

Document provisoire

RAPPORT DE RECHERCHE : ÉTAPE 1 (1997-1998)

L'échec scolaire des jeunes: Facteurs associés et propositions d'actions

impliquant

LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA TOURELLE

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

Juillet 1998

LES COLLABORATEURS

Carol Paré, directeur général

Yvan Landry, directeur général adjoint et directeur des services des ressources humaines

Danielle Tardif, directrice des services éducatifs

Jocelyne Poitras, directrice d'école

France Paré, psychologue

Nicole Deroy, enseignante

Gaétane Marin, parent

Hélène Béland, parent

Nelson Fournier, parent

Pâquerette Sergerie, parent

Roger Masson, directeur-adjoint d'école

Jacques Bernier, conseiller en réadaptation scolaire

Hermel L'Italien, enseignant

Hubert Lepage, commissaire et représentant socio-économique

Yves Létourneau, étudiant

Steeve Therrien, étudiant

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 la gravité des données concernant le taux de diplomation des jeunes de la Commission scolaire de La Tourelle, sonné le glas de cette réalité et entrepris des démarches pour que les choses changent. Comme premier geste concret posé dans ce sens, ils ont demandé la collaboration d'une équipe de recherche afin de comprendre et d'agir en vue d'améliorer la réussite scolaire des jeunes. Nous pensons plus particulièrement à monsieur Yvan Landry, directeur général adjoint et directeur des services des ressources humaines à la Commission scolaire des Chic-Chocs.¹ Nous tenons également à souligner le grand intérêt à cette recherche qui fut manifesté par monsieur Carol Paré, directeur général de la Commission scolaire des Chic-Chocs. L'attention témoignée par monsieur Paré lors de la diffusion des résultats préliminaires et la certitude de son soutien à la poursuite des travaux de recherche constituent l'une des conditions essentielles à la réussite des actions qui seront mises de l'avant.

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. Madame Danielle Tardif, directrice 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

¹ La Commission scolaire des Chic-Chocs est la nouvelle entité administrative issue du processus de fusion de la Commission scolaire des Falaises et de la Commission scolaire de La Tourelle.

lors des entrevues de groupe, c'est-à-dire les jeunes en voie de réussite scolaire, le personnel enseignant, le personnel non enseignant, le personnel de direction, les représentants socio-économiques et les parents. 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 et à Christiane Asselin pour sa contribution à la révision linguistique du document. Aussi, une recherche se réalise parce que, quelque part, des organismes ou des établissements la supportent au plan financier. Dans le cas de cette recherche, nous tenons à remercier la Commission scolaire de La Tourelle, 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 de La Tourelle en 1996, 47 % des jeunes n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. 52 % d'entre eux sont des garçons et 40 % sont des filles. Pour l'ensemble du Québec, en 1996 toujours, 27 % des jeunes 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 de La Tourelle 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 de La Tourelle a décidé d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la diplomation de leurs élèves 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 jeunes et mettre en place des actions susceptibles de favoriser leur réussite scolaire.

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 jeunes. 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 six catégories de personnes soit les jeunes en voie de réussite scolaire, le personnel enseignant, le personnel non enseignant, le personnel de direction, les représentants socio-économiques et les parents. Enfin, des entrevues individuelles ont eu lieu auprès de trois catégories de personnes, soit des jeunes à risque 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 jeunes et d'identifier, par la même occasion, les facteurs les plus susceptibles de protéger ceux-ci 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, enfin, 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, d'augmenter leur participation à l'école, de développer des habiletés en vue de régler leurs difficultés de couples ou personnelles et de prendre conscience du modèle qu'ils représentent pour leur enfant en s'efforçant de rendre celui-ci le plus positif possible dans différents domaines de la vie (couple, parent, travailleur et citoyen). 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, celles de réviser, d'enrichir 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 politiques telles que les règles de vie, la suspension et l'exclusion, le redoublement, 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. Aussi elle devra réfléchir à la pertinence d'une action politique visant à obtenir un soutien pédagogique et financier particulier pour son milieu compte tenu qu'elle est située dans une zone à haut risque. 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. Surtout, il doit entreprendre un vaste mouvement de lutte à la pauvreté par la lutte au décrochage et à l'échec scolaire.

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 du problème 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, l'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	ix
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES FIGURES	xv
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 de La Tourelle	18
CHAPITRE 2 - LE CONTEXTE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	
2.1 Ressources et moyens d'action mis en place pour lutter contre l'échec scolaire	23
2.2 Fondements à une action efficace	25
2.3 Suggestions d'actions issues de la recension des écrits scientifiques	26
2.4 Services ou projets éducatifs expérimentés dans le milieu	34
CHAPITRE 3 - LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	
3.1 Le cadre de recherche	38
3.2 Le comité aviseur	49
3.3 La population cible	50
3.3.1 La municipalité régionale de comté de Denis-Riverin	51
3.3.2 La Commission scolaire de La Tourelle	56
3.4 Les objets, les questions, le but et les objectifs spécifiques de la recherche	58
3.5 Les principaux instruments de collecte de données	59

3.6	Le déroulement des collectes de données	71
3.7	Le traitement des données	73
3.8	La validation des choix méthodologiques	75

CHAPITRE 4 - LES RÉSULTATS

4.1	Les objets de recherche	78
4.1.1	Les facteurs de risque associés à l'échec scolaire	78
4.1.1.1	Les facteurs de risque tels que révélés par le questionnaire " Décisions "	79
4.1.1.2	Les facteurs de risque tels que révélés par les entrevues de groupe	89
4.1.1.3	Les facteurs de risque tels que révélés par les entrevues individuelles	107
4.1.2	Les facteurs de protection associés à la réussite scolaire	131
4.1.2.1	Les facteurs de protection tels que révélés par le questionnaire " Décisions "	132
4.1.2.2	Les facteurs de protection tels que révélés par les entrevues de groupe	134
4.1.2.3	Les facteurs de protection tels que révélés par les entrevues individuelles	151
4.2	Synthèse des résultats	158
4.3	La démarche et l'échéancier de la recherche-action sur trois ans	168
4.4	Cibles d'action à partir des solutions proposées par le milieu	175
4.5	Quelques recommandations	186
	CONCLUSION	188
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	190

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 d'un milieu socio-économique modeste	16
1.4	Taux de diplomation des jeunes de la Commission scolaire de La Tourelle après 7 ans d'études	19
1.5	Résultats pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 1997	21
1.6	Rang de la Commission scolaire de La Tourelle selon son taux de réussite par épreuve unique en juin 1997	21
2.1	Cibles et mesures du plan d'action sur la réussite éducative	27
2.2	Autres cibles et mesures d'action sur la réussite éducative	28
2.3	Fondements à une action éducative visant la prévention de l'échec scolaire	30
2.4	Principaux services ou projets éducatifs visant la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle	34
3.1	Les caractéristiques de la recherche-action	41
3.2	Typologie des recherches-actions	43
3.3	Diverses caractéristiques de la MRC de Denis-Riverin	52
3.4	Autres caractéristiques de la MRC de Denis-Riverin	56
3.5	Commission scolaire de La Tourelle : Clientèle actuelle	57
3.6	Test " Décisions " : Dimensions et items	60
3.7	Scénario de collectes de données	72
4.1	Sujets dépistés à risque selon leur sexe et leur niveau scolaire	80
4.2	Pourcentage de jeunes dépistés selon chaque dimension et par niveau scolaire	81
4.3	Nombre moyen de dimensions et niveau moyen d'intensité chez les sujets dépistés aux niveaux primaire et secondaire	82
4.4	Moyenne d'intensité par dimension pour les sujets dépistés à risque du niveau primaire	83
4.5	Moyenne d'intensité par dimension pour les sujets dépistés à risque du niveau secondaire	83
4.6	Proportions des sujets dépistés pour les régions de Denis Riverin, Québec, Trois-Rivières/Cap-de-la-Madeleine et Sherbrooke	84
4.7	Proportions des sujets dépistés par dimension pour les régions de Denis Riverin, de Québec, de Trois-Rivières/ Cap-de-la-Madeleine et de Sherbrooke	85
4.8	Milieu de vie actuel des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	86
4.9	Occupation actuelle du père des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	87

4.10	Occupation actuelle de la mère des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	87
4.11	Niveau de scolarité du père des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	88
4.12	Niveau de scolarité de la mère des sujets dépistés à risque ou non à risque de décrochage scolaire	88
4.13	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par les jeunes en voie de réussite scolaire	91
4.14	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par le personnel enseignant	93
4.15	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par le personnel non enseignant	94
4.16	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par le personnel de direction	96
4.17	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par les représentants socio-économiques	97
4.18	Énoncés sur les causes de l'échec scolaire tels que produits par les parents	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)	103
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	105
4.22	Facteurs de risque rattachés au système individuel d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles	110
4.23	Facteurs de risque associés au système familial d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles	115
4.24	Facteurs de risque associés au système scolaire d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles	118
4.25	Facteurs de risque associés au système régional d'après les opinions des personnes rencontrées lors des entrevues individuelles	126
4.26	Pistes d'intervention provenant des résultats au test " Décisions " selon le sexe et le niveau scolaire des jeunes dépistés	133
4.27	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par les jeunes en voie de réussite scolaire	135
4.28	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par le personnel enseignant	136

4.29	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par le personnel non enseignant	138
4.30	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par le personnel de direction	139
4.31	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par les représentants socio-économiques	141
4.32	Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par les parents	142
4.33	Énoncés prioritaires sur les solutions à l'échec scolaire tels que produits par les personnes rencontrées en entrevue de groupe	143
4.34	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)	146
4.35	Fréquence d'apparition des énoncés sur les solutions à l'échec scolaire associés à chaque système d'appartenance parmi les catégories de sujets rencontrés en entrevue de groupe	147
4.36	Raisons expliquant l'écart de réussite entre les garçons et les filles à l'école	156
4.37	Synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire des jeunes issus des trois collectes de données (test " Décisions ", entrevues de groupe, entrevues individuelles	159
4.38	Échéancier de la recherche-action	173

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	48
4.1	Notre démarche de recherche-action	171

INTRODUCTION

Au mois de mars 1997, les commissions scolaires Vallée-de-la-Matapédia et de La Tourelle décident d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la diplomation de leurs élèves. Cette recherche est motivée par l'urgence de bien cerner les facteurs d'échec en cause et, surtout, par la nécessité de mettre en place des actions appropriées en vue d'améliorer substantiellement le taux de diplomation des jeunes. Par cette démarche, les commissions scolaires Vallée-de-la-Matapédia et de La Tourelle s'inscrivent 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 puisque ceux-ci ont, en général, un taux de diplomation moins élevé que les filles.

Au mois de février 1997, les commissions scolaires Vallée-de-la-Matapédia et de La Tourelle informent monsieur Pierre Couture, recteur de l'Université du Québec à Rimouski, de leur désir d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la diplomation de leurs élèves. Elles demandent formellement à l'Université du Québec à Rimouski de collaborer à la conduite de cette recherche. 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 ces commissions scolaires, 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 se sont rajoutés par l'octroi d'aide financière : la 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.

Une recherche-action impliquant des milieux professionnels et un milieu universitaire s'amorce donc et l'un de ses mérites est de puiser sa source de commissions scolaires préoccupées de l'échec scolaire d'une partie importante de leur clientèle.

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 de La Tourelle.

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, l'absence d'offres d'emploi, la présence d'écoles privées sur le territoire (qui vient ravir une partie de la clientèle), 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 signifie 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 l'empêchant 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 : pertes de revenus, déficit d'activité économique et de qualité de vie, perte en revenus fiscaux, 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 parler du 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'interinfluence, 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 des autres jeunes? 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. De ces interactions peuvent naître des conflits relationnels opposant le jeune à sa famille, la famille à l'école, l'école au jeune, etc. Souvent, plus d'un système d'interactions est déficitaire, et plusieurs facteurs de risque appartenant à un ou plusieurs systèmes sont impliqués. L'échec n'est jamais associé à 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 le risque d'échec ou de décrochage scolaire affecte toujours plus la clientèle garçon.

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. 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.

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, bien qu'elles le fassent, 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. De plus, 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 et qui proviennent d'un milieu socio-économique modeste.

Tableau 1.3

*Portrait des garçons et des filles en difficulté scolaire
provenant d'un 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'expliquerait pas les variations entre les filles et les garçons. En effet, l'influence conjuguée du milieu social et de l'identité de sexe 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 aussi 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 en difficulté et qui proviennent d'un milieu modeste 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 certains 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. Il s'agit d'hypothèses intéressantes qui mériteraient d'être approfondies au cours de futures recherches.

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, une sorte de prolongement de la vie familiale (Beaudelot 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 niveau 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, qu'elles 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 aux 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 de La Tourelle

Pour faire le diagnostic de la diplomation à la Commission scolaire de La Tourelle, nous nous sommes servis de statistiques émises par la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation (1998) et par les Services éducatifs de la Commission scolaire de La Tourelle (1997). 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.

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 de La Tourelle 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 de La Tourelle après 7 ans d'études*

	1991	1992	1993	1994	1995	1996
<i>Commission scolaire de La Tourelle</i>						
. Garçons	37,8 %	34,4 %	43,9 %	46,9 %	56,9 %	47,3 %
. Filles	57,2 %	56,3 %	67,8 %	72,8 %	65,7 %	59,3 %
. Total	47,3 %	45,3 %	55,8 %	58,8 %	61,4 %	52,4 %
<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 que le taux de diplomation, à l'inverse de ce qui se passe au Québec, où le taux s'améliore constamment (65 % en 1991 à 73 % en 1996), a subi une chute importante entre 1995 et 1996 passant de 61 % à 52 %. Par contre, l'écart de diplomation entre les garçons et les filles tend à se rétrécir passant de 20 % environ en 1991

à 12 % environ en 1996. Nous voyons également que le taux de diplomation des jeunes de la Commission scolaire de La Tourelle est constamment moins élevé que le taux de diplomation des jeunes au Québec, peu importe l'année considérée.

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 de La Tourelle pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 1997 comparés à la région de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine et à l'ensemble des commissions scolaires (N=149). Ces données excluent les établissements privés.

Tableau 1.5*Résultats pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 1997*

	Taux de réussite	Moyenne sur 100	Rang sur 149
Commission scolaire de La Tourelle	58,9 %	61,4 %	149
Région 11 - Gaspésie/Iles-de-la-Madeleine	78,7 %	69,0 %	
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 de La Tourelle réussit moins bien, et de façon importante, lorsque nous la comparons à la région de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine (écart de 20 % environ). Cet écart s'accroît quand on la compare à l'ensemble des commissions scolaires du Québec.

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

Le tableau 1.6 informe du rang de la Commission scolaire de La Tourelle selon son taux de réussite par épreuve unique, en tenant compte du nombre de commissions scolaires par épreuve. Ces données excluent les établissements privés.

Tableau 1.6

Rang de la Commission scolaire de La Tourelle 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. de La Tourelle	136	122	141	139	137	142	141	141
Nombre de C.S. par épreuve	149	149	149	144	142	142	142	142

Nous constatons que la Commission scolaire de La Tourelle se classe constamment dans les derniers rangs, peu importe la nature de l'épreuve unique.

En somme, ces résultats, qu'ils concernent le premier, le second ou le troisième indicateur, illustrent très bien la problématique qui prévaut à la Commission scolaire de La Tourelle et justifient qu'elle veuille comprendre les facteurs en cause en regard de l'échec scolaire des jeunes et mettre en place des solutions afin d'augmenter leur taux de diplomation.

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 influencera d'autres systèmes.

Dans cette perspective, il est pertinent et 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. Dans un premier temps, nous présenterons brièvement les ressources et les moyens d'action mis en place pour lutter contre l'échec scolaire. Dans un deuxième temps, nous présenterons les fondements sur lesquels nous devrions asseoir une action que l'on souhaite efficace pour prévenir l'échec scolaire. Par la suite, nous suggérerons des actions en vue de favoriser la réussite scolaire issues de la recension des écrits scientifiques. Enfin, nous identifierons les services et les actions qui sont actuellement en vigueur à la Commission scolaire de La Tourelle.

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

En effectuant une première recension des ressources et des moyens d'actions qui existent ou qui ont été expérimentés au Québec, 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. En fait, l'analyse des écrits suggèrent que 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 même aux groupes religieux. 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 les raccrocheurs et les 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, la formation personnelle et l'aide personnelle, l'organisation de l'école et l'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 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 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 • Variar 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 raccrocheurs, raccrocheuses 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 grandes 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. Ceci témoigne bien des nombreuses actions mises de l'avant. 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, citons l'ampleur des projets (quantité des ressources, nombre d'élèves visés, dimension du champ d'action), les groupes d'élèves visés (âge, niveau scolaire, 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 (respect de la discipline, respect des autres, sens des responsabilités) et 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. Ils mentionnent, entre autres, 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 qui symbolise le contrôle policier, 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 élèves en difficulté.

Ces projets illustrent fort bien qu’il se fait des choses et, à l’occasion, des choses 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 projets éducatifs expérimentés dans le milieu

Le tableau 2.4 présente une synthèse des principaux services ou projets mis en place pour favoriser la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle.

Tableau 2.4

Principaux services ou projets éducatifs visant la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle

A - Services éducatifs

1. Formation et éveil	1.1 Animation Passe-Partout 1.2 Éducation préscolaire (maternelle 4 ans à demi-temps et maternelle 5 ans à temps plein)
2. Services d'enseignement	2.1 Formation générale : selon les programmes d'études en vigueur. 2.2 Cheminements particuliers de types temporaire ou continu (13-16 ans, 16-18 ans et 13-21 ans) 2.3 Adaptation scolaire : primaire (classes multi-âges/multi-programmes) et secondaire (ISP et cours de préparation à la vie)
3. Services complémentaires	3.1 Promotion de la participation à la vie éducative 3.2 Éducation aux droits et aux responsabilités 3.3 Animation des activités sportives, culturelles et sociales 3.4 Encadrement et surveillance de l'élève 3.5 Animation pastorale catholique 3.6 Orientation scolaire et professionnelle 3.7 Psychologie 3.8 Psychoéducation et éducation spécialisée (EHDAA) 3.9 Orthophonie 3.10 Santé et services sociaux en milieu scolaire (CLSC)
4. Services particuliers	4.1 Aide à l'intégration scolaire et sociale et à l'apprentissage de la langue française 4.2 Enseignement à domicile ou en milieu hospitalier 4.3 Orthopédagogie

Tableau 2.4 (suite)

Principaux services ou projets éducatifs visant la réussite scolaire des jeunes de la Commission scolaire de La Tourelle

B - Projets

<i>Catégorie de projet</i>	<i>Titre du projet</i>	<i>Objectifs</i>	<i>Nombre de personnes concernées (Enseignants, élèves, etc...)</i>	<i>Commentaires sur les retombées</i>
La petite enfance	Maternelles 5 ans temps plein - 1992-1993	Implanter le programme dans toutes nos écoles même si la mesure ne nous accorde que 7 groupes.	9 enseignantes du pré-scolaire 150 élèves	Il est trop tôt pour en évaluer les retombées.
	Étude d'impact sur les maternelles temps plein	Évaluer l'impact de l'implantation des maternelles temps plein en première année.	9 enseignantes du primaire Danielle Tardif, directrice des services éducatifs Noëlla Jean-Bouchard, Bureau régional	Il est trop tôt pour en évaluer les retombées.
	Entente avec les services de garde	Réaliser une entente avec la Garderie La Marée Montante pour un programme destiné aux enfants de 4 ans "Jouer c'est magique".	Le personnel de la Garderie Danielle Tardif, directrice des services éducatifs	Nous n'avons qu'une année d'expérience à ce niveau. Il est donc trop tôt pour en évaluer les retombées.
Projets (primaire et secondaire)	Projets parascolaires (sports, arts)	Développer des activités parascolaires qui permettront aux jeunes : 1. de se raccrocher à l'école ; 2. de développer leur sentiment d'appartenance à leur milieu ; 3. de développer leurs talents ; 4. de vivre un contact différent avec le personnel enseignant.	Toutes les écoles primaires et secondaires de la Commission scolaire de la Tourelle. Près de 50% des élèves ont été impliqués.	Beaucoup d'élèves participent à ces activités. Ces derniers nous disent que cela leur permet de demeurer à l'école car autrement, ils auraient décroché.
	Récupération	Donner la chance aux élèves en difficulté de recevoir des cours de récupération.	10 à 20 % des élèves	Il faudrait se demander quels auraient été les résultats s'il n'y avait pas eu de récupération.
Développement de nouvelles approches	Implantation de la voie technologique	Donner l'opportunité à certains élèves de se préparer à une formation différente et, plus particulièrement, de se préparer à la formation professionnelle.	10 à 15 élèves par année pendant trois ans.	Ce projet a échoué après deux ans d'expérimentation par manque d'intérêt et d'inscription des élèves.

Tableau 2.4 (suite)
*Principaux services ou projets éducatifs visant la réussite scolaire des jeunes
de la Commission scolaire de La Tourelle*

B - Projets

<i>Catégorie de projet</i>	<i>Titre du projet</i>	<i>Objectifs</i>	<i>Nombre de personnes concernées (Enseignants, élèves, etc...)</i>	<i>Commentaires sur les retombées</i>
Formation du personnel	Formation continue concernant les nouveaux programmes et le développement des NTIC.	Donner à tout le personnel enseignant concerné par l'implantation des nouveaux programmes, la formation nécessaire.	Tout le personnel enseignant du primaire. Le personnel enseignant du secondaire en français, mathématique, anglais, sciences et enseignement religieux de 3 ^e secondaire.	Cela a suscité beaucoup d'intérêt de la part du personnel enseignant. La majorité du personnel enseignant utilise les nouveaux programmes avec leur philosophie. Plusieurs utilisent les TIC en salle de classe. Les élèves sont très intéressés.
	Formation du personnel professionnel "API - gestion de classe" Programme "Estime de soi".	Préparer le personnel professionnel à redonner la formation au personnel enseignant pour application en salle de classe.	5 professionnels (psychologues et psycho-éducateurs)	Nous commençons à voir des progrès. Malheureusement, il faut recommencer avec l'arrivée du nouveau personnel enseignant.
	Formation des tuteurs à l'approche "Relation-maître".	Établir une meilleure relation en salle de classe entre le personnel enseignant et les élèves.	Tuteurs de première secondaire Personnel professionnel Intervenant du MEQ	Nous commençons à voir des progrès. Malheureusement, il faut recommencer avec l'arrivée du nouveau personnel enseignant.
Support aux élèves et au personnel enseignant	Engagement d'une psychologue et d'une psychoéducatrice à demi-temps.	Aider les élèves en T.C.C. à assumer leurs réalités. Aider les parents à comprendre les problématiques de leurs enfants.	2 psychologues	Cela permet de rencontrer plus d'élèves en difficulté.
Recherche	L'impact des activités parascolaires sur le taux de réussite éducative.	Évaluer l'impact des activités parascolaires sur la réussite éducative.	1 sociologue avec la collaboration des écoles.	Le nombre d'activités parascolaires s'est beaucoup développé. Beaucoup d'élèves s'inscrivent dans des activités.
	Recherche UQAR/CSLT (Université du Québec à Rimouski/Commission scolaire de La Tourelle	Chercher les causes de l'échec scolaire et trouver les moyens pour contrer l'échec.	Les chercheurs de l'Université du Québec à Rimouski (LEADRE). La Commission scolaire de La Tourelle.	À venir.

Il est important de préciser que depuis les années 1992-1993, qui représentent les premières années du plan d'action sur la réussite éducative, de nombreux projets ont été autorisés et réalisés. Beaucoup d'intervenantes et d'intervenants scolaires se sont impliqués concrètement dans l'atteinte d'objectifs précis en rapport avec la transformation de pratiques pédagogiques et d'attitudes éducatives. Des montants importants ont été dépensés dans ce but. Il y a cependant lieu de s'interroger sur les retombées à long terme de ces projets. Madame Danielle Tardif, directrice des services éducatifs, fait entendre certains questionnements : avons-nous modifié nos approches pédagogiques ? La qualité de la relation maître-élèves s'est-elle améliorée ? Nos étudiants ont-ils retrouvé de l'intérêt à leur vie scolaire ? Nos parents se sentent-ils plus concernés et impliqués dans la vie de leur école ? Notre taux de décrochage a-t-il diminué et notre taux de diplomation a-t-il augmenté ? Nos élèves maîtrisent-ils davantage les contenus de leurs programmes ? À ces diverses questions, elle répond :

“ Les troubles de conduite et de comportement et les retards d'apprentissages reviennent constamment malgré tous les projets qui ont tenté de contrer ces faiblesses. À mon humble avis, nous ne sommes pas allés assez loin, je dirais même que nous n'avons pas touché le coeur même du véritable projet éducatif. Il faudra analyser davantage nos actions et viser la réalisation de projets qui transforment. Nous avons fait de petits pas mais la route est difficile. Nous sommes encore trop près des projets qui compensent ” (Plan local sur la réussite éducative, 1994-1995, p. 3).

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 émergent 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), Pinard (1997). 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 récurrents 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 approfondirons 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 qui concerne 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), Morin (1992) 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 spirorique.

