garçons en particulier 5. Axer les interventions sur l'effort et l'amélioration 6. Informer et instrumenter les parents 7. Classes ressources pour enfants en difficulté 8. Engager des animateurs masculins au primaire et intensifier le parascolaire 9. Campagne de valorisation de l'école dans la population en générale et chez les parents
Représentants socio-économiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Impliquer les parents dans le projet éducatif 2. Développer le potentiel leader ou entrepreneur du jeune dans le système scolaire (projet jeune entrepreneur) 3. Faire connaître et valoriser les métiers 4. Ratio professeur/élève moins élevé au primaire 5. Faire réfléchir le jeune sur la réussite 6. Changer la conception des études secondaires 7. Comité anti-décrochage 8. Abolir l'éducation aux adultes pour les moins de 18 ans 9. Décloisonner les matières et exiger plus de concertation entre les professeurs sur les contenus

Nous remarquons que certaines solutions font l'objet d'un fort consensus au sein des groupes rencontrés. C'est le cas, notamment, de l'implication des parents dans le vécu scolaire ou dans le projet éducatif (action concertée vers le parent, support aux parents, information et instrumentation du parent), du dépistage et de l'intervention précoce ainsi que de l'augmentation des ressources pour les jeunes en difficulté (plus d'aide et de support aux jeunes en échec, continuité de services, mesures alternatives au redoublement, classes ressources, récupération), de l'amélioration des méthodes d'enseignement (plus participatif et dynamique, plus proche de la réalité, contenus plus intéressants, décloisonnement des matières, concertation sur les contenus), de l'amélioration des relations éducatives (aide aux professeurs au niveau de la relation aux élèves, interventions axées sur l'effort et l'amélioration, cesser d'humilier, plus de valorisation) et, enfin, de l'enrichissement des parcours de formation (programme sport-étude, programmes avec option, classes de travail-étude, projet jeune entrepreneur).

Considérant tous les énoncés produits et tenant compte de leur poids respectif, nous avons à nouveau procédé à une analyse de contenu au moyen d'une grille qui nous fut inspirée par le contexte théorique propre à cette recherche-action. Nous avons associé chacun des énoncés de solutions produits à un système d'appartenance parmi les suivants : individuel, familial, scolaire et régional, c'est-à-dire la communauté.

Le tableau 4.33 présente les résultats de l'analyse de contenu qui fut réalisée. Les solutions associées à la réussite scolaire des garçons sont réparties par système et par catégorie de sujets en prenant en considération l'importance du poids accordé à chaque énoncé.

Tableau 4.33

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
selon la somme des poids individuels accordés à chacun et selon
leur système d'appartenance (individuel, familial, scolaire, régional)*

Sujets/Systèmes	Individuel	Familial	Scolaire	Régional
Jeunes en voie de réussite scolaire	1 %	9 %	78 %	12 %
Professeurs	0 %	7 %	78 %	15 %
Professionnel non enseignant	0 %	16 %	72 %	12 %
Directeurs	0 %	10 %	85 %	5 %
Représentants socio-économiques	0 %	14 %	82 %	4 %
Total	0 %	11 %	79 %	10 %

Nous constatons qu'il y a unanimité au sein de toutes les catégories de sujets rencontrés à reconnaître que la majorité des solutions associées à la réussite scolaire appartiennent à l'école. En effet, près de 80% des énoncés de solutions relèvent de ce système et très peu d'énoncés relèvent du système individuel, c'est-à-dire des jeunes. Est-ce à dire que les personnes rencontrées ne reconnaissent aucune responsabilité au jeune vis-à-vis sa réussite scolaire, une opinion partagée également par les jeunes eux-mêmes ? Les

systèmes familial et régional se partagent environ 20% de tous les énoncés de solutions produits. Il semble donc que la responsabilité de la réussite scolaire demeure toujours le fief de l'école. Nous y reviendrons dans la section 4.4 (Cibles d'action).

En dernier lieu, nous reprenons les résultats mais en faisant abstraction, cette fois là, de la valeur ou du poids des énoncés. Nous nous sommes plutôt intéressés à la fréquence d'apparition, indépendamment de leur poids, de certains énoncés au sein de chaque catégorie de sujets rencontrés en entrevue. En fait, cet exercice ressemble à l'exercice fait sur les énoncés prioritaires à la différence que celui-ci s'intéresse à tous les énoncés produits (ayant obtenu au moins la valeur 1) peu importe le rang obtenu et aux systèmes auxquels ils appartiennent. Les catégories de sujets étant au nombre de cinq, la fréquence d'apparition maximale était aussi de cinq. Seuls les énoncés (ou thèmes d'énoncés) ayant obtenu au moins une fréquence de trois sur cinq ($3/5$) apparaissent au tableau 4.34.

Tableau 4.34

Fréquence d'apparition des énoncés sur les solutions à l'échec scolaire associés à chaque système parmi les catégories de sujets rencontrés en entrevue de groupe

Système	Thèmes¹ des énoncés	Fréquence d'apparition de l'énoncé parmi les groupes rencontrés
Individuel	. Aucun énoncé	0/5
Familial	. Améliorer sa participation aux activités scolaires et avoir une attitude positive envers l'école : intérêt à l'école, valorisation du jeune, aide et encouragement, implication des pères, concertation avec l'école, exigences au plan de l'investissement scolaire	5/5
	. Améliorer ses pratiques éducatives : plus d'écoute et de communication, présence de règles de vie, améliorer les habiletés sociales des garçons, rechercher de l'aide au besoin, meilleur encadrement des garçons	5/5
Scolaire	. Dépistage et intervention précoce auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage et continuité des services lors du passage au secondaire : (complicité primaire/secondaire).	4/5
	. Augmentation des ressources d'aide : étude et aide aux devoirs à l'école, récupération, professeur tuteur, orthopédagogue, groupes homogènes ou permanents au secondaire pour les jeunes en difficulté, alternatives au redoublement 7e année optionnelle, classes ressources, etc.	5/5
	. Réaménagement du curriculum : mise à jour et allègement de certains contenus, retrait de certains cours dont F.P.S., enseignement moral et catholique, enseignement moral, éducation familiale, ajout de cours sur la méthodologie du travail intellectuel, l'estime de soi, l'entraînement aux habiletés sociales.	4/5

Tableau 4.34 (suite)

¹ Les thèmes sont accompagnés en général d'exemples d'énoncés produits lors des entrevues de groupe individuelles.

Fréquence d'apparition des énoncés sur les solutions à l'échec scolaire associés à chaque système parmi les catégories de sujets rencontrés en entrevue de groupe

Scolaire (suite)	<ul style="list-style-type: none"> . Amélioration des méthodes d'enseignement : intégration des T.I.C., diversification des moyens (jeux, manipulations, films, conférences, visites), formation, perfectionnement, évaluation et séances de motivation des professeurs. 5/5 . Amélioration des relations éducatives professeur/élèves: plus d'occasion d'échanges et d'activités professeur/élève, conseil de coopération en classe, soutien à la relation offert aux professeurs. 4/5 . Embauche de personnel scolaire : professeurs plus jeunes, plus dynamiques et de sexe masculin au primaire, mesures de retraites progressives. 3/5 . Amélioration des relations école/parents : plus d'information, de support, d'outils aux parents, une action concertée auprès des parents de jeunes en difficulté, soutien au parent dans la transition primaire/secondaire. 5/5 . Diversification et enrichissement des parcours de formation : enrichir le secteur professionnel, ajout de programmes (sport-études), d'options, alternance travail/études. 5/5 . Valorisation de la réussite sous toutes ses formes : élèves et personnel scolaire, effort, amélioration. 4/5 . Amélioration des services d'orientation scolaire et professionnelle : connaissance et valorisation des métiers. 3/5 . Enrichissement du parascolaire : plus d'activités professeurs/élèves. 5/5 . Réduction des groupes classes, surtout au primaire. 3/5 	
Régional	<ul style="list-style-type: none"> . Collaboration école/milieu des affaires : augmenter les opportunités d'apprentissage, de stages et de visites dans le milieu, offrir du parrainage, augmenter les exigences de diplomation, promouvoir les métiers régionaux. 5/5 . Ressources supplémentaires pour les parents (particulièrement les parents de jeunes en difficulté et les mères de garçons) et activités et lieux de rencontres pour les jeunes. 4/5 	

Nous remarquons que ce type d'analyse, basé sur la fréquence d'apparition d'énoncés de solutions ou de pistes d'action, permet à certains éléments d'émerger pour la première fois au sein des entrevues de groupe. C'est le cas de la réforme du curriculum scolaire, de l'amélioration des relations école/parents, de la valorisation de la réussite globale, académique et autres, de l'enrichissement du parascolaire, de la collaboration école/milieu.

Pour conclure à propos des solutions ou des facteurs de protection associées à la réussite scolaire, celle des garçons en particulier, telles que révélées lors des entrevues de groupe, les éléments suivants sont ceux qui ont reçu le plus d'attention de la part des gens rencontrés.

- Concernant le système individuel, aucune solution ou cible d'action ne relève de sa responsabilité.
- Concernant le système familial, l'accroissement de la participation des parents au vécu scolaire de leur enfant, l'amélioration de leur attitude envers l'école ainsi que l'amélioration de certaines pratiques éducatives apparaissent les solutions les plus susceptibles de prévenir l'échec scolaire.
- Concernant le système scolaire, l'augmentation des ressources d'aide, le dépistage et l'intervention précoce auprès des jeunes en difficulté, l'amélioration des méthodes pédagogiques et des relations éducatives en classe, l'amélioration des relations entre l'école et le milieu familial, la diversification des parcours scolaires, la valorisation de toutes les formes de réussite à l'école, en provenance de l'élève ou du personnel scolaire, sont les solutions qui ont créé le plus fort consensus au sein des groupes rencontrés.
- Concernant la région, une meilleure collaboration école/entreprise dans le but, entre autres, de faire connaître et de promouvoir les ressources et les métiers régionaux ainsi que l'augmentation des ressources pour les parents et des activités pour les jeunes sont les éléments qui rallient le plus les participants aux entrevues.

4.1.2.3 Les facteurs de protection tels que révélés par les entrevues individuelles

Rappelons que trois catégories de personnes ont été rencontrées en entrevue individuelle : les jeunes à risque d'échec scolaire, les jeunes ayant quitté l'école sans diplôme et les parents de jeunes à risque ou ayant quitté l'école sans diplôme. La composition des catégories de personnes étant demeurée la même, c'est d'ailleurs à l'intérieur de la même entrevue que nous abordions l'aspect des solutions, nous ne nous attarderons pas à nouveau au profil de chacune des catégories puisque cet exercice a été complété à la section 4.1.1.3. Nous allons présenter immédiatement une synthèse des principaux résultats qui sont apparus au terme de l'analyse de contenu des entretiens réalisés avec chaque groupe. À nouveau la classification et la catégorisation des énoncés ont été influencées par une grille implicite d'observation laquelle nous était suggérée par le contexte théorique entourant la problématique de l'échec scolaire et les solutions à celui-ci. Étant donné la très grande convergence des opinions entendues, nous traiterons des résultats de façon globale et non par catégorie de sujets. S'il s'avère cependant que certaines opinions sont le fait d'une seule catégorie de personnes, nous le mentionnerons.

Les résultats ont été répartis à l'intérieur de nos quatre systèmes d'appartenance soit les systèmes individuel, familial, scolaire et régional. Nous n'étayerons pas, à cette étape, chacun des facteurs de protection identifiés au moyen d'extraits d'entrevues ou d'explications puisque nous devons y revenir dans la section 4.4 traitant des cibles d'action.

- Concernant les facteurs de protection associés au système individuel, toutes les catégories de personnes rencontrées ont indiqué que l'une des meilleures façons de prévenir l'échec ou de favoriser la réussite scolaire était l'investissement du jeune au plan scolaire. En second lieu, ils ont parlé de trois éléments : la nécessité, particulièrement chez les garçons, de modifier leur rapport et leur disposition vis-à-vis l'école, en fait de contrer l'intériorisation des stéréotypes qui sont défavorables à l'école, la nécessité d'améliorer leur estime de soi, surtout de la part des jeunes aux prises avec des difficultés scolaires, et la nécessité qu'ils comprennent qu'ils ont le pouvoir de modifier leur situation scolaire et qu'ils ont une valeur indépendamment de leurs

difficultés. Enfin, d'autres éléments ont été énoncés par l'un ou l'autre groupe tels que la présence d'un réseau social de qualité pour chaque jeune et la présence d'aspirations personnelles et sociales.

- Concernant les facteurs de protection associés au système familial, toutes les catégories de personnes ont fait consensus sur deux éléments : soit de meilleures pratiques éducatives, c'est-à-dire la présence de règles de vie, la responsabilisation de leur jeune, une participation accrue à son vécu scolaire et une attitude plus positive envers l'école, les métiers de professeur et d'élève et le savoir en général. Par ailleurs, une majorité de personnes ont considéré que la réussite scolaire est directement influencée par la qualité des modèles familiaux qui entourent les jeunes et par la présence des parents qui croient en la valeur de l'école, en l'importance du diplôme et qui le traduisent quotidiennement à travers leur agir et leur discours, c'est-à-dire des adultes qui savent enseigner et en témoignent personnellement, le sens de l'effort, le goût d'apprendre, le désir de s'actualiser dans un métier, le besoin de dépassement et qui sont eux-mêmes des exemples de réussite au niveau de leur vie de couple, de parent, de travailleur et de citoyen.
- Concernant le système scolaire, plusieurs facteurs de protection ont été identifiés. Nous les présentons en les regroupant à l'intérieur de trois sous-systèmes : la commission scolaire, l'école et la classe.