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 douze personnes auxquelles s'ajoutent les membres de l'équipe de recherche. S'y trouvaient des représentants du personnel scolaire, soit des administrateurs, des directeurs, des enseignants et des professionnels non enseignant, de jeunes, de parents ainsi que des représentants du milieu socio-économique.

Le lieu de rencontre choisi a été le siège social de la Commission scolaire de La Tourelle¹. Quatre rencontres ont eu lieu durant l'année et ont duré environ trois heures sauf

¹ À l'occasion, nous avons tenu des rencontres (trois plus précisément) à l'Université du Québec à Rimouski qui impliquaient quelques membres du comité aviseur seulement.

la dernière qui s'est échelonnée sur toute une 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. Celle-ci comprend, entre autres, la recension des écrits, l'élaboration du contexte théorique, le choix, 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 et la formulation de solutions, la mobilisation du milieu, les relations avec les écoles et le personnel scolaire, le recrutement des sujets d'entrevues, la mise en place de la logistique entourant la collecte des données, les communications diverses. 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 (priorisation de cibles, choix des moyens d'action, 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'influences.

3.3 La population cible

Nous menons une recherche-action au sein de la Commission scolaire de La Tourelle dans le but d'améliorer la réussite scolaire des jeunes. La recherche fut initiée par des personnes en autorité dans la structure administrative. La définition de la problématique de l'échec scolaire des jeunes 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, 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, c'est-à-dire 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 qu'ultimement, 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 traiterons des caractéristiques de la région, c'est-à-dire la municipalité régionale de comté de Denis Riverin puis nous fournirons quelques données concernant plus spécifiquement la Commission scolaire de La Tourelle.

3.3.1 La municipalité régionale de comté de Denis-Riverin

Nous allons décrire brièvement la municipalité régionale de comté de Denis-Riverin 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 Denis-Riverin, nous l'avons décrite en la comparant à sa région d'appartenance, c'est-à-dire la région de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. 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 Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine et du ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie (1997).

Tableau 3.3

Diverses caractéristiques de la MRC de Denis-Riverin

Caractéristiques	MRC de Denis-Riverin	Région de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine
Démographie		
Population totale 1996	13 720	105 175
Variation de la population entre 1991-1996	- 6.0 %	- 4.0 %
Répartition des groupes d'âge (1996)		
0 - 14	18 %	19 %
15 - 54	58 %	59 %
55 - 64	10 %	10 %
65 et +	14 %	13 %
Scolarité (1996)		
Population totale de 15 ans et plus selon le plus haut niveau de scolarité atteint	11 150 = 100 %	84 475 = 100 %
- N'ayant pas atteint la 9 ^e année	3 725 = 33 %	24 055 = 28 %
- Sans certificat d'études secondaires (de la 9 ^e à la 13 ^e année)	2 060 = 18 %	17 500 = 21 %
- Avec certificat d'études secondaires	1 835 = 16 %	13 280 = 16 %
- Avec certificat ou diplôme d'une école de métiers	640 = 6 %	4 385 = 5 %
Autres études non universitaires seulement avec certificat ou diplôme	1 280 = 11 %	11 745 = 14 %
Études universitaires avec certificat ou diplôme (sans grade)	335 = 3 %	3 215 = 4 %
Études universitaires avec baccalauréat ou diplôme supérieur	520 = 5 %	4 816 = 6 %
Les 2 sexes 15 ans et plus détenant un titre de niveau post-secondaire	2 775 = 25 %	24 215 = 29 %
Structure d'emploi (1996)		
Primaire (exploitation des ressources liées à l'agriculture, à la forêt et aux mines)	13 %	14 %
Secondaire (manufacture et construction)	18 %	14 %
Tertiaire (transport, communications et services publics)	68 %	72 %
Revenu moyen (1996)		
De la population de 15 ans et plus	16 123 \$	18 790 \$
Hommes, 15 ans et plus	18 561 \$	22 574 \$
Femmes, 15 ans et plus	13 532 \$	14 764 \$
Familles (Toutes les familles de recensement)	33 814 \$	40 482 \$
Fréquence des unités à faible revenu (%)	30.2 %	18 %
De la famille monoparentale (toutes les familles de recensements) : ¹		
. Hommes	22 306 \$	32 557 \$
. Femmes	23 039 \$	22 939 \$

Tableau 3.3 (suite)

¹ Nous remarquons que la femme monoparentale a un revenu légèrement supérieur à celui de l'homme monoparental. La raison n'équivaut pas à de meilleures conditions d'emploi des femmes ou ne dénote pas une meilleure équité dans les revenus entre les sexes. Nous croyons plutôt que c'est la situation défavorable du revenu chez les hommes qui crée cette situation.

Diverses caractéristiques de la MRC de Denis-Riverin

Caractéristiques	MRC de Denis Riverin	Région de la Gaspésie et des Îles- de-la-Madeleine
Chômage (1996)		
Taux de chômage, les 2 sexes, 15 ans et plus ¹	33,6 %	14,5 %
Activité économique (1996)		
Taux d'activité, les 2 sexes, 15 ans et plus ²	53,4 %	51,7 %
Familles monoparentales (1996)		
Nombre total de familles de recensement dans les ménages privés	3 890 = 100 %	30 170 = 100 %
Nombre de familles monoparentales (toutes les familles de recensement)	630 = 16 %	4 550 = 15 %
. Hommes	140 = 22 %	830 = 18 %
. Femmes	485 = 77 %	3 715 = 82 %
Mode d'occupation du logement (1996)		
Nombre total de logements privés occupés	5 230 = 100 %	38 290 = 100 %
Logements possédés	3 730 = 71 %	28 670 = 75 %
Logements loués	1 490 = 29 %	9 530 = 25 %

Nous constatons que la MRC de Denis-Riverin se distingue défavorablement de sa région d'appartenance de plusieurs façons : une baisse plus importante de sa population dans les dernières années, une classe d'âge 0-14 ans moins élevée et une classe d'âge 65 ans et plus plus élevée, une population moins scolarisée, une structure d'emploi où les secteurs manufacturiers et de construction se démarquent davantage, le revenu moyen des hommes et des familles beaucoup moins élevé, un taux de chômage supérieur, légèrement plus de familles monoparentales, en particulier du côté des pères alors que l'on sait que leur revenu est moindre que celui de la mère monoparentale et, enfin, plus de gens locataires de

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

² 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.

leur logement. Si on résume, la MRC de Denis-Riverin est l'une des plus pauvres non seulement de la région de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine, mais certainement de l'ensemble des MRC du Québec.

Des données issues du profil sociosanitaire de la population de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine (Régie régionale de la Santé et des Services sociaux, 1997) établissent certains constats alarmants qui distinguent, d'une part, cette région des autres régions du Québec et, d'autre part, la MRC de Denis-Riverin des autres MRC de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine.

- La structure par âge de la population est vieillissante et ceci devrait s'amplifier avec l'arrivée des premières cohortes de "baby-boomers" chez les aînés. Aussi la structure des aînés de la région comporte une part relativement plus élevée d'hommes. Aussi, si les tendances se poursuivent, la région est appelée à perdre près de 20 % de ses effectifs sur une période de trente ans. Dans la MRC de Denis-Riverin, cette perte atteindrait tout près de 30 %.
 - Le taux de natalité en 1992-1994 est plus faible dans la région (1.53 enfant par femme) qu'au Québec (1.63 enfant par femme) alors que le seuil de remplacement des générations est de 2.1 enfants par femme. Dans la MRC de Denis-Riverin, le taux de natalité est de 1.46 enfant par femme, ce qui inquiète encore davantage.
 - Concernant la mortalité des hommes, fait étonnant, les tumeurs ont rejoint, et même légèrement dépassé, les maladies de l'appareil circulatoire, de l'appareil respiratoire, des traumatismes et des empoisonnements et des maladies endocriniennes comme principale cause de mortalité dans la région pour la période 1992-1994. Ceci vaut également dans la MRC de Denis-Riverin. Quant à l'espérance de vie, elle continue de progresser s'établissant à 81.7 ans pour les femmes contre 81.0 ans au Québec et à 74.4 ans pour les hommes contre 74.1 ans au Québec. Dans la MRC, l'espérance de vie est moins élevée
-

cependant que celle de la région et de l'ensemble du Québec. L'espérance de vie des femmes se situe à 79.9 ans et celle des hommes à 72.2 ans. Nous constatons, comme dans le reste du Québec, un resserrement des écarts entre les hommes et les femmes. Fait heureux, les taux de mortalité infantile et de mortalité par suicide sont légèrement inférieurs dans la région de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine qu'ils le sont au Québec.

- Selon des données de recensement en provenance de Statistiques Canada (1991), les familles monoparentales seraient proportionnellement moins élevées dans la région (19.3 %) et dans la MRC (20,7 %) qu'au Québec (21.7 %) Il en va de même des personnes vivant seules dans la région (5.8 %) et dans la MRC (7,3 %) comparé au Québec (9,6 %). Nous constatons à nouveau cependant que les familles monoparentales et les personnes vivant seules sont plus nombreuses dans la MRC de Denis-Riverin que dans la région.
- Au niveau de la scolarité, selon des données de recensement de Statistiques Canada (1991), la région de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine affiche un plus faible niveau de scolarité. En effet, 31.4 % de personnes contre 20.1 % pour le Québec n'ont pas atteint la 9^e année et 4.4 % de personnes contre 10.3 % pour le Québec ont un niveau d'éducation universitaire. Pour la MRC de Denis-Riverin, les chiffres sont plus alarmants encore puisque en 1991, 36.3 % de personnes n'avaient pas atteint la 9^e année et 3.1 % seulement possédaient un niveau d'éducation universitaire. Nous savons par ailleurs que la situation a peu changé en 1996. Toutefois, des facteurs environnementaux (éloignement des grands centres, nombre limité d'institutions, coûts élevés reliés aux études collégiales et universitaires) entrent en ligne de compte pour expliquer de tels résultats.

Le tableau 3.4 renseigne sur la situation de la MRC de Denis-Riverin , en autant que nous disposons des données, par rapport à la région de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine et à l'ensemble du Québec en regard du revenu moyen, du taux de chômage, de la population prestataire de la sécurité du revenu et du ratio emploi/population.

Tableau 3.4*Autres caractéristiques de la MRC de Denis-Riverin*

Caractéristiques / Régions	MRC de Denis-Riverin	Région de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine	Ensemble du Québec
Revenu moyen de la population de 15 ans et plus (données de 1991)	15 600 \$	17 900 \$	22 400 \$
Taux de chômage (données de 1995)		20.2 %	11.3 %
Proportion de prestataires de la sécurité du revenu (données de 1996)	28.9 %	19.7 %	12.5 %
Ratio Emploi/population ¹ (données de 1995)		37,0 % ²	55,2 %

Pour conclure, il ressort très clairement que la MRC de Denis-Riverin constitue l'une, sinon la MRC la plus pauvre du Québec ce qui en fait une zone nettement à risque.

3.3.2 La Commission scolaire de La Tourelle

La Commission scolaire de La Tourelle comprend neuf écoles primaires et trois écoles secondaires. Le nombre total d'élèves desservis en 1997-1998 est de 2 018. Il se répartit ainsi : 1 168 élèves au niveau primaire et 850 au niveau secondaire.

Le tableau 3.5 présente la répartition pour l'année 1997-1998 de la clientèle inscrite à la Commission scolaire de La Tourelle. Quant au nombre d'employés en 1997-1998, ceux-ci sont au nombre de 233. Ce chiffre inclut les employés à l'Éducation des adultes.

¹ Le ratio emploi/population est la moyenne annuelle de personnes en emploi sur la population de 15 ans et plus en milieu de période.

² Le ratio de 37,0 % constitue l'un des plus bas observé dans l'ensemble du Québec.

Tableau 3.5

COMMISSION SCOLAIRE DE LA TOURELLE :
Clientèle actuelle

ÉCOLES PRIMAIRES	P.P.	Mat	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	CL.SP	Grand Total
L'ESCABELLE							29	32		61
SAINT-NORBERT	36	32	39	24	43	30	6		7	181
SAINT-JOSEPH	52	71	71	71	60				8	281
GABRIEL LE COURTOIS						65	85	74	1	225
BOIS ET MARÉES	21	21	32	24	28	21	32	23	5	186
SAINTE-MARTHE			2	6	4	5	5	3		25
NOTRE-DAME-DES-NEIGES	9	4	7	6	8	5	4	7		41
SAINT-MAXIME	12	13	7	21	11	10	16	16		94
SAINT-ANTOINE	8	10	9	7	11	14	12	11		74
TOTAL PRIMAIRE	138	151	167	159	165	150	189	166	21	1 168

ÉCOLES SECONDAIRES	Sec. 1	Sec. 2	Sec. 3	Sec. 4	Sec. 5	I.S.P.J.	C.P.C.	CL.SP.	Temps partiel	Grand Total
L'ESCABELLE	45	52	42	29				2	0	170
GABRIEL LE COURTOIS	113	98	70	74	92	18	30	15	14 (8.84)	510
SAINT-MAXIME	28	47	26	31	31		7		4 (2.36)	170
TOTAL SECONDAIRE	186	197	138	134	123	18	37	17	18 (11.2)	850
TOTAL PRIMAIRE ET SECONDAIRE (FORMATION GÉNÉRALE)										2 018

Légende : P.P. : Passe-Partout

CL.SP. : Classe spéciale au primaire ou au secondaire

I.S.P.J. : Insertion scolaire et professionnelle des jeunes

C.P.C. : Cheminement particulier continu

Temps partiel = Élèves de secondaire 4 ou de secondaire 5 qui reprennent deux matières de base échouées au cours de la dernière année (français, anglais, mathématiques, histoire, sciences, enseignement moral ou enseignement moral et religieux catholique)

3.4 Les objets, les questions, le but et les objectifs spécifiques de la 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 jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle.
- Les facteurs de protection, c'est-à-dire les solutions ou les actions susceptibles de favoriser la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle.

Cette recherche veut répondre aux deux questions suivantes :

Question 1 : Quels sont les facteurs associés à l'échec scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle ?

Question 2 : Quelles sont les actions susceptibles de favoriser la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle?

Le but de la recherche est, à long terme, d'améliorer la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle, et à court terme, d'identifier les facteurs associés à l'échec scolaire des jeunes de la Commission scolaire de La Tourelle 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 des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle.

Deuxième objectif : Identifier les actions susceptibles de favoriser la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle.

3.5 Les principaux instruments de collecte de données

Trois instruments nous ont permis 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 jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle et les facteurs de protection susceptibles d'améliorer la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle. 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 de La Tourelle. 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 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 3.6 présente les six dimensions mesurées par le questionnaire “ Décisions ” ainsi que les items se reliant à chacune.

Tableau 3.6

Test “ 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 3.6 (suite)

Test “ 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 jeune sur deux qui étudie à la Commission scolaire de La Tourelle sont ?*
2. *Selon vous (toi), les actions (solutions) susceptibles de favoriser la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle 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=12), le personnel de direction (N=8), des représentants socio-économiques (N=8), et des représentants des parents (N=8). Le recrutement des personnes incluses dans les groupes de personnel scolaire visait d'abord un objectif de motivation, de représentativité, et d'hétérogénéité. 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, soit le régulier ou l'adaptation scolaire, le secteur géographique de travail. Enfin, nous voulions retrouver au sein des groupes, des représentants de tous les types de personnel scolaire.

Concernant le groupe des jeunes en voie de réussite scolaire, en plus des critères âge, sexe, niveau d'études et provenance géographique, 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.

Concernant les représentants de parents, nous recherchions à la fois des pères et des mères dont les jeunes étudiaient au niveau primaire et secondaire au sein des différentes écoles de la commission scolaire.

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 et sa solution. 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 qui consiste à présenter une synthèse des propos entendus, 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. Il s'agissait du même préambule que celui utilisé 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 ou d'un parent.

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 répondants aux critères identifiés en 1 et 2. Nous avons recommandé, 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 rencontrées en 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 de La Tourelle.

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 est précisé dans le tableau 3.7 qui suit.

Tableau 3.7
Scénario de collectes de données

Groupes cibles	Nombre de sujets	Instruments de collecte	Rencontres			
			Nombre	Durée	Lieu	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 non enseignant	12	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.
Parents	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 :

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

- 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 plutôt qu'individuel.
- 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, les informations détenues sur des cassettes audio seront effacées et les questionnaires d'entrevues seront détruits.
- 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 de La Tourelle et celles que la recherche-action fait 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 issues des entrevues individuelles et des entrevues de groupes 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, liens entre les catégories et liens entre les entretiens, choix et définition des unités de classification, 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 systémique, globale et communautaire 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 catégories et légitimer l'identification des unités de classification 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 le chercheur, d'explicitier leurs réponses, leurs visions. C'est un rapport du " je " (chercheur) ou " tu " (acteur). 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 continu 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 et aux personnes sujets d'entrevues de groupe et individuelles 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 des jeunes de la Commission scolaire de La Tourelle.

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 analysons d'abord les facteurs de risque associés à l'échec scolaire et nous traitons des facteurs de protection associés à la réussite scolaire des jeunes de la Commission scolaire de La Tourelle.

4.1.1 Les facteurs de risque associés à l'échec scolaire

Les facteurs de risque, c'est-à-dire les causes, 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 présentons les résultats qui sont apparus à la suite du traitement et de l'analyse des données.

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. Nous avons obtenu une participation de 79% (294 jeunes sur une possibilité de 373) : 85 % des jeunes provenaient du niveau primaire et 72 % du niveau secondaire.

L’échantillon de jeunes qui a répondu au test “ Décisions ” était composé de 138 élèves du primaire dont 65 filles et 73 garçons et de 156 élèves du secondaire dont 84 filles¹ et 72 garçons, ce qui donne un total de 294 jeunes dont 149 filles et 145 garçons. Les jeunes provenaient de sept 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 suivant présente les résultats concernant les sujets dépistés à risque selon leur sexe et leur niveau scolaire.

¹ Parmi les 84 filles de niveau secondaire, six provenaient du cheminement particulier.

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	13/65 = 20 %	32/84 = 38 %	45/149 = 30 %
Garçons	15/73 = 20 %	36/72 = 50 %	51/145 = 35 %
Total	28/138 = 20 %	68/156 = 44 %	96/294 = 33 %

Comme nous le disions précédemment, le test “ Décisions ” permet de dépister des jeunes à risque selon des dimensions spécifiques qui comportent, chacune, une échelle d’intensité de un à quatre. Dans un premier temps, le tableau 4.2 présente le pourcentage de filles et de garçons dépistés selon chaque dimension aux niveaux primaire et secondaire. Il faut se souvenir qu’un jeune peut être dépisté dans plus d’une dimension.

Tableau 4.2*Pourcentage des jeunes dépistés selon chaque dimension et par niveau scolaire*

PRIMAIRE					
	<i>Filles (13)</i>		<i>Garçons (15)</i>		<i>(28)</i>
Dimensions	Primaire		Primaire		Total primaire
1. Milieu familial	3	23 %	3	20 %	21 %
2. Traits personnels	6	46 %	5	33 %	39 %
3. Projets scolaires	2	15 %	1	7 %	11 %
4. Habilités scolaires	6	46 %	9	60 %	54 %
5. Relation élève/enseignant	1	8 %	4	27 %	18 %
6. Motivation à l'école	0	0 %	2	13 %	7 %
SECONDAIRE					
	<i>Filles (32)</i>		<i>Garçons (36)</i>		<i>(68)</i>
Dimensions	Secondaire		Secondaire		Total secondaire
1. Milieu familial	3	9 %	6	17 %	13 %
2. Traits personnels	10	31 %	14	39 %	35 %
3. Projets scolaires	5	16 %	5	14 %	15 %
4. Habilités scolaires	17	53 %	13	36 %	44 %
5. Relation élève/enseignant	15	47 %	16	44 %	46 %
6. Motivation à l'école	11	34 %	10	28 %	31 %
PRIMAIRE ET SECONDAIRE					
	<i>Filles (45)</i>		<i>Garçons (51)</i>		<i>Total (96)</i>
Dimensions					
1. Milieu familial	6	13 %	9	18 %	16 %
2. Traits personnels	16	36 %	19	37 %	36 %
3. Projets scolaires	7	16 %	6	12 %	14 %
4. Habilités scolaires	23	51 %	22	43 %	47 %
5. Relation élève/enseignant	16	36 %	20	39 %	38 %
6. Motivation à l'école	11	24 %	12	24 %	24 %

Nous constatons que les principales dimensions où il y a risque sont, indépendamment du sexe, les “habiletés scolaires” (54 %) et les “traits personnels” (39 %), au niveau primaire et, au niveau secondaire, la “relation élève/enseignant” (46 %), les “habiletés scolaires” (44 %) et les “traits personnels” (35 %). Par contre, si nous

tenons compte du sexe et du niveau scolaire, les dimensions “ traits personnels ” (46 %) et “ habiletés scolaires ” (46 %) ressortent pour les filles et les dimensions “ habiletés scolaires ” (60 %), “ traits personnels ” (33 %) et “ relation élève/enseignant ” (27 %) ressortent pour les garçons du niveau primaire. Au niveau secondaire, les dimensions “ habiletés scolaires ” (filles : 53 % - garçons : 36 %) et “ relation élève-enseignant ” (filles : 47% - garçons : 44 %) ressortent à la fois chez les filles et les garçons bien qu’avec plus d’intensité chez les filles. La dimension “ motivation ” s’ajoute pour les filles (34 %) et la dimension “ traits personnels ” s’ajoute pour les garçons (39 %). En résumé, indépendamment du sexe et du niveau scolaire, ce sont les dimensions “ habiletés scolaires ” (47 %), “ relation élève/enseignant ” (38 %) et “ traits personnels ” (36 %) qui ressortent.

De plus, parmi l’ensemble des jeunes dépistés au niveau primaire, les garçons se démarquent des filles par le nombre moyen de dimensions où ils sont à risque et par le niveau d’intensité du risque. Au niveau secondaire, c’est l’inverse qui se produit. 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	1.38	(0.65)	1.77	(0.93)	1.91	(1.03)	3.53	(2.79)
Garçons	1.60	(1.12)	3.27	(3.92)	1.78	(0.96)	2.67	(1.79)

Maintenant, nous allons analyser 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. Nous constatons que la dimension “relation élève/enseignant”, indépendamment du sexe du sujet et du niveau scolaire, obtient la moyenne d’intensité la plus élevée.

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	1.00	0.00	1.00	0.00	1.00
2. Traits personnels	1.17	0.41	1.60	0.89	1.36
3. Projets scolaires	1.00	0.00	1.00	0.00	1.00
4. Habiletés scolaires	1.67	0.82	2.22	0.97	2.00
5. Relation élève/enseignant	1.00	0.00	2.50	1.73	2.20
6. Motivation à l’école	0.00	0.00	3.50	0.71	1.75(?)

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	1.00	0.00	1.50	0.84	1.33
2. Traits personnels	1.40	0.52	1.21	0.58	1.29
3. Projets scolaires	1.60	0.89	1.20	0.45	1.40
4. Habiletés scolaires	1.88	1.05	1.46	0.66	1.70
5. Relation élève/enseignant	2.07	0.96	1.88	1.02	1.97
6. Motivation à l’école	2.27	1.01	1.50	0.53	1.90

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 de Denis-Riverin (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 de La Tourelle afin d'harmoniser nos données à celles de l'échantillon de l'étude.

Tableau 4.6

Proportions des sujets dépistés pour les régions de Denis-Riverin de Québec, de Trois-Rivières/Cap-de-la-Madeleine et de Sherbrooke

Sites	Nombre	Dépistés
Denis-Riverin	156	68 (44.0 %)
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 de La Tourelle 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 Denis-Riverin. 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 Denis-Riverin, de Québec, de Trois-Rivières/Cap-de-la-Madeleine et de Sherbrooke

Dimensions	Denis-Riverin	Québec	Trois-Rivières/ Cap-de-la-Madeleine	Sherbrooke
Milieu familial	13 %	43 %	30 %	35 %
Traits personnels	35 %	27 %	36 %	33 %
Projets scolaires	15 %	7 %	16 %	17 %
Habilités scolaires	44 %	45 %	43 %	31 %
Relation élève/enseignant	46 %	18 %	32 %	40 %
Motivation à l'école	31 %	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 Denis-Riverin se distingue au plan des dimensions " relation élève/enseignant " 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 élève/enseignant " 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	76.0 %	66.7 %
Mère seulement	6.1 %	8.3 %
Père seulement	1.5 %	3.1 %
Famille reconstituée	6.1 %	3.1 %
Famille d'accueil	0.6 %	2.1 %
Garde partagée	9.7 %	16.7 %
Total	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 de types monoparental (mère ou père), famille d'accueil et garde partagée.