⇒ **Dans le sous-système commission scolaire**, toutes les catégories de personnes ont parlé de l'urgence de réviser le curriculum scolaire, c'est-à-dire procéder à sa mise à jour par la refonte, le retrait ou l'ajout de cours, de la nécessité de rehausser les exigences professionnelles requises pour enseigner et ce, même lorsqu'il s'agit de personnel suppléant. Deux aspects de la qualification du personnel scolaire étaient particulièrement visés : les méthodes d'enseignement et les relations éducatives avec les élèves. Deux autres éléments ont suscité beaucoup d'unité au sein des personnes interrogées. Le premier élément est l'enrichissement des parcours de formation offerts. Le but est que chaque élève puisse trouver une voie à l'école qui soit adaptée à lui, à ses

talents, à ses champs d'intérêt. Cependant tous les parcours offerts doivent mener quelque part et ne doivent pas être entaché d'une image négative ou dévalorisante comme c'est le cas, en ce moment, du cheminement particulier continu. Le deuxième élément, et ce sont les parents rencontrés qui l'ont particulièrement évoqué, est la nécessité de développer des relations plus étroites avec le milieu du travail dans le but de mieux adapter l'école, les contenus scolaires, les voies offertes, les exigences de formation, à la réalité et aux besoins de ce milieu. Ils voyaient là, également, une façon d'enrichir et de dynamiser les moyens, les lieux et les ressources qui peuvent être utilisés à des fins d'apprentissage. Donner aux élèves l'impression que l'école est un vaste chantier de travail où on apprend en explorant, manipulant, expérimentant sous le regard attentif et bienveillant d'adultes accompagnateurs. Les parents, en poursuivant cette même logique, suggèrent de revoir et d'améliorer les services d'orientation scolaire et professionnelle.

⇒ **Dans le sous-système école**, la solution qui a rallié toutes les personnes est, sans contredit, l'ajout de ressources d'aide pour les jeunes en difficulté. Agir plus tôt et continuer d'assurer des services aux jeunes en difficulté lors de leur passage au secondaire est aussi très important. Surtout, très peu de gens croient aux vertus du redoublement. Ils croient que le redoublement doit rester une solution de dernier recours et qu'il faut lui trouver des alternatives. Aussi plusieurs pratiques nécessitent d'être révisées en y faisant participer les jeunes. Pensons notamment aux règles de vie, aux sanctions et suspensions, au contrôle des absences, à l'accueil et à l'intégration. À l'heure actuelle, ces pratiques, dans leur application quotidienne, nuiraient au développement du sentiment d'appartenance à l'école, occasionneraient plutôt un rapport défavorable à l'école et seraient incitatives au décrochage scolaire. Par ailleurs, bien que des efforts notables aient été faits au plan de l'accueil et de l'intégration, trop d'élèves encore s'adaptent avec difficulté à l'école secondaire et trop de jeunes sont l'objet d'exclusion et de violence verbale et physique. Une intolérance à toutes formes d'irrespect doit être développée et l'école doit assurer la sécurité et le développement de chaque jeune. Il en va de même de l'irrespect de la part d'un jeune à l'égard d'un professeur. Ceci est inadmissible également et ne doit pas être toléré. Tout le climat de

l'école s'en trouvera amélioré et le plaisir d'y vivre. Quelques autres éléments sont considérés comme des solutions pour contrer l'échec ou le décrochage scolaire. Les jeunes à risque ont mentionné l'enrichissement des activités parascolaires et les parents ont évoqué la nécessité d'enseigner des valeurs à l'école comme l'entraide, par exemple.

⇒ **Dans le sous-système classe**, essentiellement deux grands facteurs de protection ont ressorti au sein des trois catégories de personnes. Nous constatons même que parmi tous les facteurs énoncés à l'intérieur de chaque sous-système, deux d'entre eux se démarquent par le poids ou l'importance qui leur fut accordée. Il s'agit de l'amélioration des méthodes d'enseignement et de l'amélioration des relations éducatives. Nous avons, à partir d'extraits d'entrevues, produit un court texte qui illustre, mieux que nous ne saurions le faire, ce que les personnes veulent dire, les jeunes en particulier, lorsqu'elles recommandent d'améliorer les façons d'être et de faire du personnel enseignant.

« Un bon prof c'est quelqu'un qui encourage, qui est compréhensif, patient, calme. Il a de l'humour et il sait être relaxe. Il se soucie de ta réussite, il a confiance en toi, il t'encourage. Il parle avec toi, accepte de reprendre ses explications si tu n'as pas compris. Il peut t'accorder du temps après le cours si tu en as besoin. Si quelque chose ne fonctionne pas, il te prend à part pour t'en parler. Il est juste dans l'attention qu'il donne. Il n'a pas de préférés (chouchous) et ne prend à dos personne. Des fois, il nous permet de parler dans les cours. Lorsqu'il enseigne, il est intéressant. L'heure passe vite. Il varie sa façon d'enseigner, nous fait essayer des choses nouvelles. On ne fait pas juste l'écouter et ensuite se mettre à faire des exercices. Il est près des jeunes et sait comment s'y prendre avec eux pour obtenir leur participation. Jamais, il ne se moque d'un jeune qui a de la difficulté ou ne le rabaisse. Il sait se faire écouter et respecter, il connaît bien sa matière. Même que des fois, il peut admettre qu'il s'est trompé. On sent qu'il veut s'améliorer. Surtout, il ne fait pas des choses que les jeunes n'ont pas le droit de faire (boire ou manger en classe, porter son manteau, fumer là où c'est pas permis ...)

Autre élément qui fut mentionné, à la fois par les jeunes ayant quitté sans diplôme et les parents, est la nécessité de réduire le ratio enseignant/élèves, particulièrement dans les premières années d'école ou au début du secondaire.

- **Concernant enfin le système régional**, seulement deux facteurs de protection ou solutions ont suscité un certain consensus au sein de deux groupes. Il s'agit de la nécessité de créer des emplois et de la nécessité d'améliorer les projets, les activités ou les espaces offerts aux jeunes dans la communauté. À ceci les parents ont ajouté des éléments tels que la valorisation de l'école et la nécessité que le milieu du travail hausse ses exigences de qualification à l'emploi de façon à promouvoir et à valoriser l'obtention d'un diplôme.

Lors des entrevues individuelles, en plus d'interroger sur les causes de l'échec scolaire et sur les solutions à celui-ci, nous avons tenté de comprendre pourquoi les garçons éprouvaient plus de difficulté à l'école que les filles. Le tableau 4.35 présente textuellement les énoncés de réponses qui ont été produits par les personnes rencontrées.

Tableau 4.35

*Raisons expliquant l'écart de réussite scolaire
entre les garçons et les filles à l'école*

GARÇONS	FILLES
<ul style="list-style-type: none"> . N'aiment pas la routine . N'aisent plus . Disent n'être pas dérangés par les échecs . Abandonnent plus facilement . S'excitent plus . S'enragent devant des mauvaises notes . Essaient de tout comprendre en même temps . Font pas leurs devoirs, n'étudient pas . Essaient d'attirer l'attention des filles (en faisant des mauvais coups) . Pensent plus aux sports . Ne portent pas attention (n'écoutent pas) . Aiment faire rire . Consomment plus d'alcool et de drogue . Se vantent de leurs mauvaises notes (si j'ai 20 %, je suis un top) . Font autres choses qu'étudier . Sont plus révoltés, rebelles . Sont plus préoccupés de leur image . Peuvent aller travailler dans le bois . Recherchent la liberté . Veulent travailler 	<ul style="list-style-type: none"> . Ont plus d'ambition . Ont rien d'autre à faire qu'étudier (consacrent moins de temps aux sorties, aux loisirs et aux sports) . Sont plus patientes . Sont plus calmes . Voient le diplôme vu comme un outil d'émancipation ou d'indépendance . Ne veulent pas de la vie de leur mère . Mères incitent à étudier pour s'affranchir . Sont plus intellectuelles . Ont plus de volonté . Sont plus obéissantes . Sortent moins . Sont préoccupées par l'avenir . Sont plus persévérantes . Lisent plus . Veulent s'assumer . Sont moins attirées par le travail . Sont moins conformistes

Tableau 4.35 (suite)

*Raisons expliquant l'écart de réussite scolaire
entre les garçons et les filles à l'école*

GARÇONS	FILLES
<ul style="list-style-type: none"> . Voient trop haut . S'absentent plus . S'obstinent avec les professeurs . Se fichent de leurs résultats . Perdent leur temps . Ont plus de conflits avec les professeurs (donc plus de sanctions) . Ont plus de chances de se trouver une job même sans diplôme . Veulent des sous . Ont moins d'aide de leurs parents . Sont fiers . Sont plus manuels, peuvent travailler de leurs bras . Sont plus débrouillards . Sont plus consommateurs (biens) . Sont plus immatures . Jouent à faire les durs . Aiment plus jouer . Ont des parents moins exigeants avec eux . Ont des mères qui les protègent plus . Sont trop gâtés . Sont plus arrogants, vantards . Sont plus paresseux . Veulent acquérir rapidement leur indépendance . N'expriment pas leurs émotions . Pensent tout le temps aux filles . Aiment l'action . Ont moins d'intérêt à l'école . Ont des professeurs plus sévères avec eux qu'avec les filles . Sont plus conformistes sur les rôles et les pratiques 	

Aussi, à partir d'extraits d'entrevues réalisées avec les garçons plus particulièrement, nous avons produit deux courts textes traitant de leurs caractéristiques à partir de ce qu'ils nous ont dit aimer et ne pas aimer. L'intérêt de cet exercice était, à partir de ces caractéristiques, de mieux comprendre ce qui caractérise les garçons et de s'en inspirer pour améliorer nos stratégies d'action et de communication.

Ce qu'ils aiment :

- Solutionner des problèmes ou régler seuls leurs problèmes, obtenir des résultats, performer, avoir raison, rendre service et protéger. Ils aiment aussi le changement (bien qu'ils soient plutôt conservateurs sur les rôles et les pratiques sexuels), l'action, l'aventure, le risque, les défis, les expériences, le jeu, la compétition, l'humour, l'indépendance, l'autonomie, la liberté, l'espace. Ils ont besoin d'être admirés, approuvés, appréciés, reconnus et de se sentir utiles. Ils ont besoin de compréhension, surtout lorsqu'ils éprouvent des difficultés, qu'on leur fasse confiance, qu'on les encourage, qu'on les accepte pour ce qu'ils sont (avec leurs imperfections). Ils aiment qu'on soit bref et direct lorsqu'on s'adresse à eux. Ils ont plus tendance à dire oui à une demande s'ils ont la liberté de dire non. Ils ont très hâte d'être des adultes avec les droits qui vont avec ce statut.

Ce qu'ils n'aiment pas :

- Qu'on essaie de les changer, de les contrôler, de les dominer. Ils ont très peur de l'échec, de se tromper. Ils vont s'opposer ou résister. Ils sont très préoccupés de leur image de force, de pouvoir, d'invulnérabilité. Alors se faire humilier, chialer, rabaisser devant un groupe est une offense grave qui provoque un face à face à coup sûr (« si le prof est correct, je suis correct ; s'il est baveux, je suis baveux »). Ils détestent les conseils, les sermons, les blâmes, les sanctions. Ils n'aiment pas s'excuser, n'aiment pas trop l'attention et les petits soins. Ils n'aiment pas qu'on ait pitié d'eux. Ils vont renoncer à s'engager s'ils craignent de pas être à la hauteur des attentes.

Nous venons de présenter les résultats en rapport avec les deux objectifs de la recherche, soit les facteurs de risque associés à l'échec scolaire et les facteurs de protection associés à la réussite scolaire tels que révélés par chaque type de collectes de données. Dans la section suivante, nous allons essayer de produire une synthèse des divers résultats qui ont été présentés.

4.2 Synthèse des résultats

Pour produire une synthèse des résultats, nous avons intégré, au sein d'un même tableau, tous les résultats obtenus concernant nos deux objets de recherche en ne conservant que les facteurs de risque ou de protection qui ont fait l'objet d'un très grand consensus parmi les personnes rencontrées au cours des trois collectes de données, soit le test « Décisions », les entrevues de groupe et les entrevues individuelles.

Le tableau 4.36 présente une synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec et à la réussite scolaire, des garçons en particulier, tels que vus par les personnes qui ont fait l'objet d'une collecte de données.