Les tableaux 4.9 et 4.10 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 4.9

*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	59.6 %	53.8 %
Études	1.0 %	0.0 %
Assurance-emploi	5.7 %	3.2 %
Aide sociale	4.7 %	7.5 %
Travail / Assurance-emploi	22.3 %	20.0 %
Autres	6.7 %	15.0 %
Total	100 %	100 %

Tableau 4.10

*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	57.8 %	61.0 %
Études	4.2 %	2.1 %
Assurance-emploi	6.2 %	3.2 %
Aide sociale	7.8 %	12.6 %
Travail / Assurance-emploi	7.8 %	9.5 %
Autres	16.2 %	11.6 %
Total	100 %	100 %

Il ne ressort pas de différence importante concernant l'occupation actuelle des parents des sujets dépistés à risque comparés à ceux qui n'ont pas été dépistés à risque sauf en ce qui concerne l'emploi du père et l'aide sociale. Chez les sujets dépistés, nous retrouvons plus de pères non au travail et plus de parents sur l'aide sociale.

Les tableaux 4.11 et 4.12 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 4.11

*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	9.8 %	14.7 %
Secondaire	67.5 %	64.0 %
Collégial	11.6 %	14.7 %
Universitaire	11.1 %	6.6 %
Total	100 %	100 %

Tableau 4.12

*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	6.5 %	5.3 %
Secondaire	63.9 %	72.0 %
Collégial	17.8 %	10.7 %
Universitaire	11.8 %	12.0 %
Total	100 %	100 %

Nous constatons que les parents en général, particulièrement les pères, des jeunes dépistés à risque de décrochage scolaire ont généralement atteint un niveau de scolarité moins élevé que ceux des jeunes non dépistés. Très peu de pères 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 de La Tourelle 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 de La Tourelle 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 au niveau primaire alors que les filles se démarquent davantage au niveau secondaire. Par ailleurs, les dimensions où ils sont à risque sont à peu près les mêmes au niveau primaire, les deux sexes se démarquant par les dimensions "traits personnels" et "habiletés scolaires", et diffèrent au niveau secondaire, les filles se démarquant au niveau des dimensions "habiletés scolaires" et "relation élève/enseignant" et les garçons, au niveau des dimensions "relation élève/enseignant" et "traits personnels". Toutefois, leurs ressemblances dominant. Enfin, en ce qui concerne certaines caractéristiques socio-démographiques, il est apparu que les jeunes dépistés à risque proviennent davantage de milieux de types monoparental, famille d'accueil et garde partagée, que les pères travaillent moins, que les parents sont plus souvent prestataires de l'aide sociale 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

Six catégories de personnes ont été rencontrées en entrevue de groupe : les jeunes sur la voie de la réussite scolaire, le personnel enseignant, le personnel non enseignant, le personnel de direction, les représentants socio-économiques et les parents. Le nombre réel de personnes rencontrées ne correspond pas toujours au nombre prévu, particulièrement en ce qui concerne les catégories "représentants socio-économiques" et "parents". Certaines personnes interpellées, bien qu'ayant accepté de participer aux entrevues, ne se sont pas présentées. Rappelons la question nominale qui leur était soumise :

“ Selon vous (toi), les causes de l'échec scolaire de presque un jeune sur deux qui étudie à la Commission scolaire de La Tourelle sont : ”

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, c'est-à-dire selon le rang obtenu.

1) Les jeunes en voie de réussite scolaire

Quatorze jeunes ont été rencontrés dont sept garçons et sept filles. Quatre jeunes provenaient de l'école St-Maxime, quatre jeunes de l'école Bois-et-Marées, quatre jeunes de l'école Gabriel Le Courtois et deux jeunes de l'école l'Escabelle. Le niveau scolaire des jeunes rencontrés était le suivant (information à venir).

Le tableau 4.13² présente les énoncés sur les causes de l'échec scolaire produits par le groupe de jeunes en voie de réussite scolaire.

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.

² 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 4.13

*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
manque d'objectifs chez le jeune	8	48	6,00	2,83	1
manque de motivation chez le jeune (a l'impression de perdre son temps)	5	35	7,00	2,35	2
consommation de drogue	5	35	7,00	2,74	3
problèmes familiaux	5	33	6,60	2,07	4
mauvaise estime de soi	5	31	6,20	2,59	5
problèmes personnels	5	29	5,80	2,17	6
manque d'encadrement des parents	3	21	7,00	2,00	7
manque d'étude chez le jeune	4	21	5,25	2,50	8
manque d'aide de la part de certains professeurs	3	19	6,33	1,53	9
horaires non adaptés à la réalité des élèves	3	18	6,00	2,65	10
certain élèves ne demandent pas d'aide	6	17	2,83	0,98	11
manque d'écoute dans les cours	4	17	4,25	2,63	12
examens tous en même temps	4	17	4,25	3,30	13
droits des élèves non respectés	4	16	4,00	1,15	14
choix des niveaux de cours survient trop tard (facile, intermédiaire, avancé)	3	15	5,00	1,00	15
élèves en difficulté se font continuellement chialer par les professeurs	2	14	7,00	1,41	16
influence négative de la gang	2	13	6,50	2,12	17
élèves souffre-douleur ou chouchous	2	12	6,00	0,00	18
cours pas assez diversifiés	2	11	5,50	0,71	19
élèves changent de niveau (graduent) même s'ils ont de la misère	2	11	5,50	2,12	20
cours plates	2	10	5,00	1,41	21
jeune n'aime pas l'école	2	10	5,00	2,83	22
peu de travail en équipe	1	9	9,00	0,00	23
humiliation des élèves par des professeurs	1	9	9,00	0,00	24
redoublement décourage et fait décrocher	2	9	4,50	3,54	25
méthodes d'enseignement mal adaptées (ex.: rien pour les jeunes manuels)	1	8	8,00	0,00	26
manque d'encadrement des professeurs	1	7	7,00	0,00	27
importante pression en secondaire 4	2	7	3,50	2,12	28
contenu de certains cours trop difficile	1	6	6,00	0,00	29
manque de communication professeurs-parents	2	6	3,00	1,41	30
groupes d'élèves trop nombreux	1	4	4,00	0,00	31
climat de l'école désagréable	3	4	1,33	0,58	32
trop de devoirs	1	3	3,00	0,00	33
impatience des professeurs	1	3	3,00	0,00	34
mauvaises notes	1	2	2,00	0,00	35
peu d'activités parascolaires et peu diversifiées	2	2	1,00	0,00	36
taux élevé d'absences	1	2	2,00	0,00	37

Tableau 4.13 (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
professeurs pas assez sévères	1	1	1,00	0,00	38
difficultés d'adaptation à l'école	1	1	1,00	0,00	39
trop de récupération en même temps (horaires se chevauchent)	1	1	1,00	0,00	40
absence de concertation entre les professeurs	1	1	1,00	0,00	41
mauvaises méthodes de travail chez certains élèves	1	1	1,00	0,00	42
non implication de certains professeurs en dehors des cours	1	1	1,00	0,00	43

2) Le personnel enseignant

Onze professeurs ont été rencontrés. Leur profil était le suivant : six professeurs du primaire, tous des femmes et cinq professeurs du secondaire dont trois hommes et deux femmes. Tous les secteurs géographiques de la commission scolaire étaient représentés. Les professeurs du primaire se répartissaient ainsi : une enseignante de deuxième année, une enseignante de classe multi-niveaux (4, 5, 6^e années), une enseignante de cinquième année, une enseignante de sixième année et une orthopédagogue. Les professeurs du secondaire enseignaient les matières suivantes : chimie, sciences physiques, géographie, histoire, français, anglais, enseignement moral et religieux catholique, animation pastorale et formation personnelle et sociale.

Le tableau 4.14 présente les énoncés sur les causes de l'échec scolaire produits par le personnel enseignant.

Tableau 4.14

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

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
milieu familial défavorisé (scolarité, emploi, analphabétisme, économie, culture)	10	50	5,00	2,67	1
désintéressement des parents face à l'école (manque d'appui à l'école et protection du jeune)	7	48	6,86	1,68	2
manque de règles de vie, d'exigences, de conséquences	9	48	5,33	2,12	3
école ne répond pas aux attentes du jeune (ex.: pauvreté du secteur professionnel)	8	40	5,00	2,00	4
mauvaise orientation de la clientèle à risque	5	35	7,00	2,00	5
manque de motivation du jeune	4	32	8,00	1,15	6
faible capacité intellectuelle du jeune (situation d'échec)	3	26	8,67	0,58	7
valeurs familiales opposées aux valeurs scolaires	4	24	6,00	2,45	8
problèmes personnels (peine d'amour, consommation...) et familiaux	3	19	6,33	1,15	9
priorités (valeurs) de chacun ont changé	3	18	6,00	2,00	10
manque d'encadrement au secondaire	3	17	5,67	4,16	11
absentéisme à l'école	3	16	5,33	0,58	12
programmes scolaires inadaptés	2	15	7,50	0,71	13
manque de personnes ressources pour aider le jeune en difficulté	3	15	5,00	2,00	14
objectifs inaccessibles à certains jeunes (rythme trop rapide)	4	15	3,75	2,87	15
absence de méthodes de travail	3	14	4,67	2,31	16
école déborde ses mandats d'instruction	3	10	3,33	3,21	17
jeune pense qu'il peut s'en sortir sans travailler	2	10	5,00	5,66	18
climat général de l'école laisse à désirer	1	9	9,00	0,00	19
n'aime pas l'école	2	9	4,50	2,12	20
manque de confiance dans ses capacités (faible estime de soi)	1	8	8,00	0,00	21
baisse des exigences vis à vis de l'élève	2	8	4,00	1,41	22
avenir régional sombre (pauvreté, emplois)	2	8	4,00	4,24	23
instabilité de la structure scolaire	2	8	4,00	4,24	24
placement en famille d'accueil (jeune révolté)	1	6	6,00	0,00	25
suivi pédagogique des enseignants et encadrement des nouveaux enseignants insuffisants	3	6	2,00	1,00	26
qui est le jeune d'aujourd'hui?	1	5	5,00	0,00	27
manque de concertation au sein du personnel (ex. les absences)	2	5	2,50	0,71	28
mauvaise perception du métier d'enseignant	2	5	2,50	2,12	29
manque de modèles de réussite valorisants	2	4	2,00	0,00	30
découragement du jeune face à la vie	1	4	4,00	0,00	31
élève ne reconnaît pas sa part de responsabilité dans l'échec	1	4	4,00	0,00	32
mauvais comportements de certains professeurs nuisibles à l'image de l'école	1	4	4,00	0,00	33
instabilité des parents (structure familiale)	1	3	3,00	0,00	34
relations sociales difficiles (avec l'autorité, les pairs)	1	2	2,00	0,00	35
trop d'élèves par classe	1	2	2,00	0,00	36

Tableau 4.14 (suite)

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

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
la disparition de la septième année	1	1	1,00	0,00	37
milieu scolaire dévalorisant (professeurs vis à vis certains élèves)	1	1	1,00	0,00	38

3) Le personnel non enseignant

Dix personnes représentant le personnel non enseignant ont été rencontrées. Leur profil était le suivant : trois hommes et sept femmes dont les principaux domaines d'intervention étaient la psychologie, la psychoéducation, l'éducation spécialisée, le travail social, l'orientation scolaire et professionnelle, les soins infirmiers, la prévention de la toxicomanie, le secrétariat, la conciergerie et la surveillance d'élèves.

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

Tableau 4.15

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

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
éducation à la maison déficiente (manque d'encadrement, de stimulation intellectuelle, etc.)	7	61	8,71	0,49	1
besoins des enfants soumis aux contraintes financières de l'école	3	22	7,33	2,08	2
faible adaptation des programmes aux élèves en difficulté	3	21	7,00	0,00	3
ratio professeur/élèves trop élevé	3	19	6,33	1,53	4
manque de ressources d'aide pour les jeunes en difficulté	4	19	4,75	3,30	5
carences dans les besoins de base (nourriture, vêtement, sécurité, habitudes de vie)	4	15	3,75	1,71	6
peu de valorisation de l'instruction d'une génération à l'autre	3	15	5,00	2,00	7
école de métier disparue	3	15	5,00	2,65	8
difficulté à se projeter dans l'avenir	2	14	7,00	0,00	9

Tableau 4.15 (suite)

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

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
faible implication des parents face à l'école (n'aident pas aux devoirs et aux leçons)	2	13	6,50	2,12	10
problématiques de toutes sortes chez le jeune	3	13	4,33	4,04	11
faible motivation des jeunes pour apprendre	2	12	6,00	0,00	12
cours pas assez intéressants (plan de cours et dynamisme des enseignants)	2	12	6,00	1,41	13
désir d'indépendance financière	2	11	5,50	0,71	14
parents démunis intellectuellement (ex: analphabétisme)	3	11	3,67	1,53	15
milieu socio-économique défavorisé et perspectives d'emploi peu encourageantes	3	9	3,00	1,00	16
manque d'estime de soi	1	8	8,00	0,00	17
absences non contrôlées par les parents et par l'école	1	8	8,00	0,00	18
trop d'élèves par classe dans les premières années	1	7	7,00	0,00	19
tendance à la facilité, peur de l'effort, manque de persévérance	2	7	3,50	3,54	20
direction trop absente des écoles ce qui augmente la responsabilité des professeurs	1	6	6,00	0,00	21
trop de matières (programmes trop chargés)	1	6	6,00	0,00	22
problème de santé physiques et mentales dans la famille	2	6	3,00	1,41	23
faible soutien du milieu régional aux plans des activités culturelles et sociales (jeunes et familles)	2	5	2,50	0,71	24
faiblesse du modèle familial (parents ne travaillent pas)	1	4	4,00	0,00	25
trop d'énergie et de temps mis sur la discipline	1	4	4,00	0,00	26
relations difficiles avec les professeurs	2	4	2,00	1,41	27
trop d'activités autres que scolaires dans la vie de l'enfant	1	3	3,00	0,00	28
faible appartenance à l'école	1	3	3,00	0,00	29
leçons et devoirs non valorisés	1	2	2,00	0,00	30
début de scolarisation trop tôt	1	1	1,00	0,00	31
moins de temps de présence à l'école	1	1	1,00	0,00	32
influence négative des pairs	1	1	1,00	0,00	33
attrait immédiat pour le marché du travail	1	1	1,00	0,00	34
concurrence dans le système d'éducation (système régulier et formation aux adultes)	1	1	1,00	0,00	35

4) Le personnel de direction

Huit 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 trois femmes dont trois représentaient le niveau primaire, deux le niveau secondaire et trois, à la fois les niveaux primaire et secondaire.

Le tableau 4.16 présente les énoncés sur les causes de l’échec scolaire produits par le personnel de direction.

Tableau 4.16

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

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
perspectives d'emplois faibles	6	41	6,83	1,83	1
milieu régional faible économiquement et culturellement	4	32	8,00	1,15	2
problèmes personnels du jeune	6	31	5,17	2,40	3
mauvaise estime de soi	3	25	8,33	1,15	4
image de la famille qui ne travaille pas	3	22	7,33	2,89	5
esprit de famille qui se désagrège	2	14	7,00	0,00	6
éclatement de la famille	3	14	4,67	3,06	7
ressources d'aide insuffisantes pour le jeune de difficulté	3	14	4,67	3,21	8
manque de motivation à l'étude (à quoi ça sert l'école ?)	4	14	3,50	3,32	9
pédagogie inadaptée (uniforme pour tous)	4	12	3,00	2,00	10
cloisonnement des matières	3	11	3,67	2,52	11
vieillesse de la population à cause de l'exode des jeunes instruits	2	10	5,00	1,41	12
valeurs délaissées ou absentes	1	9	9,00	0,00	13
manque d'encadrement de la part des parents	2	9	4,50	2,12	14
absence de modèles	2	9	4,50	2,12	15
absentéisme	2	9	4,50	3,54	16
transmission d'une image négative de l'école	1	8	8,00	0,00	17
absence de croyance dans la réussite (sous différentes formes) du jeune	1	8	8,00	0,00	18
mesures sociales trop généreuses	1	6	6,00	0,00	19
appartenance à la gang importante	1	6	6,00	0,00	20
absence de promotion de l'école	2	6	3,00	2,83	21
manque d'implication du jeune dans le parascolaire	1	5	5,00	0,00	22
résultats scolaires insuffisants	1	5	5,00	0,00	23
relations interpersonnelles difficiles (famille, pairs, professeurs)	1	5	5,00	0,00	24
facilité de découragement face à l'échec	1	5	5,00	0,00	25
insuffisance de formation professionnelle	1	5	5,00	0,00	26
théorie et pratique, différence et incohérence	1	4	4,00	0,00	27
non respect des règles de vie en général	1	3	3,00	0,00	28
démision sociale de la famille	1	3	3,00	0,00	29

Tableau 4.16 (suite)

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

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
recherche de plaisir, satisfaction immédiate, facilité versus effort	1	3	3,00	0,00	30
manque de valorisation du jeune	1	3	3,00	0,00	31
faible scolarité des parents	2	2	1,00	0,00	32
peu d'encouragement des études à long terme (école n'est pas importante)	1	2	2,00	0,00	33
pauvreté financière et culturelle de la famille	1	2	2,00	0,00	34
exigences scolaires et parentales trop faibles vis à vis du jeune	1	2	2,00	0,00	35
professeurs avec problèmes personnels et professionnels	1	1	1,00	0,00	36

5) Les représentants socio-économiques

Cinq personnes composaient le groupe de représentants socio-économiques dont deux hommes et trois femmes. Leurs métiers étaient les suivants : (informations à venir).

Le tableau 4.17 présente les énoncés sur les causes de l'échec scolaire produits par le groupe des représentants socio-économiques.

Tableau 4.17

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

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
formation uniformisée, curriculum identique pour tous, perte du secteur professionnel	7	42	6,00	1,73	1
contexte économique difficile	3	27	9,00	0,00	2
valorisation insuffisante de l'acte d'apprendre	4	26	6,50	1,73	3
sous développement régional chronique	3	24	8,00	1,73	4
faible estime de lui-même, manque de confiance en soi	4	22	5,50	3,42	5
absence de modèles familiaux travailleurs ou diplômés	4	19	4,75	2,99	6
méthodes d'apprentissages traditionnelles (peu de sens joints)	4	18	4,50	2,38	7
jeune pas suffisamment valorisé, encouragé dans ses succès (objet de critiques, d'humiliations) à l'école	3	17	5,67	3,06	8

Tableau 4.17 (suite)

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

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
problèmes familiaux (violence, consommation, pauvreté, instabilité...)	3	17	5,67	3,21	9
manque d'implication des parents dans le support , la motivation aux études	3	15	5,00	2,00	10
non implication du milieu scolaire	3	14	4,67	2,31	11
climat ou atmosphère scolaire laisse à désirer	3	14	4,67	3,21	12
où mènent les apprentissages (à quoi ça sert d'aller à l'école)?	2	13	6,50	2,12	13
absence de débouchés d'emplois même si on possède un diplôme	3	13	4,33	4,16	14
enseignants pas toujours compétents	2	11	5,50	3,54	15
conception de l'éducation étroite, rigide et pas assez globale	2	11	5,50	4,95	16
le jeune indisponible à des apprentissages à cause de problèmes familiaux	1	9	9,00	0,00	17
peu de temps consacré à l'étude, à la verbalisation à l'école	1	9	9,00	0,00	18
culture du laisser-aller (regarde passer le train et manque d'intérêt pour le scolaire)	2	9	4,50	4,95	19
l'attrait de la ville, de l'ailleurs, le goût du voyage	1	7	7,00	0,00	20
non identification et non appartenance à l'école	1	7	7,00	0,00	21
manque d'objectifs, de buts, d'ambitions	2	7	3,50	2,12	22
manque d'activités parascolaires et leadership insuffisant à ce niveau	2	7	3,50	2,12	23
identification au métier du père	1	6	6,00	0,00	24
coût des études (logement, transport...)	2	6	3,00	1,41	25
convention collective trop rigide	1	5	5,00	0,00	26
absence de réponses éducatives aux besoins scolaires aux besoins	1	4	4,00	0,00	27
violence physique ou verbale des pairs	1	3	3,00	0,00	28
manque de ressources humaines pour orienter le jeune, l'aider à se fixer des buts	1	2	2,00	0,00	29
manque d'activités diverses dans la région	1	1	1,00	0,00	30
absence de tuteurs, d'accompagnateurs ou de parrains	1	1	1,00	0,00	31

6) Les parents

Sept personnes composaient le groupe des parents dont six femmes et un homme. Leur provenance géographique était la suivante (informations à venir).

Tableau 4.18

*Énoncés sur les causes de l'échec scolaire
tels que produits par les parents*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
manque de pédagogie de certains professeurs	8	57	7,13	1,96	1
manque de support ou d'encadrement de la part de certains parents	5	33	6,60	1,34	2
programmes scolaires inadéquats (même contenu pour tous)	5	32	6,40	2,70	3
milieu régional défavorisé (argent, culture, emploi, scolarité,...)	6	28	4,67	2,25	4
manque de support scolaire aux élèves en difficulté (services complémentaires)	4	26	6,50	1,00	5
problème de communication (jeunes/professeurs, parents/professeurs, parents/direction, élèves/élèves)	4	25	6,25	2,63	6
rejet de certains jeunes en difficulté par les professeurs ou les autres jeunes...	5	18	3,60	2,88	7
problèmes personnels des parents (violence, consommation...)	5	16	3,20	3,35	8
manque de disponibilité du personnel	3	14	4,67	2,31	9
milieu familial éclaté	2	12	6,00	1,41	10
problèmes de discipline en classe	3	11	3,67	2,31	11
manque de valorisation de l'école par le milieu (parents et communauté en général)	2	10	5,00	2,83	12
manque de valorisation du jeune dans l'école	2	10	5,00	4,24	13
faible motivation des jeunes eux-mêmes	1	9	9,00	0,00	14
absence de sens de certains contenus de cours	2	9	4,50	0,71	15
attrait du secteur des adultes	1	8	8,00	0,00	16
manque d'implication des parents à l'école et dans les structures scolaires	2	8	4,00	1,41	17
enfants trop gâtés par leurs parents	1	7	7,00	0,00	18
redoublement	1	5	5,00	0,00	19
professeurs trop vieux	2	5	2,50	2,12	20
influence négative entre jeunes	1	4	4,00	0,00	21
absence de concertation école/milieu	2	3	1,50	0,71	22
attrait d'un travail pour certains jeunes	1	2	2,00	0,00	23
manque d'étude chez certains jeunes	2	2	1,00	0,00	24

Comme nous le constatons, beaucoup d'énoncés de causes, ont été produits. Nous nous sommes demandés si, parmi les causes évoquées, certaines plus que d'autres ralliaient l'opinion des gens rencontrés en terme d'importance accordée. Nous présentons, au sein d'un même 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. Manque d'objectifs chez le jeune 2. Manque de motivation chez le jeune (a l'impression de perdre son temps) 3. Consommation de drogue 4. Problèmes familiaux 5. Mauvaise estime de soi 6. Problèmes personnels 7. Manque d'encadrement des parents 8. Manque d'étude chez le jeune 9. Manque d'aide de la part de certains professeurs
Personnel enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milieu familial défavorisé (scolarité, emploi, analphabétisme, économie, culture) 2. Désintéressement des parents face à l'école (manque d'appui à l'école et protection du jeune) 3. Manque de règles de vie, d'exigences, de conséquences 4. École ne répond pas aux attentes du jeune (ex. : pauvreté du secteur professionnel) 5. Mauvaise orientation de la clientèle à risque 6. Manque de motivation du jeune 7. Faible capacité intellectuelle du jeune (situation d'échec) 8. Valeurs familiales opposées aux valeurs scolaires 9. Problèmes personnels (peine d'amour, consommation...) et familiaux
Personnel non enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Éducation à la maison déficiente (manque d'encadrement, de stimulation intellectuelle, etc.) 2. Besoin des enfants soumis aux contraintes financières de l'école 3. Faible adaptation des programmes aux élèves en difficulté 4. Ratio professeur/élèves trop élevé 5. Manque de ressources d'aide pour les jeunes en difficulté 6. Carences dans les besoins de base (nourriture, vêtement, sécurité, habitudes de vie) 7. Peu de valorisation de l'instruction d'une génération à l'autre 8. École de métier disparue 9. Difficulté à se projeter dans l'avenir

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 de direction	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perspectives d'emplois faibles 2. Milieu régional faible économiquement et culturellement 3. Problèmes personnels du jeune 4. Mauvaise estime de soi 5. Image de la famille qui ne travaille pas 6. Esprit de famille qui se désagrège 7. Éclatement de la famille 8. Ressources d'aide insuffisantes pour le jeune en difficulté 9. Manque de motivation à l'étude (à quoi ça sert l'école ?)
Représentants socio-économiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formation uniformisée, curriculum identique pour tous, perte du secteur professionnel 2. Contexte économique difficile 3. Valorisation insuffisante de l'acte d'apprendre 4. Sous développement régional chronique 5. Faible estime de lui-même, manque de confiance en soi 6. Absence de modèles familiaux travailleurs ou diplômés 7. Méthodes d'apprentissages traditionnelles (peu de sens rejoints) 8. Jeune pas suffisamment valorisé, encouragé dans ses succès (objet de critiques, d'humiliations) à l'école 9. Problèmes familiaux (violence, consommation, pauvreté, instabilité...)
Parents	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manque de pédagogie de certains professeurs 2. Manque de support ou d'encadrement de la part de certains parents 3. Programmes scolaires inadéquats (même contenu pour tous) 4. Milieu régional défavorisé (argent, culture, emploi, scolarité...) 5. Manque de support scolaire aux élèves en difficulté (services complémentaires) 6. Problème de communication (jeunes/professeurs, parents/professeurs, parents/direction, élèves/élèves) 7. Rejet de certains jeunes en difficulté par les professeurs ou les autres jeunes 8. Problèmes personnels des parents (violence, consommation...) 9. Manque de disponibilité du personnel

Nous remarquons que certaines causes de l'échec scolaire ont été identifiées par tous les groupes ou par la majorité de ceux-ci :

une situation socio-économique précaire : faiblesse de l'emploi, de l'économie et de la culture, sous développement, pauvreté des modèles ;

. une structure familiale détériorée : éclatement du couple, perte de l'esprit familial, problèmes personnels des parents, pauvreté des modèles parentaux ;

- . des pratiques éducatives inadéquates de la part des parents : manque d'encadrement, de support, de stimulation intellectuelle, absence de règles de vie et d'exigences, peu de valorisation de l'instruction et désintéressement face à l'école, carence dans les besoins de base, valeurs familiales opposées aux valeurs scolaires ;
- . des ressources d'aide à l'école pour les jeunes en difficulté insuffisantes ;
- . des pratiques pédagogiques inappropriées : manque d'aide et de disponibilité de certains professeurs, manque de pédagogie, rejet de certains jeunes en difficulté, méthodes d'apprentissages traditionnelles ;
- . un curriculum scolaire non adapté : faible adaptation des programmes aux jeunes en difficulté, contenu identique ;
- . des voies de formation insuffisamment diversifiées : perte ou pauvreté du secteur professionnel, école de métier disparue, absence de voies professionnelles, formation uniformisée.