Tableau 4.36

Synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire des garçons issus des trois collectes de données (test « Décisions », entrevues de groupe, entrevues individuelles)

SYSTÈME INDIVIDUEL
<p>Facteurs de risque:</p> <p>Caractéristiques personnelles:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Problèmes personnels: consommation de drogue et d'alcool, hyperactivité, séparation des parents ou conflits dans les relations parents/enfants, peines d'amour (les filles surtout), décès, grossesse, difficultés financières -Maturité: les garçons manqueraient de maturité. Ceci se ressentirait particulièrement dans la difficulté de contrôle de soi ou de la situation, dans la rapidité avec laquelle ils renoncent devant des difficultés. Curieusement, plusieurs des jeunes rencontrés disent que si ils retournaient à l'école aujourd'hui, avec quelques années de recul, ils se comporteraient autrement -Identité de sexe: présence de plusieurs stéréotypes sexuels au niveau de la perception et de la disposition scolaire des garçons: ex: peu d'importance accordée à la réussite et aux résultats scolaires, perception plus négative du personnel enseignant, recherche de distance vis à vis de comportements dits féminins ou efféminés liés au succès scolaire (aimer l'école, avoir à coeur sa réussite scolaire, avoir de bons comportements en classe, avoir de bons résultats, être à l'écoute, participer) et adoption de comportements à l'opposé (perturber le climat de la classe, démontrer de l'indifférence à ses bons et mauvais résultats, vouloir s'amuser, ne pas écouter le professeur, ne pas faire ses devoirs ou étudier -Réseau social: moins d'habiletés sociales chez le garçon (timidité, difficulté à se faire des amis, sujet à l'influence négative des pairs, mauvaise gestion des conflits, provocation de l'autorité) -Aspirations personnelles: plusieurs jeunes garçons ont le goût de travailler, des idées de métiers qu'ils voudraient faire et un désir d'indépendance. Ils recherchent le statut d'adulte et les droits qui y sont associés. Ils ont un grand besoin de consommation (biens). Par contre, ils vont souvent changer d'idées de métier étant donné les difficultés scolaires qu'ils rencontrent en cours de route et le niveau élevé des exigences. Le garçon est moins inquiet que la fille au sujet de son avenir, plus insouciant: "du travail, il en trouvera même sans diplôme" dit-il <p>Caractéristiques scolaires:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Difficultés d'apprentissage: elles surviennent dès le primaire et surtout dans les matières de base malgré que du point de vue des garçons, les vraies difficultés commencent au secondaire. Il y aurait aussi un manque de méthode de travail -Investissement scolaire: ils manquent d'écoute et de participation en classe, ne font pas leurs devoirs et leurs leçons, ne demandent pas d'aide, ne prennent pas l'aide offerte, persévèrent peu. Tous ces comportements s'accroissent au secondaire -Intérêt pour l'école en général: la plupart des garçons rencontrés disent n'avoir aucun plaisir à l'école mis à part celui qu'ils vont se faire, le plaisir de voir les amis et celui procuré par les cours d'éducation physique, les récréations (au primaire), les cours d'informatique, les arts, la musique. Ils disent s'ennuyer, perdre leur temps. Les filles sont plus nuancées: elles disent aimer certaines matières, certains professeurs -Aspirations scolaires: les garçons en ont moins que les filles et cela malgré la présence d'idées de métiers. Ils veulent terminer leurs études mais ceci n'est pas vu comme une exigence pour se trouver un travail. Le diplôme est vu comme un moyen d'améliorer ses conditions de travail à long terme mais non comme quelque chose d'indispensable pour se trouver du travail à court terme. La plupart disent cependant qu'ils vont terminer un jour, si ce n'est à la formation générale, ce sera à la formation aux adultes -Estime de soi scolaire: elle est faible dans le sens qu'ils ne croient pas ou plus à leur réussite mais leur estime de soi en dehors de l'école se porte bien dans l'ensemble (dans les sports, pour l'occupation d'un travail)

Tableau 4.36 (suite)

Synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec

*ou à la réussite scolaire des garçons issus des trois collectes de données
(test « Décisions », entrevues de groupe, entrevues individuelles)*

<p>Facteurs de protection:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investissement au plan des exigences scolaires (faire leurs devoirs, étudier, écouter et participer durant les cours, demander de l'aide, utiliser l'aide demandée, être présent à l'école) - Hausse de leurs aspirations scolaires: obtention minimale d'un D.E.S ou d'un D.E.P, poursuite des études collégiales ou universitaires - Travail sur leur identité de sexe: actions en vue de limiter l'intériorisation des stéréotypes sexistes qui favorisent leur distanciation scolaire - Travail sur leur estime de soi scolaire et sur leurs habiletés sociales (gestion des émotions et des conflits, choix des amis, entraide entre amis, affirmation de soi, ...) - Admission de problèmes personnels et recherche de solutions (ex : consommation de drogue et d'alcool)
SYSTÈME FAMILIAL
<p>Facteurs de risque:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Faible scolarité des parents et de la fratrie</u>: les pères davantage que les mères et présence de difficultés scolaires dans la fratrie -<u>Pratiques éducatives inadéquates</u>: absences de règles de vie et d'exigences ou une présence théorique et non pratique de celles-ci (plusieurs des jeunes garçons rencontrés se décrivent comme des jeunes gâtés, disposant de beaucoup de liberté), communication déficiente avec le père en particulier, manque de stimulation intellectuelle et culturelle, éducation du garçon différente de la fille, présence de stéréotypes sexuels chez les parents qui nuisent aux aspirations scolaires du garçon (le garçon a moins besoin de l'école, le diplôme est surtout important pour la fille, les garçons pourront se débrouiller sans ça, le statut de travailleur vaut plus que le statut d'étudiant, la performance sportive ou récréative (chasse, pêche), l'action et la force physique sont plus valorisées que la réussite scolaire, ...), offre d'emploi dans l'entreprise familiale si le jeune décide de quitter l'école -<u>Mauvaises attitudes envers l'école et peu de participation aux activités scolaires</u>: peu d'intérêt au vécu scolaire de leur enfant, non supportant, valorisant ou encourageant, n'aident pas, n'aident plus au secondaire ou sont incapables d'aider parce qu'ils sont dépassés par les méthodes, absence d'exigences au plan du rendement, mauvaise opinion de l'école et du professeur, tolérance des absences scolaires, faible croyance en la réussite scolaire de leur jeune, non responsables de la poursuite ou de l'interruption de l'école (la décision revient au jeune) -<u>Rareté des modèles de réussite avec diplôme chez les parents</u>
<p>Facteurs de protection:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Pratiques éducatives</u>: mettre en place des règles de vie et avoir des exigences éducatives à l'égard de leurs enfants, améliorer la communication avec leur enfant, particulièrement les pères, modifier les attitudes ou pratiques qui encouragent le garçon à se distancer de l'école et de la réussite scolaire (travail sur leurs propres stéréotypes et pratiques sexuels), aider leur enfant à développer ses capacités sociales, enseigner la responsabilité, promouvoir des valeurs comme le travail, l'effort, l'engagement, la persévérance, aller chercher des informations sur des sujets comme la consommation, la sexualité -<u>Attitudes envers l'école et participation aux activités scolaires</u>: être plus positif envers l'école, le personnel, les matières. Augmenter leurs aspirations scolaires concernant leurs enfants, en particulier leur garçon, participer aux activités scolaires de leur enfant en s'intéressant à ce qu'il fait, l'aider, l'encourager, le valoriser, avoir des exigences précises au plan de l'investissement scolaire de leur enfant et de ses comportements à l'école, être en contact et collaborer avec l'école...

Tableau 4.36 (suite)

*Synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec
ou à la réussite scolaire des garçons issus des trois collectes de données*

(test « Décisions », entrevues de groupe, entrevues individuelles)

SYSTÈME SCOLAIRE
<p>Facteurs de risque:</p> <p>Au plan du système scolaire:</p> <p><u>-Curriculum scolaire:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . trop de programmes (densité, rigidité, cloisonnement) . pertinence de certains programmes questionnée (F.P.S, Économie familiale, Catéchèse, Moral, C.C,...) . déséquilibre entre les exigences scolaires des programmes et les capacités d'apprentissage des jeunes: gestion de la matière passe avant les besoins ou les capacités des élèves dans le sens où les apprentissages scolaires se font à date fixe, les exigences sont les mêmes pour tous alors que les élèves ont des rythmes variables d'apprentissage <p><u>-Méthodes pédagogiques</u> uniformes et inadaptées aux stratégies d'apprentissage de certains jeunes</p> <p><u>-Parcours de formation trop peu diversifiés:</u> qu'est-ce qui est offert aux élèves manuels?</p> <p><u>-Orientation scolaire (passage primaire/secondaire):</u> elle semble poser plusieurs problèmes: exigences différentes, erreurs de classement, fragilité des acquis, manque de concertation au sein du personnel enseignant, ...</p> <p><u>-Concurrence entre la formation des adultes et la formation générale:</u> la plupart des jeunes en difficulté ne croient pas à leur réussite autrement qu'en s'inscrivant aux adultes, ce qu'ils se promettent de faire dès qu'ils auront 16 ans. Par ailleurs, plusieurs des jeunes qui se sont inscrits aux adultes ont également abandonné. La formation aux adultes apparaît comme la réponse magique aux problèmes qu'ils rencontrent à la formation générale</p> <p><u>-Rareté des modèles masculins au primaire</u></p> <p><u>-Non adaptation de l'école aux garçons:</u> intérêts, forces, stratégies et styles d'apprentissage (école est dite "féminine")</p> <p>Au plan de l'école:</p> <p><u>-Réponses scolaires insuffisantes pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes:</u> aide trop tardive, sous estimation des difficultés, manque de suivi lors du passage au secondaire, absence de concertation, l'intervention auprès des jeunes hyperactifs n'est pas suffisamment maîtrisée</p> <p><u>-Pratiques de suspension et de sanction, de discipline et de redoublement:</u> telles qu'appliquées actuellement, ces pratiques encouragent le décrochage scolaire par les effets négatifs (la révolte, le découragement...) qu'elles suscitent. Les jeunes réagissent très fort à l'absence de liberté, à la sévérité des règlements. L'école est constamment comparée à une prison (clôture extérieure renforce cette effet). Elles seraient loin d'atteindre les objectifs pour lesquels elles ont été mis en place</p> <p><u>-Politique de contrôle des absences:</u> elle serait facile à déjouer</p> <p><u>-Consommation et trafic de drogue et d'alcool:</u> tolérance à la consommation à l'intérieur de l'école et perceptions négatives des interventions (punitives, contrôlantes) auprès de ceux qui sont pris avec ce problème</p> <p>Au plan des conditions d'enseignement:</p> <p><u>-Ratio professeur/élèves:</u> il serait trop élevé</p> <p>Au plan de la dynamique de classe:</p> <p><u>-Méthodes pédagogiques inadéquates:</u> elles sont vues comme routinières, monotones, traditionnelles, identiques, laissant passif le jeune et faisant peu ou pas du tout appel à d'autres sens que l'ouïe ou à la créativité. Elles sont axées sur la théorie (l'intellectuel) et sur l'expression verbale au détriment de la pratique, de l'expérimentation, du jeu, de la manipulation et des autres formes d'expression. Le contenu</p>

Tableau 4.36 (suite)

Synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire des garçons issus des trois collectes de données (test « Décisions », entrevues de groupe, entrevues individuelles)

des programmes et le rythme d'apprentissage attendu sont les mêmes pour tous les élèves peu importe leur niveau d'habiletés. Il y a peu d'aide individuelle et d'explications de la part du professeur autres que celles données lors de l'enseignement magistral. La gestion de classe serait difficile pour certains professeurs au plan de la discipline. Il y aurait peu d'accompagnement à l'apprentissage et d'attention pour les élèves en difficulté d'apprentissage, peu de disponibilité en dehors des heures de cours ou même dans les cours.

-Relations éducatives professeur/élèves déficientes: représentations favorables de certains élèves (les bôtés, les gentils) et défavorables de certains autres (les pas bons, les tannants), humiliation, cries, chialage, injustice, dévalorisation, indifférence, déresponsabilisation, désintérêt, rejet, absence d'écoute...

-Relations élèves/élèves: rejet, exclusion ou harcèlement verbal et physique de certains élèves différents à divers points de vue

-Instabilité de certains professeurs: ceci entraînerait l'embauche de suppléants qui ne maîtrisent pas toujours la matière et inciterait les jeunes à s'absenter davantage

Facteurs de protection:

Au plan du système scolaire:

-Parcours de formation (voies offertes): améliorer et diversifier le choix offert. Actuellement, ils sont de type scolaire avant tout et peu d'entre eux alternent les études et le travail, les stages d'observation en entreprises, les visites de lieux de travail

- . les U.R.I sont considérées comme une solution
- . le C.P. doit être révisé au plan de ses objectifs, de son contenu et de son image
- . la formation professionnelle doit être enrichie, mieux adaptée aux jeunes, mieux connue et valorisée (accessibilité plus rapide et poursuite de la formation générale en même temps). Les options offertes devraient être plus nombreuses tout en étant ajustés aux besoins des jeunes et de la région
- . des programmes avec options (bois, musique, art,...)offerts plus tôt
- . un programme de Sport/Études est vu comme une solution
- . projet "jeune entrepreneur" est vu comme une solution

Curriculum scolaire:

- . rajeunir certains contenus de programmes et se pencher sur la pertinence de d'autres, décloisonner les matières, se concerter sur les contenus de programmes, se concentrer sur les cours de base, réduire leurs contenus
- . le cours "Choix de carrière" et les services d'orientation professionnelle sont jugés importants mais sont à revoir (les rendre plus réalistes, instaurer des journées exploratoires, fournir plus d'informations sur les métiers)
- . enseigner une méthodologie de travail à l'élève
- . mettre en place un cours sur l'estime de soi et un entraînement aux habiletés sociales
- . instaurer plusieurs niveaux de difficultés au plan des matières scolaires

-Aide financière: offrir des bourses d'études au secondaire aux élèves provenant de familles aux prises avec des difficultés financières

-Méthodes pédagogiques: elles sont à enrichir, à dynamiser, à diversifier (élève a un rôle actif). Améliorer la formation universitaire

Tableau 4.36 (suite)

Synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire des garçons issus des trois collectes de données (test « Décisions », entrevues de groupe, entrevues individuelles

-Gestion de l'orientation scolaire (passage primaire/secondaire): assurer la continuité des services, ajuster les exigences scolaires et autres, s'entendre sur les exigences de graduation, améliorer les politiques d'accueil et d'intégration des nouveaux, se concerter entre paliers d'enseignement, mieux estimer les difficultés et les retards scolaires,...

-Embauche du personnel: hausse des exigences professionnelles et humaines attendues des professeurs réguliers et des professeurs suppléants. Mettre en place une politique de discrimination positive en faveur des hommes (professeurs et animateurs) au primaire, mesures de retraite progressive

Au plan de l'école:

-Réponses scolaires aux besoins éducatifs des J.D.A.: elles doivent être augmentées, diversifiées et offertes très tôt (étude et devoirs à l'école, classes ressources, récupération plus structurée et inscrite dans la grille horaire, professeur tuteur, parrainage de J.D.A, groupes homogènes permanents au secondaire, services d'aide pour les difficultés personnelles, une 7^{ème} année optionnelle, une journée de récupération aux trois semaines strictement pour ceux qui en ont besoin). Aussi, le suivi d'un jeune en difficulté doit être assuré lors de son passage au secondaire. L'intervention auprès des jeunes hyperactifs doit être améliorée

-Relations parents/école: informer, supporter et outiller les parents dans leur rôle d'accompagnateur de leur enfant au plan scolaire, action concertée auprès des parents de J.D.A, favoriser leur implication dans le projet éducatif, augmenter la concertation, améliorer la confiance et la complicité

-Adaptabilité de l'école au garçon: favoriser d'autres modes d'apprentissages que l'écriture, la lecture, la mémoire, la communication. Nous pensons ici à des modes axés sur la motricité, la spatialité, le visuel, le kinesthésique...

-Identité de sexe: sensibiliser le personnel enseignant et les garçons sur l'impact des stéréotypes sexuels qui vont à l'encontre de la réussite éducative

-Climat de l'école: instaurer le respect entre les adultes et les jeunes et entre les jeunes eux-mêmes. Assurer la protection et l'intégration des jeunes différents à divers degrés (difficultés d'apprentissage, timidité, origine, situation financière, choix d'orientation sexuelle, vêtement), offrir soutien à l'affirmation de soi, organiser des activités professeurs/élèves

-Parascolaire: enrichir, structurer et valoriser. Au primaire, la cour extérieure devrait être plus accueillante (présence de jeux) et offrir plus de possibilités d'activités

-Consommation et trafic d'alcool et de drogue: tolérance zéro, interdiction de fumer et mesures d'aide aux jeunes qui vivent le problème de consommation abusive

-Valorisation de toute forme de réussite, d'amélioration, d'effort, d'habiletés chez le personnel ou l'élève

-Pratiques diverses: les revoir en vue qu'elles répondent mieux aux objectifs qui sont les leurs et impliquer les jeunes dans cet exercice de révision: suspension et sanction (travailler plutôt sur la responsabilisation et être juste dans l'application), redoublement (rechercher d'autres alternatives ou ne reprendre que les matières non réussies), discipline (assouplir les règlements, tenir compte de l'âge des jeunes, les appliquer au personnel scolaire également), absences (assurer une meilleure gestion et responsabiliser face aux conséquences)

Au plan des conditions d'enseignement:

-Ratio professeur/élèves: groupe-classe moins nombreux, surtout au primaire

-Perfectionnement et formation professionnelle continue de tous les types de personnel scolaire

Tableau 4.36 (suite)

Synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire des garçons issus des trois collectes de données (test « Décisions », entrevues de groupe, entrevues individuelles

Au plan de la dynamique de classe:

-Méthodes pédagogiques et relations éducatives professeurs/élèves: offrir de la formation en psychopédagogie, en gestion de classe, en utilisation intégrée des TIC et donner du support pour la gestion de problèmes personnels ou de motivation. Diversifier les façons d'apprendre et tenir compte de toutes les facultés d'apprentissage du jeune, mettre la responsabilisation au centre de la relation éducative, accorder une attention supplémentaire aux J.D.A, rendre le jeune actif, développer chez tout le personnel scolaire une culture de l'imputabilité

-Relations élèves/élèves dans la classe: travailler sur le respect des différences et l'inclusion de tous les élèves

SYSTÈME RÉGIONAL

Facteurs de risque:

- Méconnaissance du problème de l'échec scolaire des garçons et des facteurs de risque et de protection qui lui sont associés
- Dévalorisation ou absence de valorisation de la réussite scolaire. Par contre, tout le monde reconnaît l'importance du diplôme dans leur discours mais ont des pratiques qui démontrent l'inverse (incohérence)
- Peu ou absence de projets ou d'activités pour les jeunes
- Peu d'emplois et peu d'entre eux exigent un diplôme d'études secondaires
- Image masculine reliée au secteur primaire
- Peu de mesures de support aux familles (adressées au couple, aux parents, aux jeunes)
- Méconnaissance des métiers et des ressources de la région
- Dévalorisation de la région
- Peu d'ouverture à la culture
- Insuffisance des liens entre le milieu du travail, les organismes communautaires et l'école
- Concurrence entre les entreprises familiales qui n'exigent pas le diplôme et l'école qui prône la persistance aux études et l'obtention d'un diplôme

Facteurs de protection:

- Appropriation du problème de l'échec scolaire et large diffusion des résultats de la recherche (ex: un symposium au niveau de la population en collaboration avec l'école, comité anti-décrochage, publicité régionale)
- Valorisation de l'école, du métier de professeur et d'élève et de la réussite scolaire, particulièrement celle des garçons (travail sur les préjugés sexistes)
- Projets, activités ou lieux de rencontre pour les jeunes, surtout les fins de semaine
- Création d'emplois
- Mise en place de mesures de support aux familles (couple, parents ou jeunes en provenance du C.L.S.C ou des autres organismes)
- Leadership exercé par le milieu socio-économique pour la promotion et l'information sur les ressources, les métiers et les modèles de réussite propres à la région (témoignages, conférences)
- Implication du milieu des affaires dans l'offre de lieux de stages (parrainage)
- Valorisation de la région
- Collaboration école, famille, milieu des affaires et organismes divers (ex: coopération dans la lutte à la consommation de drogue)
- Utilisation de personnes ressources en provenance de l'éducation, du travail, des loisirs, de la culture, de la santé et des services sociaux, ...)

Parvenus à cette étape du rapport de recherche et devant l'ampleur, la densité et la richesse du matériel de travail recueilli, nous sentons la nécessité de nous situer à nouveau au sein de la démarche et de l'échéancier de cette recherche.

4.3 La démarche et l'échéancier de la recherche-action sur trois ans

La recherche-action entreprise au printemps 1997 vise essentiellement l'amélioration de la réussite scolaire, celle des garçons en particulier, à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

Une recherche-action, comme nous l'exprimions dans le chapitre 3 traitant de la méthodologie de recherche, se réalise à l'intérieur d'un processus apparenté à celui de la résolution d'un problème.

Ce processus s'amorce dans la mise en place d'une structure de participation où les acteurs et les chercheurs mettent en commun leur point de vue concernant l'action et la recherche. Concernant cette recherche, cette structure s'est appelée le comité aviseur. La démarche s'est poursuivie à travers la définition du problème et la compréhension des facteurs de risque et de protection qui lui sont associés. Pour y parvenir, nous avons, en plus de recenser les écrits scientifiques, collecté des données dans le milieu aux moyens de mesures quantitatives et de méthodes qualitatives. Le test « Décisions » qui représente une mesure quantitative, nous a servi à faire un diagnostic de la situation à partir de nombres et de statistiques et à comprendre l'ampleur et la nature du risque d'échec ou de décrochage scolaire. Les entrevues individuelles et de groupe nous ont permis de décrire la problématique quant à ses causes et à ses solutions à partir d'opinions de personnes touchées par le problème. L'analyse des données issues des entrevues a permis d'organiser celles-ci en catégories et en thèmes descriptifs. Les catégories retenues ont été celles de systèmes et les thèmes descriptifs utilisés ont été les facteurs de risque et de protection. Le défi de l'analyse consistait à rassembler tous les éléments d'information, à les examiner, à en discuter, à y réfléchir et à les organiser en un tout qui se tient, en collaboration avec le collectif de recherche, c'est-à-dire les membres du comité aviseur. Nous en sommes là et,

dans quelques instants, nous vous présenterons le résultat de cette organisation des données en un ensemble le plus cohérent possible afin de faciliter le travail de priorisation de cibles d'actions (section 4.4).

Après avoir effectué l'analyse des données recueillies, nous avons présenté les résultats obtenus au milieu dans un souci de clarté, avec l'aide de documents visuels et écrits afin d'en faire ressortir les éléments principaux. La prise de connaissance de ces résultats par le milieu doit logiquement mener à l'établissement d'un premier plan d'action. Finalement, nous avons rédigé et produit ce rapport de recherche et nous aurons à en diffuser le contenu à une majorité de personnes intéressées.

En plus des résultats concernant les objets de recherche, certaines recommandations ont été formulées aux acteurs et aux chercheurs engagés dans le processus de la recherche-action, recommandations qui deviennent sources d'apprentissage pour ces derniers. C'est essentiellement ainsi, comme le mentionnent Lamoureux, Lavoie, Mayer et Panet-Raymond (1996), que la recherche-action devient un outil de formation, d'éducation et de mobilisation. Enfin, il nous restera à faire, au cours des prochaines semaines, l'évaluation de la démarche amorcée de façon à mieux comprendre le processus qui fut le nôtre et à y apporter les changements nécessaires. Nous pourrions nous demander, notamment, si la recherche a bien fait appel à tous les acteurs importants, si elle a amélioré la connaissance de la situation, si elle a contribué à mieux soutenir et orienter l'action, si elle a effectivement sensibilisé les chercheurs aux contraintes de l'action et les acteurs, aux contraintes de la recherche, si elle a su vaincre certaines résistances du milieu. La plupart des recherches se terminent ici à la différence de la recherche-action qui, « elle », franchit toutes ces étapes pour mieux venir ou revenir à l'action.

En fait, la recherche actuelle est rendue à l'étape qui consiste à choisir, orienter et planifier l'action à partir des résultats qui ont surgi. Ceux-ci s'appuient sur les connaissances pratiques et scientifiques recueillies concernant les facteurs de risque associés à la problématique de l'échec scolaire et les facteurs de protection ou les cibles d'action associés à la réussite scolaire. La priorisation et la planification de l'action

doivent s'inspirer directement de ces résultats. Cependant tout le mouvement spiraliqne propre à la recherche-action reprend vie à nouveau puisque, à leur tour, chacune des actions choisies sera l'objet d'une évaluation continue et d'une révision. À la limite, le collectif de recherche pourrait même revoir le choix des cibles d'action et y apporter des changements. L'évaluation des actions permettra de connaître les effets ou les changements que chacune aura produits sur le but ultime de la recherche qui est l'amélioration de la réussite scolaire des garçons en particulier à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia. Si des changements surviennent dans le sens attendu, le milieu voudra consolider les moyens d'action mis en place. Par la suite, le temps sera venu de parler des contributions et des retombées de la recherche sous différents angles : les changements occasionnés en regard du but poursuivi et les connaissances nouvelles qui en résultent, tant au plan de la recherche qu'au plan de l'action, et les changements survenus chez les acteurs et les chercheurs en regard des finalités d'éducation et de formation de la recherche-action.

Permettons-nous d'illustrer les étapes dont nous venons de parler, autant celles qui s'achèvent que celles qui s'amorcent. La figure 4.1 présente notre démarche de recherche-action.