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 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	49 %	10 %	41 %	0 %
Personnel enseignant	25 %	37 %	34 %	4 %
Personnel non enseignant	19 %	40 %	37 %	4 %
Personnel de direction	28 %	30 %	16 %	26 %
Représentants socio-économiques	16 %	28 %	39 %	17 %
Parents	8 %	20 %	61 %	11 %
Total	28 %	29 %	33 %	10 %

Nous observons que la catégorie des jeunes en voie de réussite 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 que le personnel scolaire est celui qui attribue la plus grande part de responsabilité à la famille et que les parents et les représentants socio-économiques sont ceux qui attribuent la plus grande part de responsabilité à l'école. D'une façon globale, nous constatons que les causes de l'échec scolaire telles que révélées par les entrevues de groupe se répartissent assez également entre les divers systèmes bien que la part attribuée à l'école soit plus élevée et celle 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 six : jeunes en voie de réussite, personnel enseignant, personnel non enseignant, personnel de direction, représentants socio-économiques et parents. 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	. Réseau social inapproprié (influence négative des amis ou difficulté à se faire des amis)	6/6
	. Difficultés d'apprentissage	3/6
	. Faible investissement scolaire (incluant les absences)	6/6
	. Problèmes personnels (ex. : consommation de drogue)	6/6
	. Faible motivation et désintérêt vis-à-vis l'école	6/6
	. Faible estime de soi scolaire	6/6
	. Peu d'aspirations personnelles et scolaires	3/6
Familial	. Pratiques éducatives déficientes	5/6
	. Mauvaises attitudes envers l'école et peu de participation aux activités scolaires	5/6
	. Faibles modèles de réussite	4/6
	. Problèmes familiaux (séparation, consommation abusive, violence, problèmes physiques et mentaux, difficultés financières)	6/6
Scolaire	. Méthodes d'apprentissages inadéquates	6/6
	. Difficultés d'apprentissage	3/6
	. Curriculum scolaire inadapté	5/6
	. Relations professeurs/élèves déficientes	6/6
	. Dépistage et intervention tardifs et ressources d'aide insuffisantes	6/6
	. Ratio maître/élèves trop élevé	3/6
	. Processus d'orientation scolaire inadéquat (passage primaire-secondaire)	3/6
	. Climat scolaire non intéressant (absence d'implication, non appartenance à l'école, relations interpersonnelles conflictuelles, dévalorisation)	4/6
	. Parcours de formation insuffisamment diversifié	3/6

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

Tableau 4.21 (suite)

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
Régional	<ul style="list-style-type: none"> . Absence d'intérêt pour l'école et peu de valorisation de l'instruction . Milieu socio-économique défavorisé (économie, culture, emplois, services aux familles, développement régional, scolarité, perte et vieillissement de la population, valeurs, perspectives d'avenir) 	<p style="text-align: center;">4/6</p> <p style="text-align: center;">5/6</p>

Non seulement tous les systèmes sont interpellés mais plusieurs facteurs de risque relèvent de chacun. Nous savons que le cumul de situations défavorables en provenance de chaque système comme la pauvreté des familles, l'absence du père, le peu de soutien et d'aide offerts aux familles, la présence de problèmes personnels chez les parents ou les jeunes, l'insuffisance des ressources d'aide à l'école ajoutent à la complexité des facteurs de risque identifiées et de là, à la mise en place de solutions.

Pour conclure à propos des causes associées à l'échec scolaire des jeunes, telles que révélées par les entrevues de groupe, les éléments suivants sont à retenir :

- Concernant le système individuel, l'absence d'investissement scolaire, une faible estime de soi au plan scolaire, la consommation de drogue, l'absence d'intérêt pour l'école, un réseau social inapproprié et la présence de problèmes personnels ressortent.

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

- 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, un dépistage et une intervention tardifs ainsi que des ressources d'aide insuffisantes, un curriculum scolaire inadéquat et un climat scolaire peu intéressant sont parmi les causes les plus dénoncées.
- Concernant le système régional, l'absence de valorisation de l'école et d'intérêt pour celle-ci, un milieu socio-économique défavorisé 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.

Les résultats seront regroupés par système d'appartenance, soit les systèmes individuel, familial, scolaire et régional. De plus, pour chaque facteur de risque mentionné, nous fournirons 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. À nouveau, vous remarquerez que le nombre de personnes rencontrées ne correspond pas à ce qui avait été prévu car certains sujets, bien qu'ayant accepté de participer, ne se sont pas présentés aux entrevues.

Les jeunes à risque d'échec scolaire

Dix jeunes ont été rencontrés. Il s'agit de cinq garçons et de cinq filles âgés entre 13 et 17 ans. Au plan des caractéristiques scolaires, un jeune était au niveau primaire et les neuf autres étaient au niveau secondaire. Parmi ces derniers, huit étudiaient au secteur régulier, (un en secondaire 1, quatre en secondaire 2, un en secondaire 3, deux en secondaire 4) et un était inscrit en réadaptation (groupe 250). Au plan des caractéristiques personnelles, deux jeunes vivaient avec leurs parents naturels, trois jeunes vivaient au sein d'une famille reconstituée, quatre jeunes demeuraient à l'intérieur d'une famille monoparentale dont le chef de famille était une femme et un jeune vivait chez ses grands-parents avec son père.

Les jeunes ayant quitté l'école sans diplôme

Huit jeunes ont été rencontrés. Il s'agit de six garçons et de deux filles dont les âges variaient entre 17 et 21 ans. Un jeune provenait de l'école secondaire l'Escabelle et tous les autres avaient étudié à l'école secondaire Gabriel Le Courtois. Le tiers des jeunes environ travaillaient pendant qu'ils étaient aux études. Aujourd'hui, la moitié des jeunes ont un travail à temps plein ou à temps partiel. Les autres jeunes sont prestataire de l'assurance chômage, de l'aide sociale, de santé et sécurité au travail ou sans aucun revenu. Au plan des caractéristiques scolaires, la moitié ont été scolarisés au cheminement particulier,

l'autre moitié, au secteur régulier. Le tiers d'entre eux ont fréquenté l'éducation des adultes et ont décroché également. Au plan des caractéristiques familiales, deux jeunes vivaient avec leurs parents naturels, un jeune demeurait au sein d'une famille reconstituée et les six autres vivaient au sein de familles monoparentales dont le chef de famille était une femme. Trois jeunes ont été placés en famille ou en centre d'accueil durant leur scolarité avec les déménagements que cela occasionne

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

Onze parents ont été rencontrés. Il s'agit de dix mères et d'un père. Huit d'entre eux ont principalement parlé des difficultés rencontrées par leur garçon alors que trois ont traité des difficultés rencontrées par leur fille. Les âges variaient entre 31 et 47 ans. Cinq personnes parmi celles rencontrées vivaient au sein d'une famille nucléaire (père et mère naturels) et six personnes étaient monoparentales (cinq mères et un père). La moitié de ces personnes travaillaient à temps plein ou à temps partiel et l'autre moitié étaient prestataires de l'aide sociale. Trois d'entre elles demeuraient dans le secteur est (Mont-Louis), trois demeuraient dans le secteur ouest (Cap-Chat) et cinq demeuraient dans le secteur centre (Sainte-Anne-des-Monts)

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 : Consommation de drogue peine d'amour, , hyperactivité, difficultés financières, violence familiale, placement en centre d'accueil ou en famille d'accueil, décès d'un parent, abus physique et sexuel, grossesse.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. Depuis l'âge de 8 ans que je me trimballe d'un bord à l'autre. Mon père est mort quand j'avais un mois et demi. L'ancien chum de maman, c'était un batteur de femme. Il battait ma mère et moi aussi. Quand j'ai vu que ça n'avait plus de bon sens, j'ai dit à maman : " Tu me suis ou moi je clanche tout seul ". Puis on est parti.</p>	<p>. La majorité des jeunes, y ont un problème de drogue. Je le sais, je l'ai vu et je vois mon frère s'enfoncer là-dedans puis y a juste 14 ans ce jeune-là. C'est pas fort.</p> <p>. Moi je me suis fait un bébé pour une porte de sortie.</p>	<p>. Maintenant les jeunes, si y ont pas de la bière entre les deux jambes pis du pot dans la bouche y sont pas heureux.</p>
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
<p>. Les jeunes m'écoeurent. J'ai jamais réussi à me faire des amis. Je suis rejetée. C'est dur tu sais d'être toujours toute seule.</p> <p>. Bon qu'est-ce qu'y vont me dire aujourd'hui. Comment je suis peignée ? Comment je suis habillée ? Je suis toujours stressée à cause de leurs critiques.</p>	<p>. J'avais des chums de... qui me montaient à la tête.</p> <p>. J'étais révolté ben raide. Je ne pensais qu'à foirer, me faire du fun, à être avec des chums qui me comprenaient.</p>	<p>. Y voulait plus du tout aller à l'école. Y arrivait en pleurs et il me disait qu'il en pouvait plus de se faire écoeurer.</p>

Tableau 4.22 (suite)

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

<p>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.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Je suis un faisant mal, je dérange, je coupe la parole, je bardasse les autres. Quand je suis enragé, je frappe les autres. Tu sais, je serais supposé prendre des pilules pour les nerfs, car le docteur y dit que je suis "superactif" mais moi et ma mère, on trouve que c'est con, on aime pas les médicaments. Ma mère a dit que c'est le prof qui voudrait que je dorme dans la classe.</i></p>	<p>. <i>Pour écoeurer le prof, on lançait des effaces ou ben on faisait du bruit.</i></p>	<p>. <i>Il me disait qu'il était tannant avec ceux qu'il haïssait. Avec ceux qu'il aimait, y était tranquille.</i></p>
<p>Faible estime de soi scolaire : Ne croient plus que qu'ils vont réussir mais disent cependant avoir d'autres champs de valorisation (sport, musique, les cadets).</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Tu finis par croire que t'es pas bon, pis quand tu le crois, tu le deviens pour de vrai.</i></p> <p>. <i>Tu te dis : " C'est-tu eux qui sont intelligents ou c'est moi qui est un cave ? ". Tu t'en poses des questions.</i></p>	<p>. <i>Tu viens à l'école pour avoir confiance et c'est le contraire qui se passe.</i></p>	<p>. <i>Comment veux-tu qu'ils aient des ambitions quand ils ont des 30 ou 40% depuis le début de l'école ? Ils savent même pas ce que c'est que de passer.</i></p>

Tableau 4.22 (suite)

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

<p>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. Les garçons parlent d'être, entre autres, camionneur, travailleur forestier, mécanicien ou ébéniste et les filles veulent être coiffeuse, chanteuse, comédienne, policière, esthéticienne, etc. La plupart des métiers auxquels rêvent les jeunes ne se donnent pas en région. Plusieurs ont l'intention de terminer leurs études à la formation des adultes et ne songent pas à poursuivre au-delà du secondaire. Certains n'ont aucune idée de métier. Quelques filles veulent se marier sans plus. Certains visent strictement le chômage ou l'aide sociale.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p><i>. J'ai toujours voulu être camionneur mais je vais décrocher. Ça va ben trop mal. J'ai pas le choix. Je vais faire comme les autres : un B.S.</i></p>	<p><i>. Je voulais avoir de l'argent dans mes poches, gâter ma blonde. À l'école, tu fais pas d'argent.</i></p> <p><i>. Ah ! je voulais faire mécanique diesel mais il aurait fallu que je parte pis c'était trop long, pis j'avais full de difficultés.</i></p>	<p><i>. Son rêve : " y voulait être mécanicien ". Les exigences étaient trop élevées, il ne pouvait pas. Moi-même, j'ai dû renoncer à mon rêve d'être comptable.</i></p>
<p>Difficultés scolaires : Débutent au primaire, surviennent surtout dans les matières de base. La très grande majorité ont doublé plus d'une fois et ont accumulé un retard important. Plusieurs parlent de difficultés de concentration. Plusieurs disent aussi qu'ils étaient bons au primaire même si leurs notes étaient juste à la limite des exigences et qu'ils ont doublé une ou des années.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p><i>. J'ai doublé deux années. Rendu au secondaire, j'avais accumulé plein de retard dans presque toutes les matières.</i></p>	<p><i>. Dès la première année, j'ai eu de la difficulté. J'avais aussi une peur bleue de mon professeur. Elle était tellement sévère pis moi j'étais tellement renfermé. J'ai doublé ma première. Ça commençait mal.</i></p>	<p><i>. Dès la maternelle, mes trois enfants ont eu plein de difficultés surtout en français et en mathématique.</i></p>

Tableau 4.22 (suite)

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

<p>Cycle des effets négatifs des difficultés scolaires : Dévalorisation, écart d'âge, perte des amis, tristesse, désintérêt, découragement, allongement de la scolarité, démotivation, regard négatif des pairs, goût de décrocher.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>J'avais deux ans de plus vieux que les autres et même trois des fois. Ça n'avait plus d'allure.</i></p>	<p>. <i>Redoubler c'est pas si pire, mais tripler, quadrupler là !</i></p>	<p>. <i>Ça ne l'a pas aidée (redoublement). Moi, je suis pas d'accord avec ça. Pas du tout. C'est important que tu passes d'année. Quand tu passes pas, veux, veux pas, tu te fais traiter d'ignorant. Plus tu doubles, plus c'est difficile, plus ils se découragent.</i></p>
<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, ne demandent pas d'aide, refusent celle offerte. Au primaire, ils s'en sortaient quand même sans trop d'effort. Au secondaire, ça ne marche plus.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Y a de la récupération mais j'y vais pas. J'aime mieux jouer au ping pong avec mes chums.</i></p> <p>. <i>C'est sûr que si je me décidais à étudier, au moins étudier quand j'ai des examens, mes notes y seraient pas mal mieux.</i></p>	<p>. <i>J'ai jamais fait aucun effort. Au primaire, j'ai tout le temps passé mais plus au secondaire.</i></p> <p>. <i>Si j'avais étudié quand j'étais jeune, j'aurais pas eu de misère. J'aurais eu dans les 90%. Mais j'étudiais jamais.</i></p>	<p>. <i>Ma fille, c'était une question d'effort. Elle se forçait pas pantoute.</i></p>
<p>Peu d'intérêt envers l'école : N'aiment pas, n'aiment plus 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, s'ennuient. Ils voient l'importance du diplôme mais ne voient pas l'utilité de ce qu'ils apprennent. Plus le jeune est dans des parcours étiquetés (ex. : C.P.), plus il est démotivé et désintéressé.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Si c'était le fun à l'école, je lâcherais pas. Mais je te dis que c'est plate en maudit. Maudite marde que les journées passent pas !</i></p>	<p>. <i>J'avais aucune participation, aucune motivation.</i></p>	<p>. <i>Y m'a toujours dit qu'il détestait l'école.</i></p>

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, ont une perception négative du personnel scolaire.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Moi, j'étais le genre qui demande pas d'aide à personne. J'aimais me débrouiller tout seul.</i></p> <p>. <i>Ben, je suis pas prêt à étudier. Pas tout de suite. Peut-être en quatrième ou cinquième année du secondaire. Mais là, on dirait que j'ai encore besoin de m'amuser, de faire le fou.</i></p>	<p>. <i>D'habitude, je garde tout en dedans comme un vrai gars.</i></p> <p>. <i>La façon de me faire remarquer des filles, c'était en me montrant plus tof que le prof.</i></p> <p>. <i>Prendre un coup, pis m'entraîner, y a que ça qui compte. Je me vois invincible, fort.</i></p> <p>. <i>Ce qu'on aimait, c'était faire des jokes, ça faisait rire le monde. Les profs étaient même plus capables d'enseigner.</i></p>	<p>. <i>Je pense que nos gars, on les rend machos avant leur temps.</i></p> <p>. <i>Lui, ce qu'il aimait, c'était jouer des tours pour se faire remarquer.</i></p>
<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
<p>. <i>Ah ! j'ai toujours de la misère à me lever le matin. C'est l'enfer. Je suis presque toujours en retard.</i></p>	<p>. <i>Moi, j'ai manqué beaucoup d'école pour le hockey. Pas mal en plus.</i></p>	

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 couples éclatés ou qui se refont sans cesse, des familles souffrant d'isolement social, une fratrie séparée à cause de la garde parentale, des enfants sans contact aucun avec l'un de leurs parents, le père surtout, des déménagements fréquents, des enfants placés en famille d'accueil ou en centre d'accueil.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
. <i>La séparation de mes parents, ça m'a dérangé pas mal, surtout que c'est arrivé pendant l'école. C'est au niveau de ma concentration surtout, je me demandais tout le temps : " C'est quoi qui va m'arriver ? ".</i>	. <i>C'est parce que je m'entendais pas avec ma mère, pis mon père y était absent pour son travail. Alors a m'a mis en famille d'accueil.</i> . <i>Mon père y est pas du tout dans ma vie. C'est un ex drogué en plus. Mon frère lui, y s'est fait placer à 5 ans et ma soeur, elle a été adoptée à 3 ans. Pis moi, ben, je suis révolté au bout. C'est l'enfer. J'ai aussi une soeur qui a 20 ans et je l'ai jamais vue.</i>	. <i>Y voyait son fils de temps en temps, quand ça lui tentait. C'était pour me punir moi.</i> . <i>Moi, j'étais la première à laisser mon mari dans mon village et ça m'a détruit. Je me suis fait traiter de tous les noms.</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 primaire.</i>	. <i>Mes parents, qu'est-ce que tu veux qu'y fassent. Y comprennent rien pantoute. Y sont pas allés à l'école ben longtemps.</i>	. <i>Mon mari, il sait même pas écrire, pis moi, j'ai même pas fini mon primaire.</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, c'est encore pire que moi.</i>	. <i>Mes frères et ma soeur, y ont tout laisser tomber l'école. On est tout des lâcheux.</i>	. <i>Tous mes enfants ont eu de la misère à l'école.</i>

Tableau 4.23 (suite)

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

Pratiques éducatives inappropriées : Violence verbale et physique, règles de vie inexistantes, permissivité ou autorité abusive, difficulté de communication avec le père surtout, désirs des enfants facilement répondus, beaucoup de liberté aux enfants, abandon et impuissance devant la tâche d'éducation, négligence vis à vis les besoins de base, déresponsabilisation du jeune devant ce qui lui arrive, mécontente entre les parents sur l'éducation, négativité devant l'avenir, la région, les gens, exigences qui diffèrent selon qu'ils ont une fille ou un garçon.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Y a pas de règlements. Je peux me coucher à l'heure que je veux, je vais où je veux, avec qui je veux. Mes devoirs, c'est sûr qu'y aiment mieux que je les fasse, mais c'est juste si ça me tente. Pis, y les ont jamais regardé de toute façon.</i></p> <p>. <i>Ma mère, a me témoigne beaucoup de mépris mais ça me touche pas.</i></p>	<p>. <i>Moi, j'avais personne qui me motivait à être à l'école. Mes parents ne nous motivaient pas. Jamais ils nous disaient : " Ah ! c'est beau, lâche pas ". Ou " Ah ! c'est beau, t'as une bonne note. " Je pense qu'un jeune a besoin de ça.</i></p> <p>. <i>Un soir au souper, y m'ont mis la tête dans ma soupe parce que j'avais plus faim et que je voulais pas finir mon assiette.</i></p>	<p>. <i>Sans faire exprès, y a des mots qui s'échappent et qui font mal et ce n'est pas bon pour l'enfant.</i></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 à l'école ou 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 ou les justifient, n'exigent pas d'investissement scolaire, 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, considèrent que l'instruction, c'est l'affaire de l'école.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Ma mère, a trouve que les profs, c'est une gang de fous. Quand ça va trop mal, elle me garde à la maison pour que je l'aide.</i></p>	<p>. <i>Ma mère, a trouve que j'ai raison de lui parler bête à mon prof.</i></p>	<p>. <i>Moi, je leur demande pas de faire la job à ma place, qu'ils me demandent pas de faire la leur. C'est à eux à expliquer les devoirs, c'est pas à moi.</i></p>

Tableau 4.23 (suite)

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

Modèles de réussite : Parents séparés, sans emploi ou ont un emploi mais qui n'exige pas de diplôme, sans diplôme, sur le chômage ou l'aide sociale, qui n'aimaient pas l'école non plus ou avaient des difficultés d'apprentissage, qui ont des problèmes personnels (violence, consommation, dettes).		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Tu peux être sûr que je vais pas me marier. Ça dit : " Je jure de t'aimer jusqu'à ce que la mort nous sépare " et trois mois après, ça divorce.</i>	<i>. Mon père il doit payer une pension, pis il le fait pas. Je te dis qu'il fait dur.</i>	<i>. Son père, y est plein de dettes, y boit plus d'argent qu'il en gagne. Aussi, il lui faut toujours les plus beaux ski-doo ou les plus belles voitures. Bel exemple pour son fils.</i>
Problèmes personnels : Difficultés financières, difficultés de couple, consommation abusive d'alcool, problèmes de santé physiques et mentaux, exclusion sociale, abus physique.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Mon père, après avoir eu ce qu'il voulait de moi, y est parti. . Mon père, c'est un alcoolique et mon grand-père aussi. . Y a des journées où je vais manger chez mes grands-parents parce qu'il y a absolument rien à manger chez nous. Une chance qu'ils sont là parce qu'il y a bien des journées où je ne souperais pas.</i>	<i>. Ma mère, elle est maniaco-dépressive et c'est dur à endurer. Ça fait souffrir beaucoup de monde autour d'eux autres, ces gens-là. On vit avec eux parce qu'on sait qu'ils sont malades. Mais c'est l'enfer.</i>	<i>. Je pouvais pas leur donner de l'argent de poche. J'en avais pas. J'ai fait du mieux que j'ai pu avec les faibles moyens que j'avais.</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 (contenus, méthodes et relations) : Exigences d'embauche trop faibles, instabilité des professeurs, suppléants qui ne connaissent pas leur matière, convention collective qui protège l'incompétence.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Il nous disait qu'il comprenait rien, que c'était pas sa matière, puis qu'il avait jamais demandé à donner ce cours là. Il était vraiment nul comme prof de français.</i>	<i>. Je comprends pas qu'une personne comme ça soit prof. Plus plate que ça, tu meurs. Pis y avait vraiment pas le tour. Y devait être ben mal pris le jour où ils l'ont engagé lui.</i>	<i>. Y a rien qui change parce que ces profs-là, y sont syndiqués. (" Touche-leur surtout pas ").</i>
Curriculum scolaire non adapté : Même curriculum pour tous sans adaptation aux capacités et aux rythmes d'apprentissage individuels, contenus de cours non révisés depuis des années, contenus sans relation avec le quotidien ou le marché du travail, cours inutiles, trop de matières, absence de cours sur la méthodologie du travail intellectuel, niveau d'exigences très élevé en secondaire 4.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Il y a tellement de cours inutiles, peut-être pas pour tout le monde, mais t'es toujours en train de te demander à quoi ça va servir. Pis, ils demandent la même chose à tout le monde.</i>	<i>. À l'école, t'apprends rien de ce que t'as besoin pour vivre ici dans la région, comme : apprendre à travailler avec une scie mécanique par exemple, ou à souder. Pis l'algèbre, à quoi ça va me servir ?</i>	<i>. Y a des plus lents que d'autres. Faudrait pas attendre la même chose de chacun. Faudrait ajuster les contenus. Les jeunes, y peuvent pas tout être pareils.</i>
Coût des études trop élevés : L'obligation de travailler peut être une cause de décrochage.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. De l'argent, il t'en faut tout de ben un peu quand tes parents y peuvent pas t'en donner. Alors, tu cherches à travailler.</i>	<i>. Pour moi, le coût des études, c'était un obstacle.</i>	<i>. Quand t'es obligé de travailler 40 heures semaines, c'est forcé qu'un jour, tu vas laisser tomber l'école. Ici, y a beaucoup de jeunes qui font ce choix.</i>