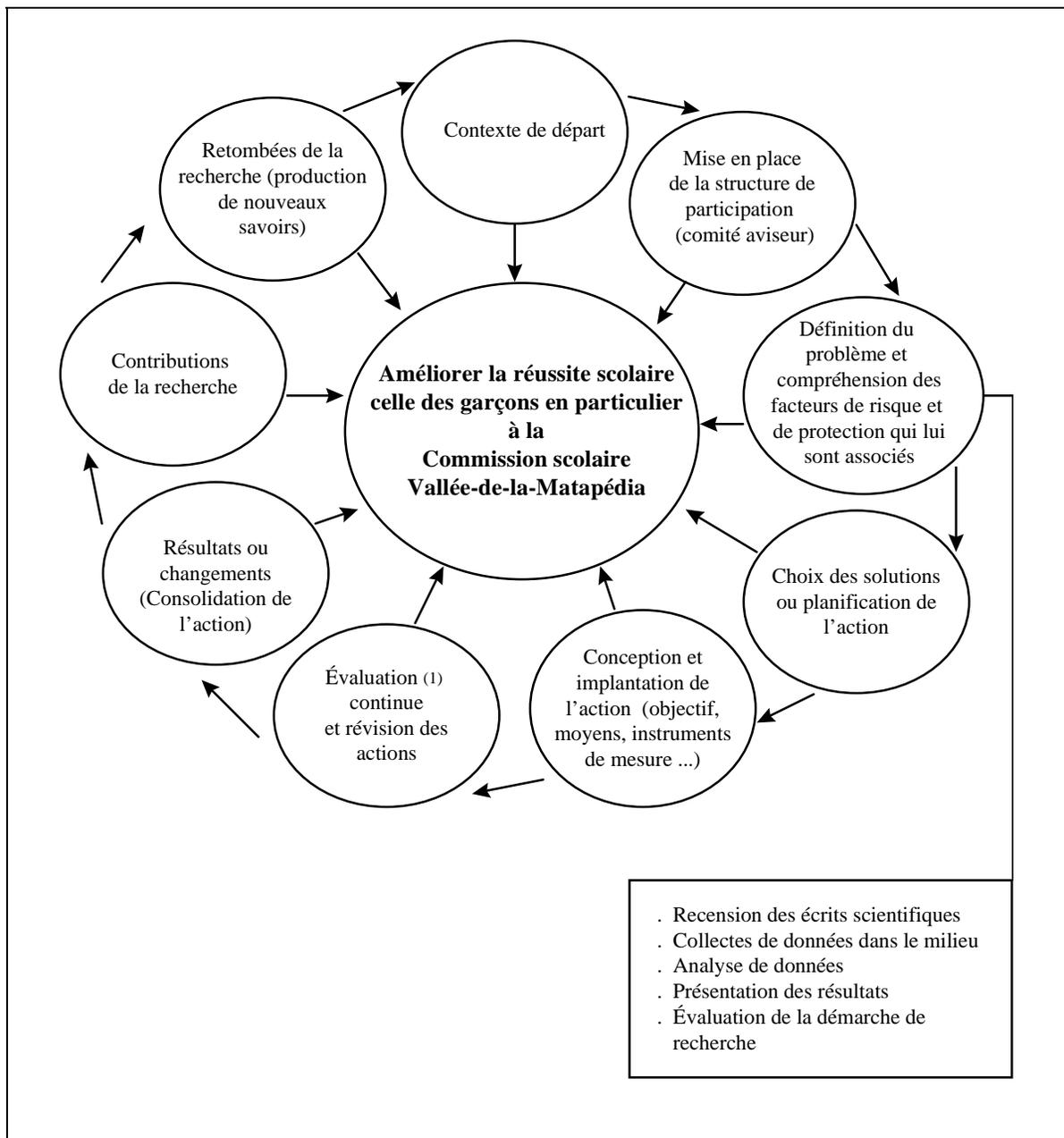


Figure 4.1 *Notre démarche de recherche-action*

- (1) Deux types d'évaluation sont à considérer ici :
- . l'évaluation d'implantation qui consiste à s'assurer que l'action menée correspond à ce qui était prévu et
 - . l'évaluation des effets qui consiste à décrire ou mesurer les changements planifiés ou émergents qui résulteront de l'action.

Comme nous le constatons, nous nous situons plutôt au début d'une démarche de recherche-action et l'essentiel, c'est-à-dire le choix et la réalisation de l'action, est à venir. L'année 1997-1998 a porté essentiellement sur la compréhension des facteurs de risque et de protection associés à l'échec et à la réussite scolaire et l'établissement de cibles d'action. L'année 1998-1999 portera sur la réalisation de l'action, l'évaluation de son implantation et l'évaluation de ses effets. L'année 1999-2000 devrait, tout en poursuivant la réalisation et la consolidation de l'action, porter sur l'évaluation des effets de l'ensemble de la démarche de recherche-action.

Le tableau 4.37 présente un aperçu de l'échéancier de la recherche-action ainsi que les objectifs spécifiques rattachés à chaque étape de réalisation. Cet échéancier a été élaboré sur la base d'un scénario de trois ans.

Tableau 4.37

Échéancier de la recherche-action

Étape 1997-1998	Étape 1998-1999	Étape 1999-2000
<ul style="list-style-type: none"> . Mettre en place la structure de participation (comité aviseur) . Définir la problématique (facteurs associés) à partir de la recension des écrits scientifiques et à partir du point de vue du milieu . Approfondir le contexte théorique (les moyens d'actions) à partir de la recension des écrits scientifiques et à partir du point de vue du milieu . Approfondir la méthodologie de recherche . Élaborer et valider les questionnaires d'entrevues de groupes et individuelles . Établir les critères de recrutement des sujets d'entrevues . Appliquer le test « Décisions » (outil de dépistage des jeunes à risque d'échec scolaire) . Mener les entrevues de groupe et individuelles . Identifier les actions ou mesures expérimentées dans le milieu dans le but de favoriser la réussite scolaire . Analyser les données recueillies . Présenter les résultats -facteurs de risque et facteurs de protection (propositions de cibles d'action) associés à l'échec ou à la réussite scolaire- issus de l'analyse aux acteurs du milieu . Assurer des moments récurrents de réflexion avec les membres de la structure de participation afin d'évaluer et d'ajuster continuellement la démarche de recherche et d'action . Produire un rapport d'étape 	<ul style="list-style-type: none"> . Élaborer une stratégie de diffusion des résultats et de mobilisation du milieu . Prioriser des cibles d'actions parmi celles identifiées lors de la première étape (planification) . Recenser les différents programmes ou actions déjà expérimentés au Québec qui sont en rapport avec les cibles d'action identifiées et les faire connaître aux milieux . Accompagner le milieu dans le choix des moyens pour réaliser l'action . Accompagner le milieu dans la mise en place des actions . Assurer l'évaluation des actions mises en place (choix et application de mesures) et leur révision continue compte tenu des résultats qui apparaîtront (les actions produisent-elles les effets attendus?) . Assurer l'évaluation d'implantation des actions mises en place au moyen de diverses mesures et leur révision continue compte tenu des résultats qui apparaîtront (les actions mises en place correspondent-elles à ce qui devait être fait : acteurs impliqués, clientèle rejointe, contenu et processus des actions ?) . Assurer l'adéquation entre les objectifs et la méthodologie de recherche . Assister le milieu dans la diffusion continue d'informations à propos de la recherche-action en cours et des changements qui en émergent . Accompagner le milieu dans la consolidation et la prise en charge des changements découlant des actions 	<ul style="list-style-type: none"> . Évaluer les changements planifiés et émergeant de la démarche de recherche-action et comprendre les conditions qui les ont rendu possibles . Poursuivre l'accompagnement du milieu dans la réalisation de l'action . Mettre à jour les retombées et les contributions de la recherche-action réalisée dans le milieu . Assurer des moments récurrents de réflexion avec les membres de la structure de participation afin de réviser et d'ajuster continuellement la démarche de recherche et d'action . Produire le rapport final de recherche et diffuser les résultats et les connaissances théoriques et pratiques nouvelles sur la problématique et sa solution découlant de l'évaluation des actions menées et transférables à d'autres contextes

Tableau 4.37 (suite)*Échéancier de la recherche-action*

Étape 1997-1998	Étape 1998-1999	Étape 1999-2000
	<ul style="list-style-type: none"> . Assurer des moments récurrents de réflexion avec les membres de la structure de participation afin de réviser et d'ajuster continuellement la démarche de recherche et d'action . Produire un rapport d'étape et assurer la diffusion des résultats et des connaissances pratiques et théoriques nouvelles qui seront apparus à la suite de l'évaluation des actions, en concertation avec les gens du milieu 	

Il est essentiel, dans un processus de recherche-action, que l'engagement des acteurs et des chercheurs dans l'action et la recherche se poursuive tout au long de la démarche. Ceci permet d'assurer la continuité du processus de changement qu'ils ont contribué à activer. Autrement, ce sont les finalités éducative, transformatrice, émancipatrice et formatrice de la recherche-action qui sont en péril. Comprendre ce qu'il y a lieu de faire pour lutter contre l'échec scolaire, proposer des actions et agir sont des étapes essentielles mais ceci n'est pas suffisant. Il faut accompagner cet agir d'une réflexion continue sur les changements qui résultent de l'action de façon à réviser au besoin les orientations, les objectifs de départ, les moyens ou les cibles retenus. Par ailleurs, comment pourrait-on parvenir à la production de connaissances nouvelles qui, non seulement viennent enrichir la pratique éducative quotidienne auprès des jeunes, mais sont également susceptibles d'être transférables à d'autres contextes, si les acteurs et les chercheurs impliqués ne portaient pas un intérêt constant aux conditions de la production du changement? Pour se former à la recherche et à l'action, ces personnes doivent s'accorder des moments récurrents de réflexion et d'action exercés de façon individuelle et collective.

Comme nous le disions précédemment, un des défis majeurs de l'analyse consiste à rassembler et à organiser dans un tout cohérent et compréhensible les résultats des diverses collectes de données de façon à faciliter le choix de cibles d'action. La section qui suit présente cette organisation des résultats auxquels nous sommes parvenus. Ces résultats deviennent essentiellement les cibles d'action qui devront recevoir l'attention du milieu.

4.4 Cibles d'action à partir des solutions proposées par le milieu

Les diverses collectes de données, appuyées sur la recension des écrits scientifiques concernant les facteurs de risque associés à la problématique de l'échec scolaire et les facteurs de protection associés à la réussite scolaire, ont fait ressortir les éléments qui suivent. **La priorisation et la planification d'un plan devront s'inspirer directement de ces résultats.**

Nous avons jugé bon de rappeler les résultats concernant les causes ou les facteurs de risque avant d'en venir aux résultats concernant les solutions ou les facteurs de protection proposées. Afin d'enrichir la sous-section portant sur les facteurs de protection, nous avons, à partir des opinions du milieu et des écrits scientifiques, fourni quelques illustrations de moyens permettant d'agir dans le sens proposé. Aussi, nous avons donné un aperçu des personnes ou des acteurs plus directement concernés par le type de solutions retenues. Enfin, en cohérence avec la démarche d'analyse et de présentation des données qui a prévalu tout au long du chapitre 4, nous avons regroupé les facteurs par système d'appartenance, soit le système individuel, le système familial, le système scolaire et le système régional qui est l'environnement socio-économique.

Facteurs de risque associés aux :

Système individuel (le jeune)

- Manque d'intérêt et de motivation
- Peu d'investissement scolaire
- Difficulté d'apprentissage
- Mauvaise perception et disposition face à l'école (traits personnels et identité de sexe)
- Difficultés personnelles

- Peu d'aspirations scolaires
- Peu d'habiletés sociales
- Troubles de comportement
- Peu d'estime de soi scolaire

Système familial

- Pratiques éducatives inadéquates
- Mauvaises attitudes envers l'école et faible implication dans le vécu scolaire de leur enfant
- Faible scolarité des parents
- Difficultés scolaires dans la fratrie
- Rareté des modèles de réussite avec diplôme

Système scolaire

Au niveau de la classe :

- relations éducatives déficientes
- méthodes pédagogiques non adaptées

Au niveau de l'école:

- pratiques diverses qui suscitent le décrochage (redoublement, sanction et suspension, discipline)
- problématique de consommation et de trafic de drogue à l'école
- relations école/parents insuffisantes
- relations interpersonnelles (professeurs/élèves, élèves/élèves) irrespectueuses
- modèles masculins au primaire en nombre insuffisant

Au niveau de la commission scolaire :

- lieu d'éducation peu adapté à la culture masculine
- dépistage, diagnostic et intervention tardifs auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
- insuffisance des ressources et mesures d'aide pour les jeunes en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
- offre de parcours de formation insuffisamment riche
- gestion de l'orientation scolaire (passage primaire/secondaire) non adéquate
- ratio maître/élève trop élevé

Au niveau du MEQ :

- absence de finalité intrinsèque (le plaisir d'apprendre pour apprendre)
- curriculum scolaire inadéquat
- concurrence entre la formation des adultes et la formation générale

Système socio-économique et culturel environnant

- Méconnaissance du problème de l'échec scolaire des jeunes en général et des garçons en particulier
- Peu de valorisation de l'école, des métiers d'enseignant et d'élève, du savoir, de la réussite (sous différentes formes) et de la persistance scolaire
- Méconnaissance et dévalorisation de la région, de ses ressources et de ses métiers
- Peu de collaboration école/famille/milieu

- Insuffisance des mesures d'aide et de support aux familles
- Insuffisance des projets et d'activités pour les jeunes
- Peu d'emplois
- Concurrence entre les entreprises familiales et privées (faibles exigences de diplomation) et l'école (promotion du diplôme)

Facteurs de protection (solutions ou cibles d'action) associés aux :

Système individuel (le jeune)

- Appuyer l'école et collaborer dans la mise en oeuvre des moyens d'action choisis pour atteindre l'objectif
- S'investir au plan scolaire
- Participer activement à solutionner les difficultés qu'il rencontre à l'école que ce soit au plan scolaire, au plan personnel ou au plan des relations interpersonnelles (demander de l'aide, reconnaître sa responsabilité, s'impliquer)
- Prendre conscience des rôles et des stéréotypes sexuels qui l'éloignent de l'école et travailler à modifier sa perception et sa disposition envers l'école

Illustration de moyens pour y parvenir

- Présence à l'école, réalisation des travaux scolaires, écoute et participation en classe, participation à la vie de l'école, rôle actif dans la recherche de solutions
- Exigences claires et fermes de la part des parents concernant l'investissement scolaire de leur jeune (travaux scolaires faits, heures de sorties et de coucher, présence à l'école, école avant le sport ou le travail rémunéré, demande d'aide au besoin,...)
- Système de renforcement de l'investissement scolaire à l'école
- Période quotidienne réservée à l'étude et aux travaux scolaires à l'école (Jeunes en difficulté d'apprentissage ou tous les jeunes, obligatoire ou optionnelle)
- Ateliers intégrés à la classe en vue de contrer l'intériorisation des stéréotypes sexuels défavorables à l'école, travaux scolaires impliquant les parents, activités réalisées hors de la classe (parascolaire) telles que ligue d'improvisation, théâtre forum, bande dessinée, activités de sensibilisation sur la cour de récréation au secteur primaire, activités réalisées dans la communauté

Personnes concernées: jeunes, parents, conseil étudiant, C.S., professeurs, animateurs socioculturels

Système familial

- Appuyer l'école et collaborer dans la mise en oeuvre des moyens d'action choisis pour atteindre l'objectif
- Prendre conscience des attitudes ou pratiques éducatives favorables à l'école et s'efforcer de les développer
- Augmenter leur participation (particulièrement les pères) au vécu scolaire de leur enfant, en particulier, s'il s'agit d'un garçon

Illustration de moyens pour y parvenir

- Lire les informations en provenance de l'école
- Venir aux rencontres de groupe ou individuelles ou aux activités organisées par l'école
- Être présent à la remise des bulletins
- Mettre en place des règles de vie axées sur la responsabilisation du jeune et des exigences concernant l'investissement scolaire
- Offrir aide, support et encouragement à leur jeune
- Valoriser l'éducation, l'école (personnel, matières, règles de vie, exigences), le métier d'élève, la persistance aux études et la réussite scolaire (effort, amélioration...)
- Motiver son jeune face à l'école : but, valeur des études, perceptions favorables de ses capacités
- Collaborer avec le personnel de l'école
- Participer au sein des structures scolaires
- Aller chercher des ressources d'aide au besoin (école, CLSC, CPEJ) comme le guide « Les parents d'abord : le primaire... Réponses à vos questions », des ateliers sur les habiletés parentales au service de la réussite scolaire offerts par l'école ou le CLSC

Personnes concernées: parents, comité de parents, conseil d'établissement, personnel scolaire, organismes familiaux et communautaires dont la mission est axée sur l'amélioration de la compétence parentale

Système scolaireAu niveau de la classe :

- améliorer les relations éducatives
- améliorer les méthodes d'enseignement

Au niveau de l'école:

- améliorer le climat de l'école, particulièrement au plan des relations interpersonnelles (professeurs/élèves, élèves/élèves, école/parents) et de la participation de tous les acteurs, incluant les parents, à la vie de l'école
- améliorer la culture organisationnelle : leadership de la direction exercé en collaboration avec l'ensemble de la communauté scolaire, partage de valeurs, adhésion de tous à l'objectif poursuivi et manifestation concrète dans le quotidien, préoccupation pédagogique, gestion humaine, sentiment d'appartenance, atmosphère de respect, de confiance, de chaleur et d'ouverture, attentes élevées de l'école envers les élèves, appuyées par les parents

Au niveau de la commission scolaire :

- assurer la mise en oeuvre des moyens d'actions choisis pour atteindre l'objectif et leur révision et évaluation continues
- adapter davantage le système scolaire aux caractéristiques, aux forces et aux besoins des garçons tout en travaillant à l'amélioration de la perception et de la disposition des garçons, en particulier, vis-à-vis l'école
- réviser, enrichir et augmenter les ressources d'aide aux jeunes en difficulté
- réviser et enrichir les parcours de formation (valorisation, accessibilité, exigences)
- réviser certaines pratiques (dites d'aide et non perçues comme telles) incitatives

- au décrochage : sanction et suspension, redoublement, discipline (règles de vie)
- augmenter la présence de modèles masculins au primaire
- assurer une meilleure gestion de l'orientation scolaire (passage primaire/secondaire)
- enrichir les services d'orientation scolaire et professionnelle (révision et mise à jour)

Au niveau du MEQ :

- poursuivre la restructuration des curriculums scolaires (plus de cohésion, mise à jour, décloisonnement, flexibilité, pertinence)
- réviser les exigences de passage entre la formation générale et la formation des adultes

Illustration de moyens pour y parvenir

- Hausse des exigences professionnelles et humaines attendues du personnel scolaire
- Politiques d'embauche favorables aux hommes au primaire
- Mesures incitatives de retraites progressives
- Formation continue (avec suivi) et perfectionnement du personnel :
 - . *professeurs* : au plan de leurs relations éducatives et de leurs stratégie d'enseignement, au plan de l'intervention sur les modèles de sexe, au plan de leur intervention auprès de jeunes hyperactifs
 - . *directions d'école* : au plan de la mise en place d'une culture organisationnelle forte (autres formes de formation : mentorat, reconnaissance et utilisation de l'expertise professionnelle des pairs)
- Évaluation des pratiques orientée vers leur amélioration
- Dépistage, diagnostic et intervention précoce auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (le test « Décisions » propose déjà des pistes d'intervention individualisées)
- Ajout de services et ressources d'aide aux jeunes en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation : consolidation des U.R.I., révision du C.P.C. (objectifs, contenu et image), période d'études à l'école, classes ressources, période ou journée de récupération structurée (facultative ou obligatoire), tutorat, parrainage, aide par les pairs, 7^e année facultative, groupes stables d'élèves au secondaire, groupes d'élèves réduits là où les besoins sont grands
- Enrichissement des parcours de formation : formation professionnelle alternée (en établissement et stages sur le terrain) avec une formation générale concomitante mais adaptée aux champs d'intérêt des jeunes, projets « jeunes entrepreneurs », programme sports/études, amélioration des services d'orientation scolaire et professionnelle et du cours « Choix de carrière » (information accrue sur les métiers, les professions et les exigences qui y sont associées)
- Projet éducatif vivant, axé sur la réussite du plus grand nombre dans le respect des différences de chacun, et misant sur la responsabilisation et l'engagement de chacun
- Culture organisationnelle forte grâce, avant tout, au leadership des directions d'école
- Tolérance zéro à toutes formes de violence (incluant l'exclusion de jeunes sous prétexte de leurs différence) entre les personnes ou envers le matériel et à la consommation ou trafic de drogue à l'école
- Augmentation des mécanismes de consultation des divers personnels scolaires, des

jeunes et des parents sur la vie de l'école

- Valorisation (remise de méritas mensuels, affichage et publication des résultats) consacrant diverses formes de réussite ou d'engagement à l'école (effort ou amélioration dans divers domaines) du personnel scolaire et de l'élève et renforcement de ses comportements positifs
- Révision de tout le processus d'orientation scolaire (passage primaire/secondaire : exigences de graduation, estimation des difficultés et retards scolaires, continuité des services, politiques d'accueil et d'intégration, concertation entre paliers ; de certaines pratiques : redoublement, sanction et suspension, discipline (règles de vie), absences ; des exigences de passage de la formation générale à la formation des adultes
- Augmentation de l'implication du jeune, du personnel scolaire et des parents dans la vie de l'école (stimuler les occasions de participation et augmenter la fréquence des communications avec les parents et le support qui leur est offert).

Personnes concernées : jeunes, parents, personnel scolaire, directions d'école, commission scolaire, conseil étudiant, comité de parents, conseil d'établissement, comité syndical, conseil des commissaires, MEQ

L'objectif d'adaptabilité du système scolaire aux garçons sera atteint de façon particulière à travers des relations éducatives plus significatives, des stratégies d'enseignement améliorées, une sensibilisation aux stéréotypes sexuels qui éloignent le jeune de l'école, l'enrichissement des parcours de formation, la révision des pratiques de sanction, de suspension et de discipline, une intervention plus précoce et individualisée auprès des jeunes à risque, un meilleur ajustement des services et ressources d'aide aux besoins des jeunes en difficulté, l'amélioration des services d'orientation scolaire et professionnelle et du cours « Choix de carrière », une présence accrue de personnel scolaire masculin au primaire, la prise en compte des caractéristiques et besoins propres aux garçons et leur utilisation en vue de favoriser la réussite éducative, une meilleure gestion du passage primaire/secondaire et la valorisation de toutes les formes de réussite

Système socio-économique et culturel environnant

- Appropriation du problème et mise en place d'une structure collective d'action en vue d'appuyer l'école dans la mise en oeuvre des moyens d'actions choisis pour atteindre l'objectif
- Valorisation de l'éducation, de l'instruction, de l'école, des métiers d'enseignant et d'élève, du savoir, de la réussite scolaire et de la persistance aux études (diplomation) dans le but d'augmenter les aspirations scolaires des jeunes
- Connaissance et valorisation de la région, de ses ressources et de ses métiers dans le but d'augmenter les aspirations personnelles des jeunes
- Augmentation des services d'aide aux parents, aux familles et aux jeunes de nature à favoriser la réussite scolaire

Illustration de moyens pour y parvenir

- Structure régionale de lutte à l'échec ou au décrochage scolaire, des garçons en

particulier sur laquelle se retrouvent des représentants de l'école, des parents, des jeunes et de la communauté

- Publicité régionale concernant le problème, ses causes et ses solutions (faire connaître les résultats de la recherche) et concernant la région, ses ressources, ses métiers sous la responsabilité du milieu des affaires, de la Chambre de commerce et de la M.R.C (débouchant sur des conférences-témoignages bimensuels à l'école)
- Campagne médiatique de valorisation de l'école et de la réussite scolaire, en particulier celle des garçons et de dénonciation des pratiques et stéréotypes qui sont défavorables à l'école
- Approche personnalisée auprès des entreprises (familiales ou privées), des associations sportives ou récréatives, des Maisons de jeunes pour les sensibiliser à l'importance de l'investissement scolaire, de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou professionnelles, de la qualité de l'encadrement reçu d'un employeur, d'un entraîneur, d'un animateur
- Projets favorisant l'implication des jeunes dans les municipalités
- Mesures d'aide aux jeunes et aux parents mises en place par le CLSC, l'école ou les autres organismes familiaux (Éduc alcool, ateliers sur les habiletés parentales en milieu familial et scolaire, communication parents /ados / enfants,...)
- Banque de personnes-ressources pour l'aide aux J.D.A à l'école (aide aux devoirs, parrainage, animation...)
- Reconnaissance publique (gala méritas) de l'engagement de jeunes dans leur école ou dans leur milieu

Personnes impliquées: entreprises régionales, municipalités, M.R.C, associations gouvernementales, religieuses, communautaires, sportives et culturelles, les médias, la Chambre de commerce, ...

Nous aimerions, avant d'aborder la section 4.5 traitant des recommandations qui ressortent à cette étape-ci de la recherche, explorer les relations qu'entretiennent ces résultats par rapport à d'autres sources de données telles que le contexte théorique de la recherche et certains écrits d'experts en provenance de milieux et d'horizons divers qui, récemment, se sont penchés sur la problématique de l'échec scolaire et sa solution.

Si nous retournons aux éléments du contexte théorique de cette recherche, nous observons les relations suivantes :

- Les résultats concernant autant les facteurs de risque que de protection vont dans le sens d'une action que l'on souhaite avant tout préventive plutôt que curative et

communautaire plutôt qu'individuelle. Tous les systèmes sont sollicités à travers les cibles d'action qui ont été identifiées.