SOUS-SYSTÈME COMMISSION SCOLAIRE (suite)

Parcours de formation insuffisamment diversifiés ou alléchants : Pas assez de choix ou d'options, certaines voies ne mènent nulle part et incitent au décrochage, exigences trop élevées.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Tu sais que si tu vas là (C.P.), tu vas décrocher. Parce que tu vas nulle part avec ça.</i></p> <p>. <i>La voie technologique, c'est supposé être facile mais c'est pas passable. On est la moitié à doubler cette année.</i></p>	<p>. <i>Au secondaire, faudrait des cours adaptés pour les manuels. Je suis sûr que beaucoup de jeunes resteraient à l'école.</i></p>	<p>. <i>Lui, c'est un manuel. Si on lui avait offert quelque chose branché sur le manuel, y aurait pas lâché.</i></p>
Mauvaise gestion de l'orientation scolaire (passage primaire/secondaire) : Exigences qui diffèrent, règles de graduation non comprises (redoublement et ne sait pas pourquoi ou graduation et ne sait pas pourquoi), sous-estimation des difficultés, manque de suivi, non consultation du jeune ou des parents sur la décision de classement.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>.. <i>J'ai toujours eu de la difficulté mais les profs y m'aidaient. Au secondaire, j'avais l'impression d'être pogné tout seul avec mes difficultés.</i></p>	<p>. <i>Au primaire, j'en avais pas de problème. Je passais pas full haut mais je passais. Mais au secondaire, là, j'ai ben vu que je comprenais rien.</i></p>	<p>. <i>Comment ça se fait qu'un jeune y fait tout son primaire puis ça va bien. Pis soudain, au secondaire, y a de la difficulté dans tout. C'est-tu au primaire qu'y sont pas assez sévères ou ben c'est au secondaire qu'ils le sont trop ?</i></p>
Ratio maître/élève trop élevé : :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Moi, j'ai toujours été intimidé par les grands groupes.</i></p>		<p>. <i>Mon garçon, il aurait bien fonctionné dans un petit groupe.</i></p>

SOUS-SYSTÈME ÉCOLE

* Effets négatifs des politiques de :

* <u>Discipline (règlements de vie)</u> : .Ils sont vus comme trop sévères, rigides, injustes, inutiles. Aussi, l'application diffère selon qu'il s'agit d'un élève ou d'un professeur. Il n'y a pas de consultation des élèves sur les règles de vie. Les jeunes n'ont pas de droits.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Quand on veut aller aux toilettes, c'est non. Tu fais juste te retourner et parler un mot, pis ils te mettent une retenue.</i></p> <p>. <i>Des fois, t'arrive à l'école avec une minute de retard pis ils te mettent à la porte pour la journée. Ça pas rapport. Je trouve que c'est exagéré.</i></p>	<p>. <i>On peut rien faire. C'est pire qu'une prison. Pis y nous prennent pour des bébés. Mais le prof, lui, il peut boire, manger, fumer. Il a même le droit de te manquer de respect. Il a tous les droits.</i></p>	<p>. <i>On demande jamais aux élèves leurs avis, leurs idées. Les jeunes, ils ont aucun droit. Ils peuvent jamais rien dire.</i></p> <p>. <i>Il y a du favoritisme. On va être plus sévère avec certains qu'avec d'autres. Un jeune qui n'a pas de difficulté et qui vient d'une "bonne famille", on va en laisser passer pas mal.</i></p>
* <u>Sanction et suspension</u> : Sévères, rigides, inutiles, contrôlantes, punitives. Ne provoquent pas les effets attendus. Provoquent plutôt de la révolte, de la frustration, de l'indifférence, le renforcement du comportement négatif, 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
<p>. <i>Ça ne les dérange pas du tout (expulsion). Ça leur fait une semaine de vacances.</i></p> <p>. <i>Je devais écrire la même phrase sur 52 pages différentes. C'était complètement capoté. Ma mère a leur a dit.</i></p>	<p>. <i>Quand ils pognent un jeune gelé, ils l'expulsent et c'est pas long. Il y a pas d'aide dans ça.</i></p> <p>. <i>Moi, plus ils me mettaient dehors, plus je jouissais, plus j'aimais ça. À un moment donné, ils m'ont mis dehors pour 5 jours. J'ai dit : " Merci beaucoup et appelez mes parents pour qu'ils viennent me chercher au plus sacrant ". Quand je suis revenu au bout de 5 jours, j'ai dit au prof : " Toi, attache ben ta tuque ".</i></p>	<p>. <i>Je trouve qu'on envoie des enfants en punition à (local) pour des insignifiances et c'est pour ça qu'ils détestent l'école, avec ce qu'il y a dedans.</i></p> <p>. <i>Moi je trouve ça naïeux. Pour commencer, il perd les explications. Pendant qu'il est dehors, le prof explique pis lui il comprend rien parce qu'il est pas là. Moi, au lieu de l'expulser, je lui ferais tout refaire le travail après le cours. Mais là, le prof faudrait qu'il reste pis ça, ça l'intéresse pas du tout.</i></p>

SOUS-SYSTÈME ÉCOLE (suite)

* Accueil et intégration au secondaire : Difficultés de s'adapter au secondaire, surtout si on est un

garçon. 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
<i>.. Tout le monde aime l'école au primaire presque. Pis au secondaire, y a plus grand monde qui aime ça. D'abord, il y a tellement plus de monde, c'est plus sévère, on vient tout mêlé. Puis, t'as vite fait d'être classé : " T'es laid, t'es pauvre, t'es un tapette, t'es une cruche, t'es un gros ".</i>	<i>. Moi j'haïs tous les bolés parce que c'est toujours eux les chouchous. Alors à chaque fois que je peux en écoeurer un, j'en rate pas une. Je les fesse.</i>	<i>. Elle avait tellement peur des plus grands. Faut dire qu'elle était très gênée. A se défendait pas. On dirait que les tannants vont s'en prendre surtout à ceux-là.</i>
* 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
<i>. Redoubler, ça passe encore. Mais tripler et quadrupler là, c'est fini. Tu es démoli.</i>	<i>. Quand ça fait 2 ou 3 fois que tu recommences ton secondaire, ça te tente plus pantoute. Tu vois vraiment plus ce que ça donne d'aller à l'école.</i>	<i>. Après qu'il a doublé, il s'est toujours senti à part des autres.</i>
* Contrôle des absences : Facile de déjouer les règles et de s'absenter. Le parent apprend après coup l'absence de son enfant ou, ce qui est pire, ne l'apprend jamais.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Moi, je fais des billets d'absence à mon frère, j'ai pas de problème. Je motive ses absences pis y a personne qui trouve à redire.</i>	<i>. C'est pas normal que ton gars soit pas à l'école pendant plusieurs jours pis que tu le sache pas. . . Ç'aurait été mieux s'ils avaient appelé à la maison.</i>

Ressources d'aide : Insuffisantes, inappropriées ou tardives en regard des besoins éducatifs ou personnels des jeunes, trop d'intervenants différents, ressources optionnelles au lieu d'obligatoires et non assez structurées.

Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. L'école, quand t'as un problème de drogue, tout ce qu'elle sait faire, c'est te dénoncer. C'est pas ça qui va t'aider. Elle, tout ce qu'a veut, c'est se débarrasser du problème.</i>	<i>. À part les profs du primaire, pis un peu l'ortho, j'ai rien reçu d'autre.</i>	<i>. Il me parlait de ses professeurs puis il me disait qu'il avait pas d'aide d'eux en-dehors des cours.</i>

SOUS-SYSTÈME ÉCOLE (suite)

Relations interpersonnelles irrespectueuses : Préjugés, moqueries, 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
<p>. <i>Essaie surtout pas d'être différent parce que là, ça va faire du placottage et on va te traiter de toutes sortes de noms.</i></p>	<p>. <i>Dans la famille de ma mère, ils sont 8 filles. J'ai toujours été entouré de filles. Alors, j'ai pris les manières des filles et à l'école, ils me traitent de tapette. T'es même pas rentré dans l'école qu'ils commencent déjà à te traiter de ça. Y a des journées que je viens les yeux pleins d'eau et je me défoule sur ma case.</i></p>	<p>. <i>À l'école, presque personne se respecte. Y a même des élèves qui envoient promener les directeurs.</i></p> <p>. <i>Les grands lui disaient : "Toi, t'es un pourri, t'es en récupération, t'es un ci, t'es un ça". Comment tu penses qu'il s'est senti ? Il a eu beaucoup de misère.</i></p>

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. En somme, des pratiques de classement qui étiquettent et stigmatisent.

Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>J'ai jamais aimé l'école parce que j'étais pas au régulier.</i></p> <p>. <i>Le groupe 250, ce sont les débiles.</i></p> <p>. <i>Si tu fais juste au année au CP et que tu retournes au régulier, c'est pas si pire. Mais si tu restes tout le temps là-dedans, c'est pas encourageant parce que les autres ils rient de toi. " Ah ! les pas bons, les pourris, lâchez donc l'école ". J'ai même jamais su pourquoi y m'ont gardé une deuxième année. J'avais de bonnes notes pourtant. J'étais tellement tanné, j'ai failli tout lâcher.</i></p>	<p>. <i>Le CPC, faut fermer ça. Ta vie est à moitié finie quand t'es passé pas là. T'as plus d'avenir du tout. En CPT, tu peux encore te sortir du trou.</i></p> <p>. <i>Prends un jeune tranquille. Mets-le dans une classe de malcommodes et à la fin de l'année, t'as un malcommode de plus qui brasse et qui se croit un imbécile.</i></p> <p>. <i>Je le sais même pas pourquoi j'ai été mis là. J'ai jamais rien compris pis mes parents non plus. Il me semble que j'avais des bonnes notes pourtant.</i></p>	<p>. <i>Le CP, c'est le trou. Ceux qui vont là, sont les pourris de l'école.</i></p> <p>. <i>La voie technologique, c'est quand ils savent plus quoi faire avec eux autres.</i></p> <p>. <i>L'élément déclencheur qui l'a fait décrocher, c'est cette classe de fous. C'était rien que des turbulents, des pas bons, des jeunes qui voulaient déconner. Là, il avançait plus pantoute. Quand t'es dans une classe de fous, tu deviens fou toi aussi.</i></p>

SOUS-SYSTÈME ÉCOLE (suite)

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). Manque de choix. Rarement des activités qui sortent de l'ordinaire. On n'ose s'inscrire à cause du regard négatif des pairs.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Ce n'est pas que ça m'intéressait pas, mais c'était tout du monde du régulier qui étaient embarqués là-dedans. On sentait qu'ils nous regardaient croche.</i>	
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>. Il n'y a pas assez de stages dans les vraies entreprises. Pourtant, c'est la meilleure façon d'apprendre.</i>		<i>. On sait même pas ce qu'il y a comme emplois dans la région, les bons débouchés pour nos jeunes.</i>
Relations école/parents insuffisantes :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
		<i>. Quand on se parle, c'est parce que ça ne va pas. Autrement, on se parle pas.</i> <i>. Pour aider nos enfants, on aurait vraiment besoin d'information et même de cours. Regarde-moi, j'en ai 3 pis c'est 3 niveaux différents. Et malgré ma bonne volonté, j'y arrive pas toujours.</i>
Écoles primaire/secondaire intégrées		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
		<i>. C'est très mauvais que les jeunes et les plus vieux soient ensemble dans la même école. Y aurait ben moins de problème si le primaire et le secondaire étaient pas dans la même bâtisse.</i>

SOUS-SYSTÈME CLASSE

<p>Méthodes pédagogiques inappropriées : Tout se ressemble, jamais de changement. Enseignement routinier qui ne sait capter l'attention, professeurs non dynamiques, trop de temps passé sur une notion, inhabilité à expliquer, les questions ne sont pas les bienvenues, refus de reprendre les explications, refus de d'autres façons de faire, enseignement théorique et non pratique, mêmes rythme et stratégie d'apprentissage pour tous les élèves, passivité de l'élève, manque de temps pour les élèves en difficulté, langage non adapté, méthodes de travail non enseignées, une attention inégale aux élèves, non maîtrise de la discipline de la part de certains professeurs, manque d'encadrement et de suivi des élèves en difficulté.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Quand il explique, tu comprends rien. Là, tu lui demandes de t'expliquer à nouveau pis il te dit : " T'avais rien qu'à écouter ".</i></p>	<p>. <i>Des fois, t'as de la misère et tu veux savoir c'est quoi. Le prof, il a pas le temps de s'occuper de toi.</i></p> <p>. <i>Beaucoup de vieux profs ont jamais changé de méthodes de travail. Par exemple, en FPS, on apprend les mêmes choses à chaque année.</i></p>	<p>. <i>Le professeur là, il pouvait pas venir à bout des élèves. Il avait aucune discipline. Il donnait son cours à travers le bruit et les va-et-vient. Personne comprenait rien.</i></p> <p>. <i>Y ont pas assez de temps pour les jeunes qui ont de la misère. Ma fille, c'est une jeune que ça lui prend beaucoup de temps avant de comprendre. Elle a de la misère. Elle avait besoin de plus d'explications mais eux, ils voulaient pas parce qu'ils disaient qu'elle écoutait pas.</i></p>
<p>Relations éducatives déficientes : Les professeurs auraient des attitudes différentes (des parti pris) selon qu'il s'agit d'un élève doué (chouchous, bolés) 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, menaces, propos décourageants et dévalorisants, absence de croyance de la réussite de certains jeunes, violence verbale ou physique, irrespect. Des préjugés existent concernant des jeunes, des familles, des métiers.</p>		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Il y a un prof qui a dit aux filles : " Demain, si vous vous habillez sexées, je vais vous mettre une bonne note dans votre examen ".</i></p> <p>. <i>La plupart des profs, ils aiment les bolés mais nous autres, comme on est pas bon, ils nous aiment pas.</i></p> <p>. <i>Son problème à elle, c'est qu'elle a trop de chouchous.</i></p>	<p>. <i>Si j'avais eu des 90 %, j'en aurais eu de l'attention.</i></p> <p>. <i>Je voulais lâcher parce que je m'entendais pas avec les profs.</i></p> <p>. <i>En me voyant la face, mon professeur de première année a dit : " Ah non ! pas lui ". Et après, elle m'a haï la face toute l'année.</i></p> <p>. <i>Mettons qu'ils t'encouragent pas terrible ici. Ils te donnent plutôt le goût de décrocher. Ils te disent : " Si t'arrêtais, on serait donc bien ".</i></p>	<p>. <i>Quand il était en première année, il s'est fait frapper par un professeur. Depuis, il n'a jamais aimé l'école.</i></p> <p>. <i>La fille, si elle a 42 %, le prof va lui dire : " C'est un mauvais examen. La prochaine fois, t'essaieras d'étudier plus. Si t'as besoin d'aide, je suis là ". Mais, aux gars, il ne parle pas un mot. Mon garçon, il a tout lâché parce qu'il était trop écoeuré.</i></p>

SOUS-SYSTÈME CLASSE (suite)

Problèmes personnels chez les enseignants : Hygiène personnelle, consommation d'alcool et de drogue, violence physique.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<i>. Lui, c'était pas rare qu'il nous envoyait une claque par le derrière de la tête. On en avait tellement peur. Il était violent, ça avait pas d'allure.</i>	<i>. Quand tu prends un verre le soir (prof) pis que le lendemain, t'as la gueule de bois et que t'en veux à tout le monde, c'est quand même pas la faute des jeunes.</i>
Peu d'intérêt à la formation chez certains enseignants : Les professeurs sont blasés, écoeurés, démotivés, n'aiment pas ou n'aiment plus enseigner, fatigués des jeunes.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Ce prof-là, je te dis qu'il nous aimait pas. Pis il nous disait : " Si ma retraite peut arriver, que je vous vois plus la face ".</i>	<i>. La plupart ici, ils ne t'expliquent plus, ils veulent rien savoir de toi. Ils le disent entre eux. Je les ai entendu souvent quand j'étais ici : " Ah ! c'est pas grave qu'ils coulent, on est payé quand même. On va enseigner aux quatre murs, c'est tout".</i>	<i>. Y a des profs qui n'aiment pas ce qu'ils font. Si, comme parent, je m'en rends compte, les enfants aussi. J'ai vu un prof demander qu'on lui trouve un remplaçant pour telle période parce qu'il haïssait ce groupe-là. Tout le monde détestait ce groupe. Je te dis qu'il en venait des suppléants pour ce groupe de jeunes là.</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 et exode des diplômés :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Veux-tu bien me dire à quoi ça sert d'étudier quand il y a rien à faire, pas d'emploi.</i></p> <p>. <i>Mettons que j'ai un DEP ou un DES, qu'est-ce que je vais faire avec ça. Je ne travaillerai pas nulle part. Ma tante, elle a un diplôme, pis ça ne l'empêche pas d'être chômeuse.</i></p>	<p>. <i>Ici, tu fais pas ce que tu veux mais ce que tu peux.</i></p> <p>. <i>C'est un maudit trou perdu. Y a rien, pas d'emploi, c'est mort.</i></p>	<p>. <i>Autant les étudiants, les diplômés que les décrocheurs s'en vont car il y a pas de job ici.</i></p>
Lieux de rencontres et activités insuffisantes pour les jeunes :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<p>. <i>Y a pas grand monde et c'est plate. Il n'y a rien. Il n'y a pas de patinoire et c'est plate à mort. On a vraiment rien : pas de sport, pas de loisir. Il n'y a qu'un dépanneur.</i></p>	<p>. <i>Y a presque rien pour occuper les jeunes. Ils s'ennuient beaucoup. Là, on se ramasse dans une petite piaule pis on se trip.</i></p>	<p>. <i>C'est ça qui est plate parce que des loisirs, il n'y en a pas pour les jeunes. Il faudrait qu'ils fassent quelque chose, occuper les jeunes les fins de semaine.</i></p>
Chômage et aide sociale élevés :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
	<p>. <i>On est plein sur le chômage mais, c'est pas toujours parce qu'on le veut. Certains peut-être mais les autres, donne-leur de la job pis ils vont la faire.</i></p>	<p>. <i>À quoi ça sert d'aller à l'école puisqu'il y a pas d'emploi. Tous ceux que je connais, y sont sur le chômage ou sur l'aide sociale.</i></p>

Tableau 4.25 (suite)

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

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>. T'as autant de chance de travailler ici sans diplôme qu'avec un diplôme.</i>	<i>. On est une région de manuels et pour travailler manuellement dans la région, t'as pas besoin de diplôme. . Ici, tes oncles et tes tantes te demandent d'aller bûcher avec eux et tu dis pas non. Tu veux te faire un peu d'argent. C'est pas un gros salaire mais c'est clair d'impôt.</i>	<i>. Ici, il y a le bois et c'est facile d'y entrer. T'as pas besoin de diplôme. Les bateaux, c'est pareil.</i>
Ressources limitées au plan des études avancées : Certaines formations professionnelles ne sont pas offertes en région, absence de cégep et d'université.		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. On est pas assez de monde pour que ça se donne ici (mécanique de bâtiment).</i>	<i>. Moi, je m'étais inscrit en foresterie mais le cours ne s'est jamais donné.</i>	<i>. Ceux qui terminent leur secondaire 5 vont au cégep et ne reviennent jamais par ici. Même ceux qui lâchent l'école, s'en vont aussi.</i>
Non intégration des étrangers :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. On est les moutons noirs du village parce qu'on a pas de famille par ici. La plupart sont parents ensemble. Alors c'est nous autres qui écopons. On est rejeté parce qu'on est des étrangers.</i>		<i>. Il faut de la parenté dans la région pour être accepté. Si en plus, t'es de la basse classe parce que t'es sur l'aide sociale, alors tu peux être sûr qu'on ne va pas trop te voisiner.</i>
Absence de valorisation de l'école :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
		<i>. Pour beaucoup de monde, l'école ça n'a aucune espèce d'importance. Ça sert à rien. Ça compte pas beaucoup.</i>

Tableau 4.25 (suite)

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

Manque de solidarité :		
Jeunes à risque d'échec scolaire	Jeunes ayant quitté l'école sans diplôme	Parents
<i>. Ici, je vais te dire que le monde ils se mangent la laine sur le dos. Toutes les occasions sont bonnes de se critiquer. On se tient pas ensemble.</i>	<i>. C'est du monde placoteux ici. Tout le monde est au courant de ta vie et s'en mêle, mais c'est toujours pour des critiques.</i>	

L'analyse des résultats en rapport avec les facteurs de risque associés à l'échec scolaire nous permet d'observer une étroite convergence de points de vue au sein des groupes rencontrés.

Avant d'aborder la seconde partie du chapitre 4, c'est-à-dire les facteurs de protection associés à la réussite, nous illustrons, 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 plus, 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 de risque appartenant à plusieurs systèmes ont contribué à fabriquer l'échec ou le décrochage scolaire.

Première histoire

Jeune fille de 15 ans qui a toujours eu des difficultés, surtout dans les matières de base. Elle a reçu un peu d'aide mais cela n'a pas fait de différence selon elle. Son frère et sa soeur ont eu des difficultés aussi. Elle a redoublé sa 2^e année et son secondaire 1. De son point de vue, cela ne l'a pas aidée beaucoup. Elle n'a pas d'amis ou très peu, ni à la maison, ni à l'école. Elle se sent rejetée car elle n'est pas de la région. Elle se fait acher à propos de ses difficultés et aussi parce qu'elle est différente des autres physiquement. Elle est souvent absente parce qu'elle est malade.

Ses parents ne travaillent pas. Ils reçoivent de l'aide sociale depuis plusieurs années. Ils se disent les moutons noirs du village. Eux non plus ne se sentent pas acceptés dans leur village parce qu'ils sont des étrangers. Ils ne sortent jamais. Ils ont une opinion défavorable de leur localité et des personnes qui y habitent. Ils n'ont pas terminé leurs études secondaires ni l'un ni l'autre. La jeune s'entend très bien avec sa mère mais cela va très mal avec son père. Ils ne peuvent pas s'endurer. Selon elle, il chiale tout le temps après elle et passe son temps à la rabaisser.

Concernant ses difficultés, l'école a voulu la placer en réadaptation mais elle a refusé. "C'est trop abaissant" dit-elle. Elle déteste vivre dans son village. Il n'y a rien à faire pour les jeunes, c'est plate. Elle dit que les professeurs préfèrent les élèves qui n'ont aucune difficulté. Elle s'est fait rabaisser souvent. L'école a essayé de l'aider, sa mère aussi, pour ses travaux scolaires mais ce ne fut pas suffisant. Sa mère l'encourage. L'école est importante pour ceux-ci. Ils ne veulent pas qu'elle fasse comme eux. Par chance, son frère et sa soeur se sont trouvé du travail même sans diplôme. Elle dit que cela irait mieux si elle recevait plus d'aide, si les professeurs étaient plus compréhensifs et si elle pouvait être acceptée par les jeunes de son école. Elle a renoncé au métier qu'elle voulait faire car elle a trop de difficultés. Elle participe aux activités parascolaires.

Deuxième histoire

Jeune garçon de 15 ans, diagnostiqué hyperactif. Il reste avec sa mère mais celle-ci vit la plupart du temps chez son ami. Il s'élève seul et ça fait son affaire. Il a souvent changé d'école parce que sa mère déménageait. Il recommence seulement à avoir des contacts avec son père car celui-ci l'avait renié. Il avait un problème d'alcool, de même que son grand-père. Ils ont vraiment de gros problèmes d'argent et ça arrive souvent qu'il n'y a plus rien à manger chez lui. Par chance que ses grand-parents sont là. Aussi, ils l'aident et l'encouragent beaucoup au niveau scolaire. Son grand-père va souvent le porter lorsqu'il s'est levé en retard ou qu'il doit rester pour des retenues.

Il a des difficultés depuis la cinquième année dans presque toutes les matières. Il dit que ses difficultés viennent de ses ennuis avec les professeurs. Il a redoublé sa première année et son secondaire 1. Cela l'a découragé. C'est sûr que s'il redouble encore, il va décrocher. Il a tellement de retard. En ce moment, il est en SPJ. Il aimerait avoir des stages de travail. Ici, ceux qui ont de basses notes se font traiter des noms. Si t'as des manières différentes en plus, alors, c'est l'enfer. Il n'aime pas l'école et elle n'est pas importante pour le métier qu'il veut faire.