- Les cibles d'actions ont, en commun, de faire de l'école le point de convergence tel que le recommande le Conseil supérieur de l'éducation (1996). Aucune piste d'action ne sert d'autres fins que de favoriser le cheminement des élèves jusqu'à la réussite scolaire, ce qui est d'abord la responsabilité de l'école.
- Les cibles d'action, telles que présentées incitent, le choix de moyens appartenant à la catégorie des moyens à composantes multiples. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1996), ces moyens sont considérés comme plus prometteurs dans l'ensemble que ceux à composante dominante ou individuelle.
- La plupart des cibles ou illustrations de moyens d'action proposées se retrouvent dans le plan d'action (voir tableau 2.1) sur la réussite éducative du Conseil supérieur de l'éducation (1995). Pensons notamment à l'amélioration des méthodes pédagogiques (varier la pédagogie), à l'enrichissement des parcours de formation (promouvoir l'accès à la formation professionnelle), à la valorisation de l'éducation et de la réussite scolaire (valoriser l'éducation), à l'augmentation de la participation des parents au vécu scolaire (renforcer l'engagement des parents), à l'offre de formation continue au personnel scolaire (stimuler l'intérêt au moyen de perfectionnement).
- Certains fondements à une action éducative visant la prévention du décrochage scolaire sont, à l'heure actuelle, répondus à travers la démarche de recherche entreprise. Pensons à la nature multifactorielle de l'échec scolaire, à la pertinence pratique et scientifique des actions proposées, à la présence des approches systémique et communautaire.
- Il existe une convergence étroite entre les facteurs de risque et les facteurs de protection dans le sens où les personnes rencontrées lors des collectes de données n'ont pas associé l'échec scolaire à des causes et proposé par la suite des solutions qui sont sans rapport aucun avec celles-ci. La cohérence est présente ce qui, selon nous, ajoute à la richesse et à la pertinence des résultats.
- Parmi les pistes d'actions les plus prometteuses, telles que recensées dans le chapitre 2, au point 2.3, il y a la création d'une communauté éducative et la mise en place d'une forte culture organisationnelle. Cette piste d'action se retrouve également parmi celles

relevant de la responsabilité du système scolaire et nous croyons qu'elle repose avant tout sur le leadership des directions d'école, lequel doit s'exercer en collaboration avec l'ensemble de la communauté scolaire.

- La recherche actuelle nous apparaît contenir un potentiel d'innovation important ce qui répondrait à un des souhaits exprimés dans l'enquête menée par Gosselin, Ouellet et Payeur (1992) à propos des pratiques novatrices qui ont été expérimentées ou sont en cours actuellement dans les écoles du Québec. Premièrement, parce que l'approche retenue est collective plutôt qu'individuelle respectant ainsi l'aspect social du phénomène de l'échec scolaire, deuxièmement, parce que le climat et la culture organisationnelle sont parmi les principales cibles d'actions retenues, tel que le recommande Deblois et Corriveau (1994), et troisièmement, parce que, de toute évidence, il y a un grand souci d'évaluation des actions qui seront implantées puisqu'elles sont associées à une démarche de recherche et que le choix de celles-ci repose sur des fondements scientifiques et pratiques.

Regardons maintenant certains écrits récents produits par des experts en éducation, rattachés à des milieux et à des horizons divers. Nous pensons notamment au rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation (1996) intitulé : « Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires » et au plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (1997) intitulé : « Prendre le virage du succès ». Nous sommes agréablement étonnés de constater à quel point les opinions recueillies auprès d'experts du milieu de la recherche, milieu qui, de toute évidence, peut être considéré comme l'une des régions les plus éloignées du centre du Québec, témoignent d'un jugement collectif d'une haute clairvoyance, jugement qui n'a rien à envier aux propos entendus lors des travaux de la Commission des états généraux sur l'éducation 1995-1996.

Qu'ont donc en commun, en fait, ces deux consultations, l'une menée dans un milieu spécifique qui est la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, auprès d'acteurs concernés par la réussite scolaire, et, l'autre, menée dans toutes les régions du Québec? Parmi les voies de solution ou de rénovation possibles, chacune de ces consultations a fait principalement ressortir la nécessité de réviser le curriculum scolaire, d'accentuer le

leadership pédagogique des directions d'école, de renforcer les liens des écoles avec leur communauté, de réviser, d'enrichir et de diversifier les parcours scolaires dont la formation professionnelle et technique, d'améliorer les services d'orientation scolaire et professionnelle, de renforcer les relations école/parents, de préciser les qualités professionnelles et humaines attendues des enseignants et des enseignantes, d'assurer la formation continue du personnel scolaire, de favoriser l'innovation pédagogique et d'évaluer la qualité de l'éducation offerte, etc.

Au cours de ces deux consultations est également apparue la nécessité de renforcer les responsabilités des divers systèmes vis-à-vis la réussite scolaire, qu'il s'agisse des jeunes, des parents, du personnel scolaire ou des ressources en provenance du milieu. Au sein de chacune de ces consultations est aussi apparue l'importance de résister à la tentation de déresponsabiliser un système au profit de l'école. Dans notre cas, d'ailleurs, cette tentation fut présente puisque certains résultats semblaient déresponsabiliser le système individuel en ce qui a trait aux solutions à l'échec scolaire. On se souviendra que les personnes rencontrées (professeurs, directeurs, personnel non enseignant, représentants socio-économiques) avaient attribué la responsabilité de l'échec scolaire à plusieurs systèmes. Les jeunes rencontrés avaient attribué d'abord aux jeunes en difficulté la responsabilité de leur échec. Quant à la responsabilité de la réussite scolaire, tous s'entendaient à dire qu'elle relevait en très grande partie du système scolaire. Aucune solution ne semblait relever de la responsabilité du jeune en difficulté ou en échec. Celui-ci ne semblait pas perçu comme un sujet responsable et capable de jouer un rôle majeur au plan de la réussite.

Si l'élève en difficulté ressent que personne ne s'attend à ce qu'il réussisse, ne risque-t-il pas d'adopter les comportements que l'on attend de lui ? Et cela ne risque-t-il pas de renforcer, à leur tour, l'école et le personnel scolaire dans leur opinion défavorable concernant les jeunes en difficulté ?

Gosling (1992) parle de deux types de relations éducatives : celle qu'on établit avec un élève/sujet qui réussit et celle qu'on établit ou plutôt qu'on n'établit pas avec un

élève/objet qui échoue. La relation ne s'établit pas car nous n'avons pas d'attentes le concernant. Nous le voyons comme un objet subissant passivement sa scolarisation au lieu de le voir comme un sujet actif ayant du pouvoir sur sa scolarisation. Si nous associons les solutions de la réussite scolaire des garçons ou des jeunes en difficulté trop exclusivement au système scolaire, nous confirmons de cette façon que leur réussite est la responsabilité de l'école et nous renforçons ainsi leur statut d'incapacité. Ne venons-nous pas également, par le fait même, d'encourager leur déresponsabilisation et celle des autres systèmes?

« La division entre l'élève-sujet et l'élève/objet découle du fait que l'école n'a plus la maîtrise de ses finalités qui lui sont imposées par des contraintes objectives externes. L'objectivation de l'élève par l'enseignant n'est que la conséquence de l'objectivation de l'école par la société. Si l'on veut que l'élève retrouve sens et valeur aux yeux de l'enseignant, il faut que l'école retrouve sens et valeur aux yeux de la société ». (Gosling, 1992, p. 237)

Nous croyons également que tous les élèves sont des sujets (acteurs) ayant une responsabilité, non seulement au plan de leur échec mais également au plan de leur réussite scolaire, et nous croyons que chacun doit bénéficier d'une relation éducative avec son enseignant, une relation qui le fasse se percevoir comme « capable » d'agir et de transformer son échec en réussite. Nous croyons que les solutions mises de l'avant pour favoriser la réussite scolaire des garçons ou des jeunes en général doivent aussi agir sur la responsabilisation du jeune en difficulté, de sa famille et de sa région. Des actions spécifiques sont imputables à chacun. Pour parvenir à responsabiliser le jeune en difficulté, les adultes qui l'entourent, entre autres les parents, les professeurs, les animateurs, les entraîneurs ou les employeurs, doivent croire en lui et le lui refléter au sein de véritables relations éducatives.

Parvenus à cette étape-ci, nous aimerions émettre certaines recommandations qui devraient être prises en considération pour l'avenir de cette recherche.

Quelques recommandations

Au terme de ce rapport, nous jugeons approprié de faire certaines recommandations au milieu, aux acteurs et aux chercheurs engagés dans la démarche de recherche-action. Ces éléments sont ceux qui ont accumulé le plus de sens et de valeur, parvenu à ce moment-ci de notre processus. Nous recommandons :

- De fonder la mise en oeuvre de l'action sur la responsabilité et l'engagement de tous les systèmes, incluant le jeune en difficulté.
- De bâtir un plan d'action qui, à l'image de cette responsabilité partagée en regard de la réussite scolaire, retiendra quelques moyens d'action au sein de chaque système tout en se rappelant que les cibles proposées doivent toutes recevoir une attention particulière au cours des prochaines années. Il importe de se doter d'un plan d'action qui soit réaliste au plan de la mesure également. Si chaque école met en place des actions différentes, l'évaluation de celles-ci risque d'être difficile à réaliser.
- D'être vigilant au cadre de recherche qui est celui d'une recherche-action et aux caractéristiques qui la définissent (tableau 3.1), en particulier la nécessité d'évaluer régulièrement les actions.
- De tenir compte des fondements à une action éducative visant la prévention du décrochage scolaire (tableau 2.3). Nous pensons à l'importance d'une mise en oeuvre planifiée et flexible, à une durée suffisante de l'action, à un support financier adéquat, à l'investissement de temps et d'énergie, à l'imputabilité des personnes.
- De définir les rôles et les tâches associés aux activités de recherche et d'action dans le souci et le respect des compétences des chercheurs et des acteurs.
- De faire évoluer ce projet, né de la volonté de personnes en autorité dans la structure administrative, vers les acteurs à la base du système scolaire.
- D'avoir des attentes élevées à l'égard de tous les types d'acteurs impliqués dans la démarche de recherche, en premier lieu, à l'égard des jeunes aux prises avec des difficultés scolaires.

- De confier, en premier lieu, aux directions d'école la mise en oeuvre de l'action, en collaboration avec l'ensemble de la communauté scolaire.
- De favoriser d'abord l'action à proximité des lieux où se vivent les problèmes, c'est-à-dire dans le lieu classe.
- De rechercher le plus de cohérence possible entre les cibles d'action. Si, par exemple, nous choisissons comme cible d'action de valoriser l'éducation (école, réussite scolaire, ...), il y aurait lieu de se donner des moyens d'atteindre cet objectif au sein de chaque système, de façon à multiplier les effets attendus.
- De s'autoriser à l'erreur et à l'échec, d'éviter d'idéaliser ou de banaliser la recherche et l'action et de pratiquer sans cesse le questionnement, la critique et le doute.
- De faire de la réussite scolaire, celle des garçons en particulier, notre plus grande responsabilité et qu'elle domine toutes les autres.

CONCLUSION

Comment conclure alors que tout commence? En fait, tel que le veut la recherche de type action, nous avons défini le problème en vue de l'action. Et au besoin, nous retournerons à la formulation du problème et nous réviserons le choix des actions puisque ce type de recherche comporte une double capacité : celle d'agir et de réfléchir de façon continue et simultanée. Nous dirions, sans risque de se tromper, que le meilleur, le plus exigeant et le plus captivant de la recherche en cours est devant nous. Et il nous faudra plus que de l'intelligence, de l'énergie, du temps et du support financier pour parvenir au but poursuivi. Nous aurons également besoin de cœur, de passion, d'enthousiaste et, il faut le dire, d'une absolue croyance en le pouvoir des individus d'agir sur leurs conditions de vie. Surtout, nous devons croire en le pouvoir des jeunes, ceux qui ont des difficultés à l'école, de transformer leur rapport à l'école et leur rendement scolaire. Nous devons croire en leur capacité de réussite scolaire.

Au cours de la dernière année, la recherche a permis de donner la parole au milieu, c'est-à-dire à des gens directement concernés par l'échec scolaire, celui des garçons en particulier, de les écouter et de tenir compte de leur point de vue en regard des solutions à mettre en place. Aussi, il se fait déjà des choses qui ont plein de sens en vue de favoriser la réussite scolaire des jeunes de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia sur lesquelles nous devons nous appuyer.

Aujourd'hui, nous connaissons les cibles sur lesquelles il y a lieu d'agir pour favoriser le succès scolaire de ces jeunes. Nous devons déterminer lesquelles doivent recevoir notre attention en premier tout en se souvenant que chacune doit faire l'objet d'une action au cours des prochains mois ou des prochaines années. Nous pensons, par ailleurs, que dans une telle démarche de changement, la façon d'être et de faire l'action a tout autant d'importance, sinon plus, que le moyen d'action lui-même. C'est ce que nous avons appelé les conditions ou les fondements à une action éducative efficace. Aussi, la richesse et l'originalité de cette recherche résident en son cadre particulier de recherche, celui d'une recherche-action. Ce type de recherche recèle d'inestimables capacités éducatives, formatrices et émancipatrices pour les personnes qui y sont intimement associées. Il faut cependant en respecter les exigences et les limites.

Ce n'est ni simple, ni facile d'accompagner un milieu dans une entreprise de changement et nous savons que le moment le plus réconfortant pour un collectif de recherche est lorsqu'il ressent les premières manifestations du changement et sa prise en charge par le milieu. Ces premières manifestations se sont déjà révélées selon nous lorsque, en cours de route, d'autres individus se sont joints à ceux du départ et ont ainsi augmenté le nombre des adhérents à la finalité éducative de cette recherche. Au fil du temps qui s'écoulait, à la faveur d'une rencontre, d'autres personnes nous ont signifié leur soulagement devant l'action qui s'amorce et leur désir d'en être. Nous savons, par ailleurs, que des moments de déstabilisation et de déséquilibre nous attendent, chercheurs et acteurs,

qui nous forceront à analyser et à réviser nos savoirs théoriques et pratiques, condition indispensable pour parvenir à un dépassement de soi.