À l'école, il n'y a aucun respect entre les personnes dit-il. Même que les professeurs et les jeunes se battent entre eux. Plusieurs professeurs sont agressifs avec les jeunes et leur crient après. Y a des professeurs vraiment corrects par contre. C'est souvent avec les mêmes professeurs que les jeunes ont des difficultés. S'ils prennent de la drogue et de l'alcool, c'est pour oublier leurs problèmes justement. Toutes les punitions que l'école donne, selon lui, ça ne fait que décourager le jeune et le révolter encore plus. Il admet cependant qu'il n'est pas facile en classe mais y a des professeurs qui savent le prendre. Si le professeur est correct, il le sera aussi mais si le professeur est baveux, alors, il fera pareil. Lui, faut lui parler doucement. Souvent quand il aime le professeur, il aime la matière et il a peu de difficulté. " Tu viens à l'école pour apprendre et avoir confiance en toi et c'est l'inverse qui se passe ". On lui offre d'aller en récupération pour ses difficultés mais il ne veut pas. Il est contre les devoirs. De toute façon, il ne les fait pas. Sa mère ne veut pas qu'il décroche mais il ne se souvient pas qu'elle ait regardé son bulletin. Par contre, elle le récompense pour ses bonnes notes, l'encourage à poursuivre et l'aide des fois.

Troisième histoire

Jeune garçon de 18 ans. Il vit avec sa mère chez son grand-père. Celle-ci ne travaille pas. Son père est remarié. Il a une bonne relation avec ce dernier. Il n'y a pas vraiment beaucoup de règlements à la maison. Si son père n'était pas parti, peut-être qu'il y aurait eu plus de règlements. Il était sévère lui.

Il a des difficultés depuis le primaire, surtout dans les matières de base. Ses parents l'ont aidé et encouragé, de même que ses grands-parents. À cette époque, il se forçait, faisait ses devoirs, préparait ses examens, choses qu'il ne faisait plus au secondaire. Il a doublé sa 1^e et sa 4^e années. Il s'est retrouvé au C.P.C. sans qu'il ait été consulté là-dessus. "Ça, c'est vraiment le trou, un vrai cul de sac" dit-il. Tu te ramasses avec une gang de tannants, alors il ne te reste qu'à faire comme eux. Tu te sens à part des autres. T'as l'impression qu'on te regarde de travers.

Il ne participait pas aux activités parascolaires parce que les jeunes inscrits étaient au régulier. Il n'aimait pas l'école, il n'avait aucun intérêt pour les matières et ne comprenait pas pourquoi il lui fallait savoir tout cela. Et les cours étaient vraiment plates. Il se passait jamais rien de spécial. "La routine, l'ennui, l'envie de dormir, de partir dans la lune". Il avait bien trop de retard aussi. S'il avait été au régulier, il n'aurait pas décroché. Il a longtemps joué au hockey. Il était doué à ce sport. "Je ne crois pas que c'était important pour mes professeurs que je termine l'école" dit-il. Il y en a un qui m'a encouragé beaucoup cependant. Lui, je sentais qu'il m'aimait bien. Vers la fin, il était de plus en plus absent de l'école. Sa mère n'était pas au courant. Il aurait aimé apprendre à conduire des camions mais, pour cela, il aurait fallu qu'il puisse faire son secondaire 3 régulier. Aujourd'hui, il travaille. Peut-être un jour, il ira terminer son secondaire aux adultes.

Nous poursuivons 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 jeunes.

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 présentons 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 (46 %) et habiletés scolaires (46 %) (ex aequo) 2. Milieu familial (23 %) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habiletés scolaires (53 %) 2. Relations élève/enseignant (47 %) 3. Motivation (34 %)
Garçons	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habiletés scolaires (60 %) 2. Traits personnels (33 %) 3. Relations élève/enseignant (27 %) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relations élève-enseignant (44 %) 2. Traits personnels (39 %) 3. Habiletés scolaires (36 %)

Concrètement, ceci signifie, par exemple, que l'ajout de ressources scolaires pour les jeunes en difficulté, l'amélioration de relations éducatives élève/enseignant et l'amélioration de la disposition personnelle du jeune face à l'école, c'est-à-dire les traits personnels, sont des éléments susceptibles d'améliorer la réussite scolaire de ces jeunes puisqu'ils ressortent autant chez les filles que les garçons de niveaux primaire et secondaire.

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, entre autres, dans le système familial.

Au terme de la présentation des résultats concernant les facteurs de protection ou 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 procédons immédiatement au rappel de la question nominale.

“ Selon vous (toi), les actions (solutions) susceptibles de favoriser la réussite scolaire des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle sont : ”

Nous présentons 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 immédiatement 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.

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
réviser les mesures de suspension, les règles de l'école et le système d'absences	8	53	6,63	2,45	1
changer le contenu de certains cours (CC, FPS, Catéchèse, EF)	9	45	5,00	2,55	2
plus d'aide de la part des parents	6	36	6,00	2,10	3
plus d'explications pour les devoirs de la part des professeurs	4	27	6,75	1,26	4
meilleur encadrement des jeunes en difficulté	3	20	6,67	2,08	5
moins de devoirs le soir	5	20	4,00	2,24	6
régler les problèmes familiaux	2	18	9,00	0,00	7
des professeurs plus qualifiés	4	17	4,25	2,06	8
plus d'activités parascolaires	4	17	4,25	2,63	9
renouvellement du matériel scolaire	6	17	2,83	2,64	10
plus d'options à l'école (ex: sport-étude, espagnol)	3	17	5,67	3,21	11
plus d'encouragement de la part des parents et des professeurs	3	16	5,33	0,58	12
professeurs plus compréhensifs, aidants, enthousiastes	2	16	8,00	1,41	13
demander de l'aide quand on en a besoin	2	15	7,50	2,12	14
devoirs, leçons et examens pas tous en même temps	3	15	5,00	2,65	15
horaires mieux adaptés	2	14	7,00	1,41	16
plus de cours d'éducation physique	4	13	3,25	2,22	17
être plus discipliné	3	13	4,33	3,21	18
plusieurs niveaux de difficulté dans les matières	2	13	6,50	3,54	19
arrêter d'être sur le dos des mêmes élèves	2	12	6,00	2,83	20
être moins sévère sur certains comportements d'élèves	2	12	6,00	4,24	21
présence à tous ses cours	2	11	5,50	2,12	22
aide pour améliorer l'estime de soi	1	9	9,00	0,00	23
meilleures relations entre professeurs et élèves (climat de confiance)	2	9	4,50	0,71	24
plus d'études	3	9	3,00	2,00	25
entraide entre élèves	2	8	4,00	1,41	26
meilleure préparation des cours par les professeurs avec notes et explications	1	6	6,00	0,00	27
des suppléants capables d'enseigner la matière	1	4	4,00	0,00	28
autres alternatives d'aide au lieu du redoublement (ex: classes spéciales)	2	4	2,00	1,41	29
jamais caler un élève en difficulté devant les autres	1	3	3,00	0,00	30
insister sur la présence des élèves en difficulté en récupération	1	2	2,00	0,00	31
plus de récupération	1	1	1,00	0,00	32
plus de ressources pour les jeunes (ex: psychologue)	1	1	1,00	0,00	33
adapter les méthodes d'enseignement afin de tenir compte des élèves plus manuels	1	1	1,00	0,00	34
plus de travail en équipe	1	1	1,00	0,00	35

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
diversifier la pédagogie: sorties, manipulations, expériences (plus de pratique, moins de théorie)	7	42	6,00	2,77	1
ramener la formation professionnelle	6	41	6,83	1,94	2
revoir les exigences scolaires à tous les points de vue (mêmes règles de vie pour tous)	5	37	7,40	1,52	3
revoir certains aspects relatifs à la responsabilité des directeurs d'école	8	36	4,50	2,83	4
moins d'élèves par classe	4	30	7,50	1,29	5
poursuivre et renforcer les activités de récupération	5	30	6,00	2,00	6
donner aux jeunes un cours de méthodologie de travail	3	18	6,00	1,00	7
libérer un jeune des matières réussies pour axer sur les matières non réussies lors de redoublement	3	18	6,00	3,46	8
revoir les mesures disciplinaires et assurer leur suivi	4	16	4,00	2,58	9
revoir règles de passage d'un niveau à l'autre au secondaire (même sans notes, un jeune passe)	4	16	4,00	3,16	10
groupes plus homogènes	4	15	3,75	2,87	11
conscientisation du jeune à l'équation "réussite=travail"	3	15	5,00	3,00	12
encadrement personnalisé dès la première année des jeunes en difficulté et un suivi adapté	3	14	4,67	4,04	13
impliquer les jeunes dans un projet d'école, de vie, de classe (le but étant de le responsabiliser)	3	13	4,33	1,15	14
aide aux parents (rencontres plus fréquentes, cours, formation, dialogue sur les vraies choses)	3	11	3,67	0,58	15
réformer les programmes	2	11	5,50	2,12	16
décloisonner les matières	2	10	5,00	5,66	17
discuter avec le jeune de l'importance de l'instruction et de l'école	1	9	9,00	0,00	18
être attentif aux jeunes lorsqu'ils parlent d'avenir	1	8	8,00	0,00	19
donner aux titulaires un rôle de soutien spécifique de certains élèves, d'aide aux méthodes de travail	3	8	2,67	1,15	20
revaloriser le rôle de l'enseignant	3	8	2,67	1,53	21
développer des méthodes de travail communes aux enseignants	2	8	4,00	2,83	22
parrainage d'élèves forts avec des élèves faibles	1	7	7,00	0,00	23
plus d'encadrement des professeurs	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 concertation entre professeurs sur les contenus de cours et le suivi d'élèves	2	6	3,00	0,00	25
encourager souvent les réussites des jeunes	2	6	3,00	2,83	26
climat de confiance à l'école et dans les relations professeurs/élèves	1	4	4,00	0,00	27
prévoir pour certains élèves une septième année de renforcement	1	3	3,00	0,00	28
sortir de sous la poussière le projet éducatif	1	2	2,00	0,00	29
écouter le jeune (le pourquoi de sa non motivation) et communiquer davantage avec lui	1	1	1,00	0,00	30

3) *Le personnel non enseignant*

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

Tableau 4.29

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

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
ramener le secteur professionnel (école de métier, DEP, options plus diversifiées) et réviser le programme de CP	8	58	7,25	1,67	1
soutien immédiat aux jeunes en difficulté et maintien ou augmentation des ressources d'aide	6	32	5,33	2,42	2
cours plus adaptés et stimulants visant la participation des élèves	4	29	7,25	1,26	3
diminution du ratio professeurs/élèves	4	29	7,25	1,71	4
meilleure évaluation des retards scolaires (passage primaire/secondaire)	5	24	4,80	2,59	5
école: lieu d'appartenance pour les jeunes	4	19	4,75	2,87	6
donner des outils aux parents pour aider à la maison (formation, rôle, encadrement)	5	19	3,80	3,11	7
activités parascolaires plus diversifiées	3	18	6,00	3,46	8
formation des directeurs d'école en gestion et en pédagogie(présence à l'école, réalité d'une école primaire)	3	17	5,67	3,21	9
plus de support aux jeunes dans leur choix de carrière et réviser le cours "Choix de carrière"	4	16	4,00	2,16	10
favoriser l'entraide dans et après les cours par des personnes ressources (pairs, parents, grands-parents...)	2	11	5,50	0,71	11
intolérance à la consommation de drogue et d'alcool(s'en donner les moyens)	3	11	3,67	1,53	12
programmes de développement de l'estime de soi	2	11	5,50	2,12	13
plus de suivi et de cohérence entre les programmes	2	10	5,00	5,66	14
davantage de stimulation à la maison (éducation, besoins de base)	2	10	5,00	5,66	15
parrainage des élèves de secondaire 1 par des élèves de secondaire 4 ou 5	1	8	8,00	0,00	16
diminution de la tâche des professeurs (moins de surveillance, de discipline, de soins infirmiers et psychologiques)	3	8	2,67	0,58	17
éviter les classes à degrés multiples	1	7	7,00	0,00	18
responsabiliser les jeunes, enseigner le leadership	2	7	3,50	0,71	19
embauche plus sévère sur la qualité des personnes pour des postes de professeurs réguliers ou suppléants	2	7	3,50	3,54	20
accès à la garderie subventionnée pour les deux-quatre ans	2	7	3,50	3,54	21
cours de planification et de méthodologie du travail intellectuel	2	6	3,00	1,41	22
périodes d'études et de rattrapage incluses dans l'horaire régulier avec les professeurs	1	5	5,00	0,00	23
supervision des professeurs démotivés (aide et formation au besoin)	2	4	2,00	1,41	24
favoriser le respect entre jeunes	2	4	2,00	1,41	25
programmes scolaires adaptés pour les élèves en difficulté et meilleur classement	2	2	1,00	0,00	26
se limiter aux matières de base au primaire	1	2	2,00	0,00	27

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
développer l'estime de soi des jeunes dès la petite enfance (maison et école)	4	32	8,00	2,00	1
école accessible en dehors des heures de classe	6	29	4,83	1,94	2
soutenir les familles en difficulté (ex: aide à l'actualisation des compétences parentales par le CLSC)	4	28	7,00	3,37	3
développer des projets communauté/famille/école	3	19	6,33	3,06	4
publiciser et valoriser les réussites (mêmes petites) des élèves et du personnel	4	18	4,50	2,65	5
placer l'élève au centre de la vie de l'école	2	15	7,50	0,71	6
adapter et innover au niveau des méthodes pédagogiques (stratégies d'apprentissage)	3	15	5,00	2,65	7
prendre le temps d'écouter et d'aider le jeune (ajout de ressources professionnelles et communautaires)	3	14	4,67	4,04	8
aimer le jeune et le respecter (pas de rejet, d'étiquette)	2	13	6,50	0,71	9
valoriser la formation professionnelle	3	12	4,00	2,00	10
impliquer davantage le jeune dans son école	2	12	6,00	2,83	11
développer l'entrepreneuriat des jeunes par des projets intéressants	4	11	2,75	2,87	12
développer des activités de récupération bien structurées	2	9	4,50	0,71	13
accentuer le développement des TIC	2	9	4,50	2,12	14
établir des stages en milieu de travail	2	9	4,50	4,95	15
image positive de l'école et de l'apprentissage par le milieu familial	1	8	8,00	0,00	16
s'approprier la problématique de l'échec scolaire	1	8	8,00	0,00	17
impliquer davantage les parents dans tout le vécu scolaire	2	8	4,00	1,41	18
mieux répartir les ressources dans les écoles (qualité des professeurs, sexe...)	2	8	4,00	1,41	19
plus de leadership en terme de création d'emplois de la part du milieu et de l'école	1	6	6,00	0,00	20
enrichir l'environnement culturel des jeunes en région	2	6	3,00	2,83	21
donner de la formation aux enseignants sur divers aspects (ex: la réalité adolescente)	1	5	5,00	0,00	22
améliorer la structure d'encadrement du jeune à l'école	1	4	4,00	0,00	23
développer des activités parascolaires bien structurées	1	3	3,00	0,00	24

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
revoir la gestion de classe	1	3	3,00	0,00	25
encourager les jeunes dans leurs projets, leurs rêves malgré le contexte économique	1	3	3,00	0,00	26
revoir la formation et le classement de certains groupes d'élèves	2	3	1,50	0,71	27
meilleur arrimage lors du passage primaire/secondaire	1	2	2,00	0,00	28
trouver des moyens pour développer le sentiment d'appartenance à l'école	1	2	2,00	0,00	29

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
pédagogie plus adaptée et stimulante, variée et participative , critique et analytique	4	21	5,25	3,10	1
travailler sur le respect et l'écoute de la personne, le climat de l'école et le sentiment d'appartenance	3	18	6,00	2,00	2
formation professionnelle adaptée aux jeunes	2	15	7,50	0,71	3
ajouter des activités parascolaires et augmenter l'accessibilité des équipements récréatifs	3	14	4,67	2,52	4
réviser le cheminement particulier continu	2	12	6,00	1,41	5
tolérance zéro à toutes formes de violence entre jeunes ou entre adultes et jeunes ou envers des biens matériels	2	12	6,00	2,83	6
valoriser l'école, la diplomation, les réussites et les forces des élèves sous toutes leurs formes	3	10	3,33	2,52	7
disposer de plus de ressources professionnelles d'aide pour les jeunes en difficulté	2	9	4,50	2,12	8
aide aux devoirs et aux leçons après l'école mais offerte à l'école	1	6	6,00	0,00	9
formation en milieu de travail (stages)	2	6	3,00	0,00	10
support aux parents et aux professeurs sur la communication avec les adolescents	1	5	5,00	0,00	11
multiplier les projets communautaires comme l'Enfantaisie	2	5	2,50	2,12	12
meilleur processus d'orientation scolaire	2	4	2,00	0,00	13
système de tutorat/jumelage ou d'accompagnement/parrainage (par les professeurs ou les pairs)	1	4	4,00	0,00	14
intervention du milieu socio-économique auprès des jeunes (sec.4 et 5) dans le but de faire connaître la région, les métiers, les ressources	1	2	2,00	0,00	15
assurer les réponses aux besoins de base comme la nourriture (lutte à la pauvreté)	1	1	1,00	0,00	16

6) *Les parents*

Le tableau 4.32 présente les énoncés sur les solutions à l'échec scolaire produits par les parents.

Tableau 4.32

*Énoncés sur les solutions à l'échec scolaire
tels que produits par les parents*

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
obliger la formation continue des professeurs	4	29	7,25	1,71	1
bannir le redoublement et instaurer des alternatives à celui-ci	6	28	4,67	2,66	2
se donner les moyens de détecter les jeunes en difficulté (à la maison ou à l'école) et assurer leur suivi	3	23	7,67	2,31	3
augmenter les services d'aide aux jeunes en difficulté	3	20	6,67	0,58	4
augmenter la participation des parents à l'école	3	20	6,67	2,08	5
mettre en place des projets éducatifs axés sur la réussite du plus grand nombre et assurer leur suivi	4	19	4,75	1,50	6
améliorer la formation des maîtres en pédagogie (milieu universitaire)	3	19	6,33	4,62	7
mesures financières particulières de la part du MEQ	3	17	5,67	2,08	8
adapter les programmes aux différents rythmes d'apprentissage	2	15	7,50	0,71	9
cours de rattrapage/récupération obligatoire (plus structurés et organisés)	2	14	7,00	1,41	10
évaluer la qualité de l'enseignement (processus et résultats)	3	12	4,00	2,65	11
développer le secteur de la formation professionnelle en tenant compte des ressources régionales	3	11	3,67	0,58	12
offrir de meilleures services d'orientation et réviser le cours "Choix de carrière"	2	10	5,00	0,00	13
réduire le nombre d'élèves dans les groupes et partager les élèves en difficulté	3	10	3,33	0,58	14
impliquer les ressources communautaires dans l'aide aux jeunes à l'école	2	10	5,00	2,83	15
supporter le parent et le jeune à domicile (ex: aide aux devoirs et aux leçons)	1	9	9,00	0,00	16
politique d'encadrement des jeunes par les conseils d'établissements	3	9	3,00	1,73	17
mettre en place une table de concertation école-milieu	2	9	4,50	4,95	18
encourager l'expression et la participation du jeune (à école et dans la famille)	1	8	8,00	0,00	19
valoriser le succès (l'effort) et les bons comportements à la maison et à l'école	1	7	7,00	0,00	20
offrir une session de formation sur la communication aux intervenants scolaires	2	4	2,00	0,00	21
évaluer la pertinence de certains contenus, cours, programmes et en retirer ou en développer au besoin	2	4	2,00	1,41	22
se doter d'un environnement scolaire plus positif	2	3	1,50	0,71	23
capsules d'information sur la problématique de l'échec scolaire et sur l'importance de la réussite scolaire	1	2	2,00	0,00	24
éliminer le transport du midi	1	1	1,00	0,00	25

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 4.33, les neuf premiers énoncés de solutions qui ont été priorisés par chacun des groupes rencontrés dans le but de prévenir l'échec scolaire.

Tableau 4.33

*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. Réviser les mesures de suspension, les règles de l'école et le système d'absences 2. Changer le contenu de certains cours (CC, FPS, Catéchèse, EF) 3. Plus d'aide de la part des parents 4. Plus d'explications pour les devoirs de la part des professeurs 5. Meilleur encadrement des jeunes en difficulté 6. Moins de devoirs le soir 7. Régler les problèmes familiaux 8. Des professeurs plus qualifiés 9. Plus d'activités parascolaires
Personnel enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversifier la pédagogie : sorties, manipulations, expériences (plus de pratique, moins de théorie) 2. Ramener la formation professionnelle 3. Revoir les exigences scolaires à tous les points de vue (mêmes règles de vie pour tous) 4. Revoir certains aspects relatifs à la responsabilité des directeurs d'école 5. Moins d'élèves par classe 6. Poursuivre et renforcer les activités de récupération 7. Donner aux jeunes un cours de méthodologie de travail 8. Libérer un jeune des matières réussies pour axer sur les matières non réussies lors de redoublement 9. Revoir les mesures disciplinaires et assurer leur suivi
Personnel non enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ramener le secteur professionnel (école de métier, DEP, options plus diversifiées) et réviser le programme de CP 2. Soutien immédiat aux jeunes en difficulté et maintien ou augmentation des ressources d'aide 3. Cours plus adaptés et stimulants visant la participation des élèves 4. Diminution du ratio professeurs/élèves 5. Meilleure évaluation des retards scolaires (passage primaire/secondaire) 6. École : lieu d'appartenance pour les jeunes 7. Donner des outils aux parents pour aider à la maison (formation, rôle, encadrement) 8. Activités parascolaires plus diversifiées 9. Formation des directeurs d'école en gestion et en pédagogie (présence à l'école, réalité d'une école primaire)

Tableau 4.33 (suite)

*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
Personnel de direction	<ol style="list-style-type: none"> 1. Développer l'estime de soi des jeunes dès la petite enfance (maison et école) 2. École accessible en dehors des heures de classe 3. Soutenir les familles en difficulté (ex : aide à l'actualisation des compétences parentales par le CLSC) 4. Développer des projets communauté/famille/école 5. Publiciser et valoriser les réussites (mêmes petites) des élèves et du personnel 6. Placer l'élève au centre de la vie de l'école 7. Adapter et innover au niveau des méthodes pédagogiques (stratégies d'apprentissage) 8. Prendre le temps d'écouter et d'aider le jeune (ajout de ressources professionnelles et communautaires) 9. Aider le jeune et le respecter (pas de rejet, d'étiquette)
Représentants socio-économiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pédagogie plus adaptée et stimulante, variée et participative, critique et analytique 2. Travailler sur le respect et l'écoute de la personne, le climat de l'école et le sentiment d'appartenance 3. Formation professionnelle adaptée aux jeunes 4. Ajouter des activités parascolaires et augmenter l'accessibilité de l'école et des équipements récréatifs 5. Réviser le cheminement particulier continu 6. Tolérance zéro à toutes formes de violence entre jeunes ou entre adultes et jeunes ou envers des biens matériels 7. Valoriser l'école, la diplomation, les réussites et les forces des élèves sous toutes leurs formes 8. Disposer de plus de ressources professionnelles d'aide pour les jeunes en difficulté 9. Aide aux devoirs et aux leçons après l'école mais offerte à l'école
Parents	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obliger la formation continue des professeurs 2. Bannir le redoublement et instaurer des alternatives à celui-ci 3. Se donner les moyens de détecter les jeunes en difficulté (à la maison ou à l'école) et assurer leur suivi 4. Augmenter les services d'aide aux jeunes en difficulté 5. Augmenter la participation des parents à l'école 6. Mettre en place des projets éducatifs axés sur la réussite du plus grand nombre et assurer leur suivi 7. Améliorer la formation des maîtres en pédagogie (milieu universitaire) 8. Mesures financières particulières de la part du MEQ 9. Adapter les programmes aux différents rythmes d'apprentissage

Nous remarquons que certaines solutions font l'objet d'un fort consensus au sein des groupes rencontrés :

. la diversification, l'enrichissement et l'adaptation des pratiques ou des méthodes pédagogiques aux styles et aux rythmes d'apprentissage des élèves : plus stimulantes, innovantes, participatives et variées en haussant par exemple les

exigences de qualification des professeurs et en leur offrant une formation continue ;

- . la révision, l'amélioration et l'augmentation des ressources d'aide professionnelles ou autres pour les jeunes en difficulté et leurs parents : soutien immédiat, meilleur encadrement, détection plus rapide, aide aux devoirs à l'école, renforcement des activités de récupération, meilleure évaluation des apprentissages et des retards et aide à l'actualisation des compétences parentales ;

- . l'enrichissement des activités parascolaires : accessibilité de l'école et du matériel ;

- . la révision et l'amélioration de certaines pratiques dans le but qu'elles soient davantage orientées vers l'aide que vers le contrôle et la punition : suspension et exclusion, règles de vie, mesures disciplinaires et redoublement;

- . l'amélioration du climat de l'école : lieu et sentiment d'appartenance, écoute, respect et acceptation du jeune, intolérance à la violence ;

- . la révision et l'enrichissement du curriculum scolaire et des parcours de formation offerts : ramener l'école de métier, réviser le cheminement particulier continu, ajouter des options ;

- . l'augmentation de la participation des parents à l'école : projets école/famille, plus d'aide et de support.