Le défi entrepris, bien que vaste et complexe, est parmi les plus nobles qui se proposent à l'être humain puisque, à travers l'amélioration de la réussite scolaire, c'est une véritable lutte à la pauvreté et un effort sérieux en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation que nous entreprenons.

Nous sommes également persuadés que la recherche menée, par son originalité, saura inspirer d'autres milieux qui projettent également d'agir à propos de la faible diplomation de leurs garçons. Cependant, et nous tenons à le rappeler, nous devons prendre soin que les actions menées aient également des effets favorables sur les filles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Assogba, Y.A. 1984. "Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation, une application de l'étude des aspirations scolaires au cours secondaire". *Série études et recherche*, Vol. 1, no 3, Sainte-Foy: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, LABRAPS.
- Bardin, L. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beaudelot, C., Establet, R. 1992. *Allez les filles*. Paris: Seuil.
- Beauchesne, L. 1991. *Les abandons au secondaire: Profil socio démographique*, Québec: ministère de l'éducation, Direction des études économiques et démographiques.
- Beaugard, 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.
- Beausoleil, J., Guédon, M.C., Larivière, C., Mayer, R. 1988. *Solidarités: pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu*. Montréal: Du Boréal Express.
- Bellerose, C. et al (Santé Québec). 1995. *Et la santé, ça va en 1992-1993*. Volume 1. Québec: Gouvernement du Québec.
- Bertrand, Y., Valois, P. 1982. *Les options en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2^e édition
- Blanchard, F. et al. 1994. *échec scolaire: Nouvelles perspectives systémiques*. Paris: ESF.
- Bogdan, R., Biklen, S.K. 1982. *Qualitative Research for Education : an introduction to theory and methods*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bouchard, P., St-Amand, J.C. 1996. *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Les éditions du remue-ménage.
- 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 3e secondaire*. Montréal: Les éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P., St-Amand, J.C., Tondreau, J. 1996. "Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire" et "Réussite, attitudes et expériences scolaires : effets de sexe et de classe sur la distance et la proximité

- scolaire". *Femmes, éducation et transformation sociales*. (Collectif Laura-Gaudreault). Montréal : Les éditions du remue-ménage, p. 55-88 et p. 89-103.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Caouette, C. 1976. *L'école-recherche Jonathan : une innovation paradoxale due à une volonté de cohérence*. Rapport présenté à l'UNESCO. Montréal.
- 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. 1989. *Les enfants du primaire*. Québec: ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1992. *Les nouvelles populations des collèges et des universités : les enseignements à en tirer*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1993. *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*. Québec: ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Québec: ministère de l'Éducation.
- 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
- 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.

- Daune-Richard, A.M., Devreux, A.M. 1990. "Catégorisation sociale et rapport social : réflexions à partir de l'exemple des rapports sociaux de sexe". *Les rapports sociaux et leurs enjeux*. Séminaire du Centre de sociologie urbaine 1986-1988. no 2, p. 111-129.
- Deblois, C., Corriveau, L. 1994. "La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves". *Études et recherches*. Vol. 1, no 4, Sainte-Foy: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, CRIRES.
- Deblois, C. 1995. *L'école secondaire au Canada*. Rapport national de l'étude sur les écoles exemplaires. Ontario (Toronto) : Association canadienne d'éducation.
- De Landsheere, G. 1992. c. 1979. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Delbecq, A.L., Van De Ven, A.H., Gustafson, D.H. 1975. *Group techniques for program planning : a guide to nominal group and delphi processes*. Glenview, II : Scott, Foresman.
- Deslauriers, J.P. 1987. *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desroche, H. 1981. *La recherche coopérative comme recherche-action*. Actes du colloque recherche-action. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, p. 9-48.
- Dubost, J. 1984. Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action. *Connexions*, no 43, p. 8-28.
- Durden-Smith, J., Desmore, D. 1985. *Le sexe et le cerveau*. Les Éditions La Presse Ltée.
- Duru-Bellat, M. 1988. *Le fonctionnement de l'orientation: genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Duru-Bellat, M. 1990. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. 1994. "La découverte de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine. *Nouvelles questions féministes*, Vol. 15, no 1, p. 35-68.
- Felouzis, G. 1993. "Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons". *Revue française de sociologie*, Vol. XXXIV, p. 199-222.
- Fortin, L., Potvin, P., Royer, E. 1995. *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de la réussite scolaire d'élèves à risque de décrochage*. Document inédit. Université de Sherbrooke.

- Franklin, C. et Steeter, C.L. 1995. " Assessment of middle class youth at-risk to dropout : school, psychologist and family correlates ". *Children and Youth Services Review*, Vol. 17, no 3, p. 433-448.
- Galland, O. 1988. "Représentations du devenir et reproduction sociale: le cas des lycéens d'Elbeuf". *Sociologie du travail*, No 3, p. 399-417.
- Gaudreau, J. 1980. *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: Les sacrifiés*. Montréal: Québec/Amérique.
- Gauthier, B. 1992, c 1984. *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gosling, P. 1992. *Qui est responsable de l'échec scolaire? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*. Paris: Presses universitaires de France.
- 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.
- Goyette, G., Lessard-Hébert, M. 1987. *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, G., Villeneuve, J., Néget-Séguin, C. 1984. *Recherche-action et perfectionnement des enseignants : Bilan d'une expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gresham, F.M. 1992. "Social skills and learning disabilities : causal, concomitant or correlational ? " *School Psychology Review*, Vol. 21, no 3, p. 348-360.
- Grawitz, M. 1993. *Méthodes des sciences sociales: 9e édition*. Paris: éditions Dalloz.
- Grell, P., Wéry, A. 1981. "Problématiques de la recherche-action". *Revue internationale d'action communautaire*, Vol. 5, no 45 (Printemps) p. 123-130.
- Guichard, J. 1993. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hétu, J.L. 1974. *Une recherche-action en milieu organisationnel*. Mémoire de maîtrise en psychologie. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Lafleur, B. 1992. *Les coûts du décrochage scolaire pour le Canada*. Ottawa: Gouvernement du Canada.

- Langevin, L. 1992. "Abandon scolaire: Dépistage et prévention". *Vie pédagogique*, No 80, p. 18-20.
- Lamoureux, H. 1991. *L'intervention sociale collective: une éthique de la solidarité*. Glen Sutton: Du Pommier.
- Lamoureux, J. 1988. La Commission Rochon : le communautaire, encore et toujours à la marge. *Revue internationale d'action communautaire*, no 20/60 (automne), p. 157-170.
- Lamoureux, H., Mayer, R., Panet-Raymond, J. 1984. *L'intervention communautaire*. Montréal: Saint-Martin.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R., Panet-Raymond, J. 1996. *La pratique de l'action communautaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, S. 1990. "Les transitions sur le marché du travail : une perspective longitudinale". *Relations industrielles*. Vol. 47, no 4, p. 79-100.
- 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. et Laurin, P. 1996. **La recherche-action : théorie et pratique. Manuel d'autoformation**. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Leblanc, M., Janosz, M., Langelier-Biron, L. 1993. "Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels". *Apprentissage et socialisation*, Nos 1 et 2, p. 43-64.
- L'Écuyer, R. 1990. *Méthodologie de l'analyse de contenu : Méthode GPS et conception de soi*. 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.
- Maheux, G., Gélinas, A., Claux, R. 1983. La recherche-action : un instrument pour le praticien et la praticienne. *Vie pédagogique*, no 27 (novembre), p. 13-16.
- Mayer R., Ouellet, F. 1991. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (St-Cyr, J.P., Collin, G. 1993). *Profil démographique, socio-économique et de santé de la MRC de La Matapédia*. Rimouski : Direction régionale de la santé publique Bas-Saint-Laurent.

- Ministère de la Santé et des Services sociaux (Légaré, G., Bérubé, N. 1994). *Profil sommaire des familles avec enfants de la MRC de La Matapédia*. Rimouski : Unité de santé publique.
- Ministère de l'Éducation. 1991. *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études: Un résumé des plus récentes données disponibles*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation. 1991. *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation (Brais, Y. 1991) *Retard scolaire au primaire et poursuite des études*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation. 1992. *Chacun ses devoirs - Plan d'action sur la réussite éducative*. No 55-1621 Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation. 1994. *Mise en oeuvre 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*, numéro 2, Longueuil: ministère de l'Éducation, Direction régionale de la Montérégie.
- Ministère de l'Éducation. 1996. *Résultats aux épreuves uniques de juin 1995 par commission scolaire et par école et diplomation par commission scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. 1996. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. (Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation). Québec : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (Brais, Y. 1997). *Analyse des statistiques relatives la diplomation des élèves de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation. 1997. *Indicateurs de l'éducation: éditions 1996 et 1997*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction générale des ressources informationnelles.

- Ministère de l'Éducation. 1997. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. 1997. *La réussite éducative : portrait statistique longitudinal de 1990 à 1996*. Synthèse des données pour la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia. Québec : ministère de l'Éducation, Direction régionale Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine.
- 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
- Ministère de l'Éducation (Brais, Y. 1998). *Suivi des élèves ayant fréquenté les unités d'enseignement individualisé dans les régions du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie. 1997. *Profil économique de la région du Bas-Saint-Laurent (01)*. Québec : Direction générale de l'analyse économique, direction de l'analyse des P.M.E. et des régions.
- Ministère d'État à la Jeunesse (Canada). 1990. *Recherche qualitative sur les décrocheurs: Rapport définitif sommaire*. Ottawa: Groupe communication p. 6-8.
- Morin, A. 1984. *L'écriture collective : un modèle de recherche-action*. En collaboration avec des groupes d'éducation populaire. Chicoutimi : Gaétan Morin.
- 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 .
- MRC de La Matapédia. 1997. *Schéma d'aménagement révisé* (premier projet) Amqui : MRC de La Matapédia.
- Mucchielli, R. 1979, c 1974. *L'analyse de contenu des documents et des communications: connaissance du problème*. Paris: ESF.
- Ouellet, F. 1987. *La technique de groupe nominal*. Voir Deslauriers, J.P. (Dir. publ.) 1987, p.67-80.
- Ouellet, R. 1994. "Le décrochage scolaire: perspectives générales". *Éducation et francophonie*, Vol. XXII, no 1, p. 4 à 11.

- Potvin, P. 1997. *Texte sur le décrochage scolaire*, présenté dans le cadre du 29e congrès annuel de l'AQISEP.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. 1988. *épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Pierre Mardaga.
- Quirouette, P. 1988. *Décisions*. Toronto (Ontario) : Edustats inc.
- Rhéaume, J. 1982. La recherche-action : un nouveau mode de savoir. *Sociologie et sociétés*, Vol. 14, no 1, p. 43-52.
- Rocher, G. 1968. *Introduction à la sociologie générale*. Tome 1 : L'action sociale. Paris : H.M.H.
- Royer, E., Moisan, S., Saint-Laurent, C., Giasson, J., Boisclair, H. 1992. "Abandon scolaire: causes et remèdes". *Vie pédagogique*. no 80, p. 14-18.
- Royer, E., Bitandeu, I. 1993. *Community-Based Learning : an evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association. Atlanta. Eric Document, 358 142.
- Royer, E., Bitandeu, I., Verville, H. 1996. "L'exclusion du secondaire : évaluation d'un programme alternatif à la suspension scolaire". *Revue canadienne de psychoéducation*, Vol. 25, no 1.
- Rumberger, R.W. 1987. "High school dropouts : A review of issues and evidence ". *Review of Educational Research*, Vol. 57, p. 101-121.
- Russell, W. 1988. *études spéciales des populations défavorisées sur le plan social et économique*. Section des soins de santé, Division de la Santé, Statistique Canada.
- Sauvin, A. 1981. "Recherche-action et travail social: quelques doutes préalables sur la compatibilité de la recherche-action et du travail social". *Revue internationale d'action communautaire*, no 5/45 (Printemps), p. 58-61.
- 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.
- Services éducatifs de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia. 1996. *Analyse des résultats des élèves dans le cadre de la réussite éducative*. Présentation faite au Conseil des commissaires le 25 novembre 1996
- Statistique Canada. 1996. *Revue trimestrielle de l'éducation*. Vol. 3, no 1, Tableau 3, p. 72.

- Statistique Canada. 1996. *Profil des divisions et subdivisions de recensement*.
- Statistique Canada. 1991. *Profil des divisions et subdivisions de recensement*.
- Thirion, A.M. 1980. *Tendances actuelles de la recherche-action : examen critique*.
Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Liège.
- Terrail, J.P. 1992. "Réussite scolaire: la mobilisation des filles". *Société contemporaines*,
nos 11-12, p. 53-90.
- Vaillancourt, Y. 1981. *Quelques difficultés rencontrées dans la recherche militante*.
Actes du colloque recherche-action. Chicoutimi : Université du Québec à
Chicoutimi, p. 62-72.