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 4.34 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 4.34

*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	8 %	14 %	78 %	0 %
Personnel enseignant	0 %	7 %	87 %	6 %
Personnel non enseignant	3 %	3 %	92 %	2 %
Personnel de direction	0 %	14 %	68 %	18 %
Représentants socio-économiques	0 %	7 %	75 %	18 %
Parents	0 %	14 %	73 %	13 %
Total	2 %	10 %	78 %	8 %

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. Alors que près de 80% des énoncés de solutions relève du système scolaire, très peu d'entre elles 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 (opinion partagée également par les jeunes eux-mêmes) ? Les systèmes familial et régional se partagent à peine 18 % 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 six, la fréquence

d'apparition maximale était aussi de six. Seuls les énoncés (ou thèmes d'énoncés) ayant obtenu au moins une fréquence de trois sur six (3/6) apparaissent au tableau 4.35.

Tableau 4.35

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

Système	Thèmes ¹ des énoncés	Fréquence d'apparition de l'énoncé parmi les groupes rencontrés
Individuel	. Aucun énoncé de solutions n'a fait l'objet d'insistance au sein des groupes de sujets rencontrés	0/6
Familial	. Améliorer sa participation aux activités scolaires et avoir une attitude positive envers l'école : intérêt à l'école, valorisation du jeune et de la réussite scolaire, aide et encouragement, implication des pères, exigences au plan de l'investissement scolaire, promotion de l'école dans le discours et dans la pratique . 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, éduquer à l'effort, au travail, responsabiliser	5/6 3/6

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

Tableau 4.35 (suite)

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

Système	Thèmes des énoncés	Fréquence d'apparition de l'énoncé parmi les groupes rencontrés
Scolaire	<ul style="list-style-type: none"> . Dépistage et intervention précoce auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage et augmentation des ressources d'aide : étude et aide aux devoirs à l'école, récupération plus structurée et intégrée dans l'horaire régulier, tutorat, parrainage, alternatives au redoublement, 7^e année de renforcement, encadrement personnalisé, plus de ressources professionnelles, cours de rattrapage, cours avec plusieurs niveaux de difficulté (allégé, régulier, avancé), etc. 	6/6
	<ul style="list-style-type: none"> . Réaménagement du curriculum scolaire : révision et mise à jour de certains contenus, retrait de certains cours dont F.P.S., enseignement moral et religieux catholique, enseignement moral, éducation familiale, ajout de cours sur la méthodologie du travail intellectuel et l'estime de soi, renouvellement du matériel, décloisonnement des contenus 	5/6
	<ul style="list-style-type: none"> . Amélioration du processus d'orientation scolaire (passage primaire/secondaire) : règles de passage, arrimage et complicité, continuité des services, concertation entre paliers et entre le personnel concerné, évaluation des difficultés et du retard, évaluation des interventions 	3/6
	<ul style="list-style-type: none"> . Amélioration des méthodes d'enseignement : plus adaptées, stimulantes, diversifiées et participatives, cours mieux préparés, plus d'explications 	5/6
	<ul style="list-style-type: none"> . Amélioration des relations éducatives professeur/élèves: interactions positives, valorisantes, soutenantes, affectueuses, respectueuses, équitables dans l'attention donnée, justes dans l'application des règlements, suggérant la coopération et l'entraide, établissant un climat de confiance, gérant les conflits avec doigté. 	4/6

Tableau 4.35 (suite)

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

Système	Thèmes des énoncés	Fréquence d'apparition de l'énoncé parmi les groupes rencontrés
Scolaire (suite)	<ul style="list-style-type: none"> . Qualification accrue du personnel enseignant et de direction, évaluation de l'enseignement, supervision, formation et encadrement professionnel, hausse des exigences humaines et professionnelles, leadership pédagogique et souci des relations humaines de la part des directions d'école . Amélioration des relations école/parents : plus d'information et de support (cours, rencontres, communications diverses, outils d'accompagnement) . Diversification et enrichissement des parcours de formation : enrichir la formation professionnelle en tenant compte des ressources régionales, formation par des stages en milieu de travail, révision du CPC. . Valorisation de la réussite sous toutes ses formes (élèves et personnel scolaire), de l'effort, de l'implication . Amélioration des services d'orientation scolaire et professionnelle : connaissance et valorisation des métiers. . Enrichissement du parascolaire : diversification et structuration des activités . Amélioration du climat scolaire et du sentiment d'appartenance : tolérance zéro à la consommation, à la violence . Révision de certaines pratiques : redoublement, règles de vie, sanction et suspension, etc. . Réduction des groupes classes . Amélioration des relations école/milieu : table de concertation, ressources communautaires d'aide aux jeunes, projets école/milieu 	<p style="text-align: center;">5/6</p> <p style="text-align: center;">4/6</p> <p style="text-align: center;">4/6</p> <p style="text-align: center;">4/6</p> <p style="text-align: center;">3/6</p> <p style="text-align: center;">4/6</p> <p style="text-align: center;">5/6</p> <p style="text-align: center;">4/6</p> <p style="text-align: center;">3/6</p> <p style="text-align: center;">4/6</p>

- 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 incluant le dépistage et l'intervention précoce auprès des jeunes en difficulté, l'amélioration des méthodes pédagogiques et des relations éducatives en classe, la hausse des exigences attendues du personnel enseignant et de direction, la réforme du curriculum scolaire, l'amélioration des relations entre l'école et le milieu familial et entre l'école et le milieu régional, 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, la révision de certaines pratiques, l'amélioration du climat à l'école et l'enrichissement des activités parascolaires sont les solutions qui ont créé le plus fort consensus au sein des groupes rencontrés.
- Concernant la région, une meilleure collaboration du milieu régional à la vie scolaire et l'augmentation des ressources communautaires destinées aux familles (parents, couples, 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 ses solutions. 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-ci, 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, en premier lieu, que l'une des meilleures façons de prévenir l'échec ou de favoriser la réussite scolaire était l'investissement des jeunes au plan scolaire. En second lieu, ils ont mentionné la nécessité pour les jeunes de rehausser leurs aspirations personnelles et scolaires. En troisième lieu, ils ont évoqué l'urgence chez certains jeunes de modifier certains de leurs traits personnels, souvent en lien avec leur identité de sexe, qui les disposent défavorablement vis-à-vis l'école. En quatrième lieu, les jeunes doivent s'efforcer d'améliorer leur estime d'eux-mêmes à l'école et leurs habiletés sociales en général. Surtout, ils doivent croire en leur pouvoir de modifier leur situation scolaire et en leur valeur personnelle indépendamment de leurs difficultés. Enfin, d'autres éléments ont été énoncés par l'un ou l'autre groupe tels que la nécessité d'un réseau social de qualité pour chaque jeune, entre autres le besoin d'amis, et leur implication dans la recherche de solutions à des problèmes personnels qui les affectent.
- 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 et d'exigences, l'apprentissage de la responsabilisation, la communication parents/enfant, et, soit une participation accrue au vécu scolaire des jeunes 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, la capacité de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent ou de demander de l'aide pour y parvenir, 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 et 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 capacités, à ses talents, à ses champs d'intérêt et non qui lui soit offerte en dépit d'autres choses ou à cause de ses difficultés. Cependant tous les parcours offerts doivent mener quelque part et ne doivent pas être vus comme des solutions de dernier recours ou entachés d'une image négative ou dévalorisante comme c'est le cas, en ce moment, du cheminement particulier continu. Il faut aussi enrichir et 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. Tous les jeunes garçons et filles, qu'ils soient manuels ou intellectuels, doivent pouvoir s'actualiser dans le lieu scolaire et y développer des aspirations professionnelles et personnelles. Le deuxième élément qui fut particulièrement évoqué est la nécessité de mieux gérer le processus d'orientation scolaire, en fait le passage primaire/secondaire. Il faut s'assurer que tous les élèves trouvent réponses à leurs besoins dans cette transition, qu'il y ait entente sur les exigences de graduation et sur le classement qui en découle, concertation entre les paliers d'enseignement et entre le personnel impliqué, évaluation des besoins et des interventions, etc.

⇒ **Dans le sous-système école**, la solution qui a rallié toutes les personnes est, sans contredit la révision, l'amélioration et l'ajout de ressources d'aide pour les jeunes en difficulté. Repérer et agir plus tôt est indispensable. Les ressources d'aide doivent être mieux connues des jeunes et des parents également. Surtout, très peu de gens croient aux vertus du redoublement. Ils croient plutôt 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 des nouveaux. 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 l'amélioration des relations entre l'école et la

famille et l'amélioration du support et de l'aide qui leur est offerte dans leur rôle d'accompagnateur. Enfin, plusieurs personnes rencontrées ont parlé de la nécessité d'allouer des mesures pédagogiques et financières particulières pour la Commission scolaire de La Tourelle étant donné la gravité de la situation au plan de la diplomation de ses élèves et au plan de la situation socio-économique de la MRC de Denis-Riverin.

⇒ **Dans le sous-système classe**, essentiellement deux grands facteurs de protection ont ressorti au sein des trois catégories de personnes. Nous dirions même que parmi tous les facteurs énoncés à l'intérieur de chaque système, ceux qui ont recueilli le plus d'unité de vision chez les personnes rencontrées sont la nécessité d'améliorer les méthodes d'enseignement et la nécessité d'améliorer les 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 chez le 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 par les parents est la nécessité de réduire le ratio enseignant/élèves.

- **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 d'améliorer, de ce fait, la situation socio-économique de la région et la nécessité d'augmenter les projets, les activités ou les espaces offerts aux jeunes dans les petites communautés. Les parents ont ajouté des éléments tels que la valorisation de l'école, la promotion de la région et de ses ressources 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. Enfin, ils ont aussi mentionné que l'amélioration du contexte socio-économique ne pourrait se faire qu'à la condition que les gens soient plus solidaires les uns les autres dans les projets qu'ils mettent de l'avant et qu'ils se fassent confiance.

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 4.36 présente textuellement les énoncés de réponses qui ont été produits par les personnes rencontrées.

Tableau 4.36

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

GARÇONS	FILLES
. Se laissent aller, n'ont pas de but à l'école	. Ont plus d'ambition
. S'ennuient à l'école	. Étudient plus
. N'aisent plus	. Sont plus délicates
. Disent n'être pas dérangés par les échecs	. Sont plus polies
. Abandonnent plus facilement, sont moins persévérants, se découragent	. Sont plus ordonnées
. S'excitent plus et parlent dans les cours	. Sont plus calmes, plus sages
. S'enragent devant des mauvaises notes	. Voient le diplôme comme une façon de s'en sortir
. Ne font pas leurs devoirs, n'étudient pas, n'écoutent pas dans les cours	. Ont plus de caractère
. Essaient d'attirer l'attention des filles (en faisant des mauvais coups)	. Sont plus intellectuelles
. Pensent plus aux sports	. Essaient de remonter leur note devant un échec
. Ne portent pas attention	. Ont plus de volonté
. Aiment faire rire et se faire du fun en gang	. Sont plus obéissantes
. Sont plus sujet à l'influence du groupe	. Sortent moins
	. Sont préoccupées de leur avenir
	. Sont plus persévérantes

<ul style="list-style-type: none"> . Consomment plus (alcool et drogue) . Ont plus de difficultés familiales . Sont pressés d'aller travailler 	<ul style="list-style-type: none"> . Aiment la lecture et l'écriture . Sont plus tranquilles . Sont plus fières
---	--

Tableau 4.36 (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"> . Sont plus révoltés, rebelles, violents et baveux avec les professeurs . Sont plus préoccupés de leur image . Peuvent aller travailler dans le bois . Veulent foirer . S'impliquent moins . Se dévalorisent . Se fichent de leurs résultats . Ont plus de conflits avec les professeurs (et de sanctions donc) . Ont plus de chances de se trouver une job, même sans diplôme . Sont plus manuels, peuvent travailler de leurs bras . Sont plus consommateurs de biens . Ont besoin de sous pour s'acheter des choses . Sont plus matérialistes . Sont plus immatures . Jouent à faire les durs . Ont besoin de jouer, de bouger . Sont plus arrogants, vantards, fendants . 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 pour l'école . Sont plus fantasques et directs . N'ont pas confiance en eux . Sortent plus . Veulent faire comme leur père . Sont attirés par l'Éducation des adultes . Ont des parents moins exigeants avec eux . Ont des mères plus protectrices . Ont des professeurs plus sévères avec eux 	<ul style="list-style-type: none"> . Sont bien à la maison . Ont des emplois qui ne les empêchent pas d'aller à l'école (ex. : gardienne d'enfant) . Ont moins de débouchés sans diplôme . Ont des professeurs qui sont plus tolérants . Sont les chouchous des professeurs . Ont des parents plus exigeants

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 4.37 présente une synthèse des résultats concernant les facteurs de risque et de protection associés à l'échec et à la réussite scolaire des jeunes tels que vus par les personnes qui ont fait l'objet d'une collecte de données.

Tableau 4.37

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

SYSTÈME INDIVIDUEL**Facteurs de risque:****Caractéristiques personnelles:**

- **Problèmes personnels:** consommation de drogue et d'alcool, difficultés financières (qui incitent à occuper un emploi en cours de scolarisation), hyperactivité, séparation des parents ou conflits dans les relations parents/enfants (qui ont mené jusqu'au placement dans plusieurs cas), abus sexuel, violence familiale, décès d'un parent
- **Maturité:** les garçons manqueraient de maturité. Ceci se ressentirait particulièrement dans la difficulté de contrôle de soi ou de la situation. Curieusement, plusieurs des jeunes garçons rencontrés disent que s'ils retournaient à l'école aujourd'hui, avec quelques années de recul, ils se comporteraient autrement
- **Identité de sexe pour le garçon et la fille:** présence de plusieurs stéréotypes sexuels au niveau de la perception et de la disposition scolaire: 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 liés au succès scolaire (aimer l'école, avoir à coeur sa réussite scolaire, avoir de bons comportements en classe, être à l'écoute, participer) en adoptant des comportements à l'opposé (perturber le climat de la classe, démontrer de l'indifférence à ses bons et mauvais résultats, vouloir s'amuser et rire, ne pas écouter le professeur, ne pas faire ses devoirs, ne pas étudier,...)
- **Réseau social:** peu d'habiletés sociales chez les garçons en particulier: timidité, difficulté à se faire des amis, sujet à l'influence négative des pairs, recherche de jeunes à leur image, souvent potentiellement décrocheurs, mauvaise gestion des conflits, provocation de l'autorité, peine d'amour, peu d'amis avec qui parler de leurs problèmes, hésitation à se confier, difficulté à parler de ce qui les touche, sentiment de solitude, sentiment d'être incompris. En somme des difficultés relationnelles avec les pairs, les professeurs, les parents, l'autorité
- **Aspirations personnelles:** certains jeunes ont le goût de travailler, des idées de métiers, un désir d'indépendance financière (les garçons surtout). Par contre, souvent, ils changent d'idées en cours de route étant donné les difficultés scolaires qu'ils rencontrent ou le niveau élevé des exigences. D'autres ont très peu d'aspirations, peu d'ambitions, surtout du côté des filles. Presque aucun des métiers qu'ils envisagent ne se donnent dans la région. S'y inscrire entraînerait donc des dépenses et de là, l'obligation de s'endetter. Plusieurs disent à propos de la région: "ici, on ne fait pas ce qu'on veut mais ce qu'on peut"

Caractéristiques scolaires:

- **Difficultés d'apprentissage:** elles surviennent dès le primaire (notes à la limite des exigences) et surtout dans les matières de base malgré que du point de vue des garçons, les vraies difficultés ont commencé au secondaire. Ils se trouvaient bons au primaire à partir du moment où ils passaient. Il y aurait aussi des difficultés de concentration (chez les jeunes dits hyperactifs). La très grande majorité ont vécu au moins un redoublement, plusieurs en ont même deux ou trois, autant au primaire qu'au secondaire. Le redoublement se vivrait plus mal au secondaire qu'au primaire. Beaucoup de découragement est ressenti devant les mauvaises notes, les difficultés, le retard scolaire ou devant les échecs et le redoublement. Il y aurait également un manque de méthode de travail
- **Investissement scolaire:** s'en sortaient sans effort au primaire mais n'y arrivent plus au secondaire. 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, s'absentent, persévèrent peu lorsque surviennent des difficultés. Tous ces comportements se sont accentués au secondaire et encore davantage chez les garçons. Plusieurs admettent qu'ils pourraient avoir de meilleures notes si ils se forçaient davantage et que leur rendement scolaire est en dessous de leur capacité. Le taux d'absence augmente en fonction du cumul de facteurs de risque de décrochage

SYSTÈME INDIVIDUEL (suite)

Caractéristiques scolaires: (suite)

- Problèmes de comportement: la plupart des garçons et certaines filles ont été sujets de sanctions ou d'expulsion. Les problèmes des garçons seraient plus sérieux que ceux des filles en général
- Intérêt pour l'école en général: chez les garçons grande démotivation. Ils trouvent rarement plaisant d'y venir, s'ennuient, ne voient pas l'utilité de plusieurs apprentissages étant donné qu'ils veulent faire un emploi manuel (la plupart projettent d'exercer des emplois de ce type). Chez les jeunes du C.P., leur manque de motivation est plus élevé encore. Ils disent même que, si ils avaient été au régulier, ils n'auraient pas décroché. Le point de vue des filles est un peu plus nuancé: "cela dépend des matières, des professeurs, des notes
- Parascolaire: un certain nombre de jeunes disent ne trouver aucune activité qui les intéresse ou renoncent à participer à cause des jeunes déjà inscrits avec lesquels ils ne s'entendent pas. Certains disent être restés à l'école exclusivement pour la pratique d'une activité sportive ou culturelle. Ce qui est plus grave dans les propos entendus, c'est leur perception que les activités parascolaires s'adressent aux jeunes des groupes réguliers. Si tu es, par exemple, en cheminement particulier, il ne te viendrait pas à l'esprit de t'inscrire à cause du regard négatif que portent les autres jeunes sur toi ou à cause de ta propre image de toi
- Aspirations scolaires: plusieurs reconnaissent l'importance de l'école et disent qu'ils vont terminer leur secondaire, si ce n'est au régulier, ce sera au professionnel ou à la formation des adultes. Par contre, plusieurs de ceux qui y sont allés ont également décroché. Peu de jeunes envisagent autre chose que de terminer leurs études secondaires
- Estime de soi scolaire: elle est faible dans le sens qu'ils ne croient pas à leur capacité de réussir, les garçons encore moins que les filles. Mais leur estime de soi en dehors de l'école se porte bien dans l'ensemble (dans les sports, dans la musique, pour l'occupation d'un travail, à l'intérieur d'un groupe comme les cadets)

Facteurs de protection:

- S'investir au plan des exigences scolaires (faire leurs devoirs, étudier, écouter durant les cours, demander de l'aide, prendre l'aide offerte, être présent à l'école)
- Hausser leurs aspirations scolaires: obtention minimale d'un D.E.S ou d'un D.E.P, poursuite des études collégiales ou universitaires
- Travailler sur leur identité de sexe ou sur leurs traits personnels de façon qu'ils ne soient pas en porte à faux avec les exigences de l'école et celles de la réussite scolaire: actions en vue de limiter l'intériorisation des stéréotypes sexistes et de contrer leur distanciation scolaire
- S'efforcer d'améliorer leur estime et leur contrôle de soi à l'école et leurs habiletés sociales en général (gestion des émotions et des conflits, choix des amis, affirmation de soi...)
- Reconnaître la présence de difficultés personnelles (ex.: consommation d'alcool et de drogue), scolaires, sociales, sa part de responsabilité, chercher à les solutionner et demander de l'aide au besoin pour y parvenir

Tableau 4.37 (suite)

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

ou à la réussite scolaire des jeunes issus des trois collectes de données
(test " Décisions ", entrevues de groupe, entrevues individuelles)

SYSTÈME FAMILIAL

Facteurs de risque:

- Structure familiale: une majorité de familles éclatées où la garde des enfants est sous la responsabilité de la mère et où, les contacts avec le père sont conflictuels, peu fréquents ou même inexistants (disparu ou décédé). Dans quelques cas, il en va de même des contacts avec la mère (absente pour cause de travail, parce qu'elle a un ami ou est au prise avec des problèmes personnels).
- Très faible scolarité des parents et de la fratrie: les pères, surtout, sont très peu scolarisés et il y a une présence presque constante de difficultés scolaires dans la fratrie
- Faible revenu économique: plusieurs familles parlent de difficultés financières. La plupart des emplois, lorsque les parents en ont, sont saisonniers et peu rémunérés
- Pratiques éducatives inadéquates: peu de règles de vie, d'exigences, de responsabilités ou mésententes entre les parents à ce sujet ou au sujet de la garde de l'enfant, parents permissifs, qui manquent d'autorité, absence de réponses aux besoins de base (sécurité, nourriture, éducation...), peu de stimulation intellectuelle, très peu de communication ou communication déficiente (davantage avec le père mais également avec la mère), dévalorisation du jeune, éducation du garçon différente de la fille (mères plus protectrices et moins exigeantes à l'égard du garçon), présence de stéréotypes sexuels qui nuisent aux aspirations scolaires des jeunes (pas besoin de l'école, le diplôme est plus ou moins important, on peut se débrouiller sans ça, le statut de travailleur plus valorisé que le statut d'étudiant, la performance sportive, l'action et la force physique plus valorisées que la réussite scolaire, ...), offrent peu de support, se sentent impuissants, offrent un emploi dans l'entreprise familiale si le jeune décide de quitter l'école, sont négatifs concernant la région et l'avenir
- Mauvaises attitudes envers l'école et peu de participation aux activités scolaires: 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, absence d'exigences au plan du rendement (tout ça, c'est l'affaire de l'école), mauvaise opinion de l'école et du professeur, ne jugent pas utiles les savoirs transmis, prennent le parti de leur enfant, critiquent les règlements ou les sanctions, tolèrent ou ignorent les absences scolaires, ont une faible croyance en la réussite scolaire de leur jeune, ont peu d'attentes le concernant, ne se sentent pas responsable de la poursuite ou de l'interruption de l'école (décision du jeune), communiquent peu avec l'école, ne vont pas aux bulletins ou ont renoncé à y aller parce qu'ils jugent que ce qui leur est dit à propos de leur enfant est toujours négatif, ne s'impliquent pas. En fait, il y a incohérence entre leur discours et leur agir
- Pauvreté des modèles: peu de modèles de réussite de vie, de réussite de couple, de réussite scolaire, de réussite professionnelle chez les parents, dans la fratrie ou dans l'environnement du jeune,
- Autres problématiques personnelles des parents: maladie mentale ou physique, toxicomanie, alcoolisme, violence physique et sexuelle, exclusion sociale

Facteurs de protection:

- Structure familiale: entente entre les parents. Le placement, surtout dans une famille d'accueil apparentée est vu comme une solution mais entraîne plusieurs déménagements et, de là, des changements d'école. Les parents doivent reconnaître leurs difficultés de couple, les conséquences qu'elles entraînent pour leurs enfants et tenter d'aplanir celles-ci et/ou demander de l'aide pour y parvenir
- Lutte à la pauvreté économique des familles

SYSTÈME FAMILIAL (suite)

Facteurs de protection: (suite)

- Pratiques éducatives: mettre en place des règles de vie et avoir des exigences éducatives à l'égard de leurs enfants, améliorer leur communication, particulièrement les pères, modifier les attitudes ou pratiques qui encouragent les jeunes à se distancer de l'école et de la réussite scolaire (travail sur leurs propres stéréotypes sexuels), faire des activités avec leurs enfants, s'entendre entre parents sur les valeurs éducatives, avoir des attentes élevées concernant leur enfant, faire appel à des ressources d'aide au besoin, supporter leurs enfants dans leurs projets, rechercher des informations sur des sujets divers, inculquer des valeurs comme l'effort, le travail, la persévérance, leur dire qu'ils les aiment, les valoriser, les aider à améliorer leur estime, leurs habiletés sociales et leur confiance en eux, les stimuler intellectuellement
- Attitudes envers l'école et participation aux activités scolaires: être plus positif envers l'école, le personnel, les matières. Encourager les aspirations scolaires de leur enfant, 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 son investissement scolaire, de ses comportements et de sa présence à l'école, être en contact et collaborer avec l'école et le professeur, demander de l'aide au besoin, avoir une position neutre lors de conflits entre le jeune et son professeur, valoriser l'instruction et l'obtention d'un diplôme
- Gestion des problèmes personnels: reconnaître ses difficultés, sa part de responsabilité, avoir la volonté de les régler et participer à des activités ou à des mesures d'aide dans ce sens

Tableau 4.37 (suite)

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

SYSTÈME SCOLAIRE

Facteurs de risque :

Au plan du système scolaire :

- Réponses scolaires inadéquates pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes. Insuffisance des ressources d'aide, trop d'intervenants différents, manque de contacts entre l'école et la famille, intervention trop tardive, manque de suivi lors du passage au secondaire, contraintes financières l'emportent sur les besoins
- Curriculum scolaire :
 - . trop de programmes (densité du curriculum, rigidité, cloisonnement, utilité)
 - . pertinence de certains programmes questionnée ou absence de sens pratique de certains contenus ou apprentissages (F.P.S, Économie familiale, Catéchèse, Moral...), le cours " Choix de carrière " et les services d'orientation scolaire et professionnelle ne répondent pas aux besoins (contenus non à jour, informations tardives et insuffisantes)
 - . déséquilibre entre les exigences scolaires des programmes et les capacités d'apprentissage des jeunes : gestion de la matière passe avant les besoins ou capacités des élèves, apprentissages scolaires à date fixe alors que les élèves ont des rythmes variables
- Convention collective : la protection d'une personne incompétente passe avant le droit des élèves à un enseignement de qualité
- Méthodes pédagogiques : elles sont peu stimulantes, peu diversifiées et inadéquates à rendre l'élève actif dans son apprentissage
- Parcours de formation peu diversifiés : qu'est-ce qui est offert aux élèves manuels ? " Le C.P. et la voie technologique, c'est quand on ne sait plus quoi offrir à un jeune ". Ces voies sont perçues comme des cul de sac. Les options offertes en formation professionnelle sont très réduites et leur accessibilité vient trop tard. Il manque de voies qui alternent les études et le travail (stages dans le milieu),...
- Gestion de l'orientation scolaire (passage primaire/secondaire) : elle semble poser plusieurs problèmes (exigences différentes, fragilité des acquis, erreurs ou incompréhensions concernant le classement, manque de concertation au sein du personnel concerné, absence de suivi des jeunes en difficulté,...)
- Concurrence entre la formation des adultes et la formation générale : 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 est perçue comme la réponse magique aux problèmes qu'ils rencontrent
- Vieillesse, instabilité, manque de qualification et absence d'évaluation du personnel scolaire : des professeurs insuffisamment qualifiés (méthodes, maîtrise du contenu et relation pédagogique avec les élèves) sont tolérés et protégés contre un renvoi. Certains professeurs seraient fréquemment absents

Au plan de l'école :

- Pratiques : La pratique de suspension et de sanction serait punitive plutôt qu'éducative (la retenue et la suspension à l'interne donneraient de meilleurs résultats selon les parents). La pratique concernant la discipline comporterait beaucoup de règlements jugés inutilement sévères et il y aurait de l'injustice lors de l'application. La pratique du contrôle des absences serait facile à déjouer et les parents ne seraient pas toujours informés des absences de leur jeune. La pratique du redoublement entraînerait beaucoup d'effets négatifs et serait rarement vue comme une mesure d'aide. Toutes ces pratiques dans leur application actuelle, encourageraient le décrochage scolaire par les effets négatifs (la révolte, le découragement, l'écoeurément, indifférence...) qu'elles suscitent. Elles seraient loin d'atteindre les objectifs pour lesquels elles ont été mis en place

SYSTÈME SCOLAIRE (suite)

Au plan de l'école : (suite)

- Consommation de drogue et d'alcool à l'intérieur de l'école : il serait relativement facile de consommer à l'école et les jeunes aux prises avec un problème à ce niveau seraient l'objet de mesures davantage punitives qu'aidantes

- Parascolaire : les activités offertes ne seraient pas suffisantes, pas assez diversifiées et pas assez structurées
- Climat de l'école : Les relations interpersonnelles professeurs/élèves ou élèves/élèves sont difficiles (irrespect mutuel). Aussi, un nombre suffisamment important d'élèves (assez pour que nous en parlions) seraient l'objet de rejet, d'exclusion ou de harcèlement physique et verbal parce qu'ils sont différents sous divers aspects (capacités d'apprentissages, traits physiques, orientation sexuelle, vêtements,...). Le climat de l'école serait désagréable, laisserait à désirer et susciterait un faible sentiment d'appartenance
- Directions d'école : trop absentes, éloignées de la pédagogie, inhabiles au plan des relations humaines, non évaluées
- Relations école/parents insuffisantes : trop peu d'occasions d'échanges et de rencontres sauf quand il y a des problèmes avec les jeunes et insuffisance des mesures de soutien offertes aux parents.

Au plan des conditions d'enseignement :

- Ratio professeur/élèves : il serait trop élevé
- Profils de groupe : des groupes constitués exclusivement de jeunes en difficulté, aux prises souvent avec des problèmes de comportement, incitent au décrochage (ex : le cheminement particulier)

Au plan de la dynamique de classe :

- Méthodes pédagogiques inadéquates : elles sont vues comme routinières, monotones, traditionnelles, identiques, laissant passif les jeunes et faisant peu ou pas du tout appel à d'autres sens que l'ouïe ou à leur créativité. Elles sont axées sur la théorie (l'intellectuel) et l'expression verbale au détriment de la pratique, de l'expérimentation et des autres formes d'expression. Le contenu 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 ou d'explications de la part du professeur autres que celles données lors de l'enseignement magistral (certains refuseraient de reprendre les explications). La gestion de la classe (discipline) serait difficile pour certains. Il y aurait peu d'accompagnement à l'apprentissage et d'attention aux élèves qui éprouvent des difficultés, peu de disponibilité en dehors des heures de cours ou même dans le cours. L'attention accordée aux élèves serait inégale, les J.D.A en obtenant moins. Il y aurait un manque d'ouverture à d'autres façons de faire que celles prévues. Enfin, certains professeurs prépareraient insuffisamment leurs cours
- Relations professeur/élèves déficientes : plusieurs professeurs auraient des préjugés favorables envers certains élèves (les bolés, les chouchous, les tranquilles, les filles, les gentils) et défavorables envers certains autres (les pas bons, les faisant mal, les doubleurs, les tannants). Être humilié, se faire crier après, se faire chialer, avoir toujours un professeur sur son dos, se faire dévaloriser seraient des situations fréquentes. L'agressivité physique serait aussi présente bien que marginale. Plusieurs personnes parlent de l'injustice qu'ils ressentent dans l'application des règlements, de l'indifférence et du désintérêt de certains professeurs vis à vis de leur tâche et des élèves, de leur absence d'écoute. Pour eux, il ne fait aucun doute que certains n'aiment pas enseigner et ont hâte de prendre leur retraite. Certains ne s'impliquent jamais en dehors des cours

SYSTÈME SCOLAIRE (suite)

Facteurs de protection :

Au plan du système scolaire :

- Réponses scolaires aux besoins éducatifs des J.D.A : elles doivent être augmentées (ex : encadrement personnalisé, tutorat/jumelage, récupération ou rattrapage mieux structurées et obligatoires, parrainage, entraide dans les cours, une 7^{ième} année optionnelle de renforcement, aide aux devoirs et aux leçons

intégrée à l'horaire scolaire, ressources professionnelles d'aide pour les difficultés personnelles, groupes d'élèves réduit et stable), diversifiées, publicisées, et offertes plus tôt. Aussi, le suivi d'un jeune en difficulté doit être poursuivi lors de son passage au secondaire

- Parcours de formation (voies offertes) : réviser, 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
 - . réviser le C.P. au plan de ses objectifs, de son contenu et de son image de même que le groupe 250
 - . enrichir ou réinstaller la formation professionnelle (école des métiers), la rendre mieux adaptée aux jeunes, en faire la promotion, en rendre l'accessibilité plus rapide tout en permettant aux jeunes de poursuivre sa formation générale. Les options offertes devraient être plus nombreuses tout en étant ajustées aux ressources et aux besoins de la région et des jeunes
- Curriculum scolaire :
 - . rajeunir ou réformer certains contenus de programmes et se pencher sur la pertinence de d'autres. Se concentrer sur les matières de base, assurer plus de cohérence entre les programmes et en alléger les contenus
 - . réviser le cours " Choix de carrière " et revoir les services d'orientation professionnelle dans le but qu'ils atteignent mieux leurs objectifs et qu'ils soient connectés au marché du travail
 - . instaurer plusieurs niveaux de difficultés au plan des matières scolaires qui tiennent compte des différents rythmes d'apprentissage (avancé, intermédiaire, facile)
 - . mettre en place un programme sur l'estime de soi
 - . mettre en place un cours sur la méthodologie de travail
- Méthodes pédagogiques : elles sont à enrichir, à dynamiser, à diversifier. Certains manuels scolaires doivent être renouvelés
- Gestion de l'orientation scolaire (passage primaire/secondaire) : assurer le suivi des J.D.A, ajuster les exigences scolaires de graduation et autres, améliorer les politique d'accueil et d'intégration des nouveaux, se concerter entre paliers d'enseignement et de formation, développer des méthodes de travail communes, évaluation plus rigoureuse des retards scolaires
- Embauche du personnel scolaire : hausse des exigences professionnelles et humaines attendues des professeurs réguliers, des suppléants et des directions d'école. Mettre en place une politique de discrimination positive en faveur des hommes au primaire. Embaucher des jeunes professeurs. Encourager les départs à la retraite
- Évaluation du personnel scolaire (directions, professeurs...)
- Convention collective : se donner les moyens d'agir face à la non qualité de l'enseignement
- Bourses d'études aux élèves qui vivent des difficultés financières
- Mesures financières particulières du MEQ : prendre en considération la situation alarmante de la région et ses conséquences au plan de l'échec scolaire (soutien pédagogique et financier particulier pour la zone)
- Formation universitaire : assurer une meilleure formation des maîtres en pédagogie

Au plan de l'école :

- Relations parents/école : informer et outiller les parents dans leur rôle d'accompagnateur de leur enfant au plan scolaire, augmenter les contacts avec eux, stimuler leur participation
- 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 jeunes, autant les garçons que les filles, à l'impact des stéréotypes sexuels qui vont à l'encontre de la réussite scolaire

SYSTÈME SCOLAIRE (suite)

Au plan de l'école : (suite)

- 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), soutien à l'affirmation de soi, amélioration du sentiment d'appartenance à l'école, intolérance à toutes formes de violence
- Tolérance zéro à la consommation d'alcool et de drogue et mesures d'aide aux jeunes aux prises avec ce problème
- Valorisation : souligner toutes les formes de réussite, d'amélioration, d'effort en provenance du personnel

scolaire ou de l'élève (à travers le projet éducatif entre autres)

- Pratiques diverses : les revoir en vue qu'elles n'aient pas comme effet de susciter le décrochage scolaire et impliquer les jeunes au moment de cette 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 règles de l'école, tenir compte de l'âge des jeunes, les appliquer au personnel scolaire également), absences (assurer une meilleure gestion)
- Parascolaire : l'enrichir et rendre accessible les équipements et l'école en dehors des heures de classe
- Culture organisationnelle : Assurer un fort leadership des directions d'école (formation) dans le but de créer une communauté éducative forte où tous les acteurs (jeunes, famille, communauté environnante, personnel scolaire) s'entendent sur la mission éducative de l'école, adhèrent aux choix des moyens d'action pour prévenir l'échec scolaire et s'y engagent parce qu'ils se sentent responsables.

Au plan des conditions d'enseignement :

- Ratio professeur/élèves : réduire le nombre d'élèves dans les groupes classes, surtout au primaire
- Perfectionnement et formation continue du personnel scolaire et soutien personnalisé pour des problématiques 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, offrir des ateliers de sensibilisation aux effets pervers des stéréotypes sexuels et donner du support pour la gestion de problèmes personnels ou de motivation. Diversifier et innover au niveau des 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, faire participer le jeune, développer chez tout le personnel scolaire une culture de l'imputabilité de la réussite scolaire
- Relations élèves/élèves dans la classe : travailler sur le respect des différences et l'inclusion de tous les élèves de la classe. Favoriser l'établissement d'un climat de classe sécurisant et chaleureux

Tableau 4.37 (suite)

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

SYSTÈME RÉGIONAL

Facteurs de risque:

- Milieu socio-économique défavorisé: pauvreté, emplois, scolarité, culture

- Méconnaissance du problème de l'échec scolaire des jeunes 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 au niveau de leur discours mais ont des pratiques qui démontrent l'inverse
- Peu ou absence de projets ou d'activités sociales et culturelles pour les jeunes, particulièrement dans les petites localités
- Peu d'emplois d'où des taux de chômage et d'aide sociale élevés
- Peu d'emplois qui exigent un diplôme d'études secondaires (région de travailleurs manuels) d'où un exode important des personnes scolarisées
- Peu de mesures de support aux familles (adressées au couple, aux parents, aux jeunes)
- Dévalorisation de la région
- Méconnaissance des métiers et des ressources de la région
- Insuffisance des liens et de concertation 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
- Manque de solidarité entre les personnes
- Exclusion des étrangers
- Éloignement géographique nuit à l'obtention de ressources et affecte les critères d'établissement de la carte des enseignements et la répartition des options

Facteurs de protection:

- Appropriation du problème de l'échec scolaire (large diffusion médiatique des résultats de la recherche) et volonté d'action
- Valorisation de l'éducation, l'école, du métier de professeur et d'élève et de la réussite scolaire (action d'affranchissement des préjugés sexistes qui éloignent de l'école les filles et les garçons) et affirmation de l'importance de la diplomation
- Projets ou activités pour les jeunes et informations sur ce qui existe
- Création d'emplois
- Lutte à la pauvreté
- Mise en place de mesures de support aux familles en difficulté (en provenance du C.L.S.C ou de d'autres organismes comme l'Enfantaisie)
- 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
- Valorisation de la région
- Concertation et développement de projets communauté, famille et école (partenariat multivarié)
- Utilisation de personnes ressources en provenance de l'éducation, des loisirs, de la culture, de la santé et des services sociaux dans la mise en place de mesures d'aide pour les J.D.A
- Meilleur accueil et intégration des étrangers
- Plus de solidarité et d'entraide entre les gens dans la mise en place de projets visant le développement socio-économique de la région

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 des jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle.

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 ces données en catégories et par thème descriptif. Dans notre cas, les catégories ont pris la forme de systèmes et les thèmes descriptifs ont pris la forme de 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 aux personnes du 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 toutes les personnes susceptibles d'être interpellées au moment de l'action.

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, nous aurons 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 notre 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. C'est ici que se termine la plupart des recherches 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 trois collectes de données réalisées dans le milieu et sur la recension des écrits scientifiques concernant les facteurs de risque associés à la problématique de l'échec scolaire et les facteurs de protection, c'est-à-dire 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 spirالية propre à la recherche-action reprend vie à nouveau puisque, à leur tour, chacune des actions implantées 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 jeunes à la Commission scolaire de La Tourelle. Si des changements surviennent dans le sens attendu, le milieu voudra consolider les moyens d'action mis en place. Par la suite, nous devons mettre à jour les 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.

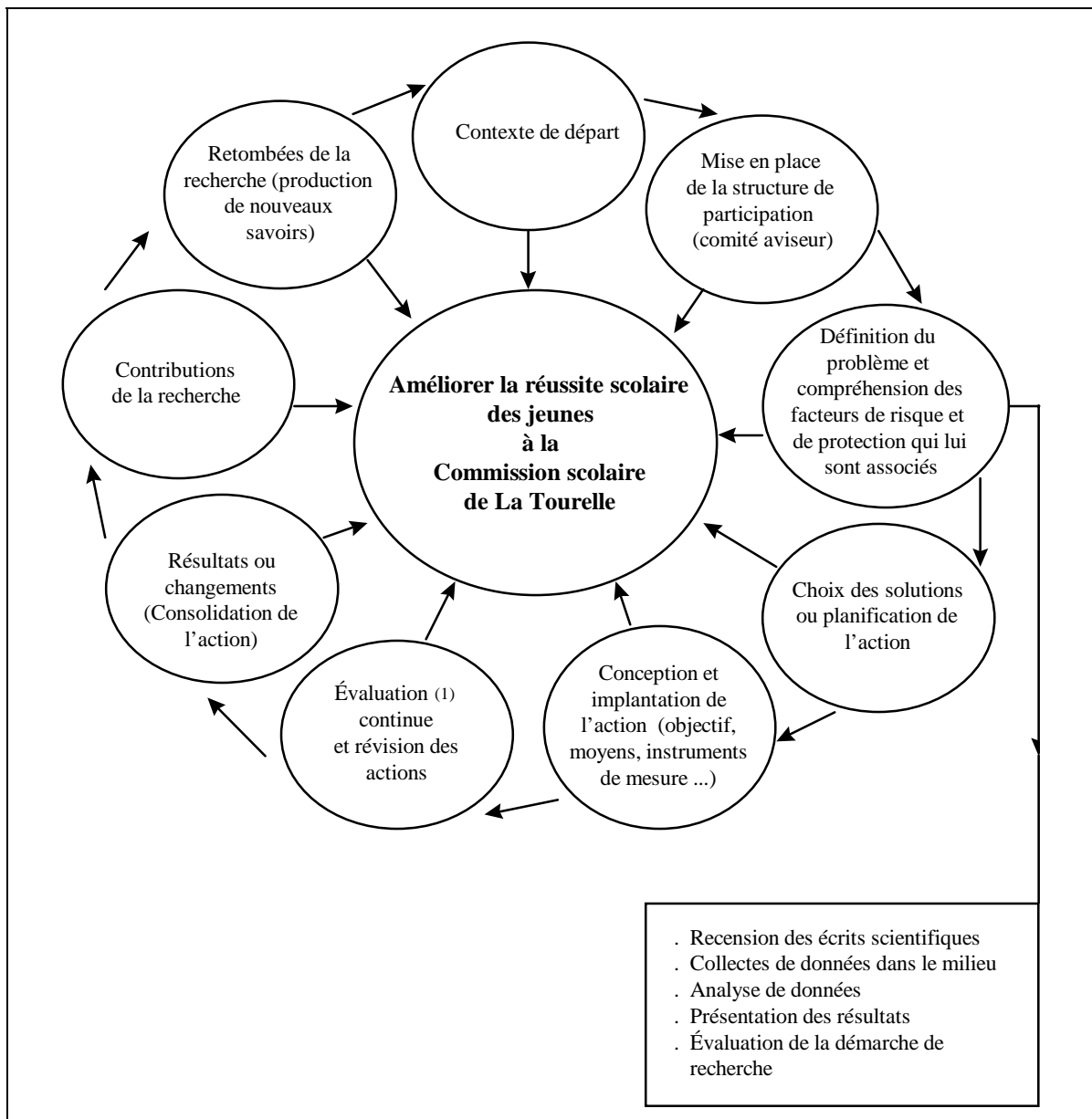


Figure 4.1 *Notre démarche de recherche-action*

- (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 sommes 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 4.38 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. La réalisation de ces objectifs relève de la responsabilité des chercheurs et des acteurs du milieu. Nous aurons prochainement à déterminer lesquels sont davantage associés à la compétence des chercheurs et lesquels sont davantage associés à la compétence des acteurs.

Tableau 4.38

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 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'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'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 4.38 (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 au cours des prochains mois et des prochaines années.

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, c'est-à-dire les cibles d'action, 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 avant d'en venir aux résultats concernant les solutions 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 :

Systeme individuel (le jeune)

- Manque d'intérêt et de motivation
- Peu d'investissement scolaire
- Peu d'estime de soi scolaire
- Difficulté d'apprentissage

- Mauvaise perception et disposition face à l'école (traits personnels et identité de sexe)
- Difficultés personnelles
- Peu d'aspirations personnelles et scolaires (à la formation générale)
- Peu d'habiletés sociales chez le garçon en particulier
- Troubles de comportement

Systeme familial

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

Systeme 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 et pratiques de catégorisation et d'exclusion
- modèles masculins au primaire en nombre insuffisant
- directions d'école éloignées du lieu " école " et de la pédagogie
- personnel enseignant vieillissant, instable et insuffisamment qualifié et évalué
- convention collective entravante (protection du personnel scolaire non suffisamment qualifié)
- activités parascolaires insuffisantes et peu d'accessibilité au matériel et au lieu " école " en dehors des heures de classe

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 générale et la formation des adultes

Système socio-économique et culturel environnant

- Milieu socio-économique défavorisé : pauvreté, chômage, scolarité, culture et développement
- 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 (taux de chômage et d'aide sociale très élevés)
- Manque de solidarité entre les personnes
- 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 (les jeunes)**

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

Systeme 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
- Développer des habiletés en vue de régler leurs difficultés de couple ou personnelles, reconnaître les conséquences de leurs difficultés pour leurs enfants et parvenir à dégager ceux-ci du conflit familial (leur assurer une relation éducative malgré cela). Savoir demander de l'aide au besoin
- Prendre conscience du modèle qu'ils représentent et du désir d'identification de leurs enfants. Travailler à devenir un modèle positif pour ceux-ci dans différents domaines de leur vie (couple, parent, travailleur, citoyen)

Illustration de moyens pour y parvenir

Développer des pratiques et attitudes favorables à l'école :

- 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 pour ses difficultés de couple ou de parents comme, par exemple, le programme de formation et d'entraide pour parents séparés, ou les 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 scolaire

Au 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 pédagogique 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 jeunes garçons et filles tout en travaillant à l'amélioration de leur perception et de leur disposition vis-à-vis l'école
- dépister, diagnostiquer et intervenir précocement auprès des jeunes en difficulté
- 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 en y faisant participer les jeunes: 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 (cohésion, mise à jour, décloisonnement, flexibilité, pertinence)
- réviser les exigences de passage entre la formation générale et la formation des adultes
- obtenir un soutien pédagogique et financier particulier pour la commission scolaire de La Tourelle (ex. : bourses d'études pour des étudiants démunis)

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), perfectionnement et soutien personnalisé à l'égard de problématiques personnelles :
 - . *personnel enseignant* : 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
(autres formes de formation : mentorat, reconnaissance et utilisation de l'expertise professionnelle des pairs)
 - . *personnel de direction* : au plan de la mise en place d'une culture organisationnelle
- 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 : révision du C.P.C. (objectifs, contenu et image), période d'études à l'école, 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, groupes non mixtes, différents niveaux de difficulté, soutien personnalisé pour des problématiques particulières (par exemple, les élèves hyperactifs soulèvent souvent un défi au plan de l'intervention)
- Enrichissement des parcours de formation : abolir le cheminement particulier continu, ramener l'école de métier, développer des formules d'alternance travail/étude, réviser la carte des options professionnelles, améliorer les services d'orientation scolaire et professionnelle et le 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 centré sur l'élève et la pédagogie, utilisant une gestion plus collégiale basée sur le dialogue, la transparence et le souci de l'humain, favorisant l'ouverture sur la communauté
- 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 et mesures d'aide aux jeunes aux prises avec un problème de consommation abusive
- Augmentation des mécanismes de consultation des divers personnels scolaires, des jeunes et des parents sur la vie de l'école : conseil de coopération en classe, conseil d'élèves, développement du leadership étudiant
- 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, renforcement de ses comportements positifs, reconnaissance d'acquis
- Révision de tout le processus d'orientation scolaire (passage primaire/secondaire :

exigences de graduation, estimation des difficultés et retards scolaires, continuité des services, 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 positives 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 politiques 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

Systeme 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
- Développement régional et création d'emplois
- Lutte à la pauvreté par la prévention du décrochage scolaire et l'augmentation du taux de diplomation

Illustration de moyens pour y parvenir

- Structure régionale de lutte à l'échec ou au décrochage scolaire des jeunes sur laquelle se retrouvent des parents, des jeunes, des représentants de l'école, de la communauté et des organismes gouvernementaux ou autres et du milieu des affaires
- Publicité régionale concernant le problème, ses causes et ses solutions (faire connaître les résultats de la recherche) et les rôles attendus de chacun : jeune, parents, école et

communauté

- Campagne médiatique de valorisation de l'école et de la réussite scolaire des jeunes 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 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 de La Tourelle, 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.

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, parents) avaient attribué la responsabilité de l'échec scolaire à plusieurs systèmes. Les jeunes rencontrés avaient surtout attribué 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 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 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, à savoir 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.

4.5 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 des jeunes 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 réussir à l'école.

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 des jeunes, 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 de La Tourelle 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. Une fois que nous aurons priorisé certaines cibles, il nous faudra choisir les moyens d'agir et apposer pour chacune des mesures qui nous renseigneront continuellement sur les effets bénéfiques ou non qui résulteront de ces actions. 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. De plus, 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'incalculables 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 une analyse de nos savoirs théoriques et pratiques, à une pratique réflexive continue et 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 jeunes.

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.

Beauregard, M., Ouellet, G., De La Durantaye, M. 1995. "Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires". *Loisir et société; Temps libre: enjeux contemporains*, Vol. 18, no 2, p. 373-394.

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.

Commission scolaire de La Tourelle, 1995. ***Plan local sur la réussite éducative : évaluation AN III 1994-1995.*** Sainte-Anne-des-Monts : Direction des services éducatifs. Réf. doc . : 2225-02.

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 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. 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 de La Tourelle. 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'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 .

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.

Pinard, R. 1997. *Une action éducative en milieu naturel visant l'amélioration de la compétence des parents et du sens de la communauté de la population*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

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.

Régie régionale de la Santé et des Services sociaux Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine (Hurtubise, E. 1997). *Profil socio sanitaire de la population de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine*. Gaspé : Direction de la santé publique.

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.

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.