

RAPPORT DE RECHERCHE : ÉTAPE 2 (1998-1999)

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

impliquant

LA COMMISSION SCOLAIRE DES CHIC-CHOCS
SECTEUR DE LA TOURELLE

et

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

Université du Québec à Rimouski

Simon Papillon, Ph.D., professeur et chercheur, UQAR
Abdellah Marzouk, Ph.D., professeur et chercheur, UQAR
Pierre Potvin, Ph.D., professeur et chercheur, UQTR
Renée Pinard, Ph.D., chercheure, UQAR

Septembre 1999

LES COLLABORATEURS

Carol Paré, directeur général	Danielle Tardif, directrice des services éducatifs***
Florian Minville, coordonnateur aux services éducatifs	Jean-Paul Paradis, directeur d'école**
Jean-Claude Lévesque, directeur d'école	Diane Lever, directrice d'école
Jocelyne Poitras, directrice d'école	Gilbert Lemieux, directeur d'école
Bernard Robinson, directeur d'école	Jacques Bernier, conseiller en réadaptation scolaire**
Marie-Claire Roy, directrice-adjointe d'école	Thérèse Lepage, représentante socio-économique
France Paré, psychologue*	Marie-Hélène Soucy, enseignante
Nicole Deroy, enseignante***	Josée Charette, parent
Hélène Béland, parent	Sonia Therrien, enseignante
Nelson Fournier, parent	Monique Bouchard, parent
Pâquerette Sergerie, parent***	Isabelle Gagné, enseignante
Sylvie Garant, représentante socio-économique***	Marie-Noël Pelletier, étudiante
Marie-Josée Robinson, enseignante	Marjorie Couture, étudiante
Nicole Lévesque, parent	Lise Banville, orthopédagogue
Anik Mimeault, étudiante	Denise Roy, enseignante
Robert Rioux, enseignant	Marie-Noël Sergerie, étudiante
Lise Alain, parent	

* Membre du comité exécutif

** Membre du comité d'analyse des projets d'action

*** Membre du comité exécutif et du comité d'analyse des projets d'action

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

REMERCIEMENTS

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

- Monsieur Carol Paré, directeur général de la Commission scolaire des Chic-Chocs;
- Madame Danielle Tardif, directrice des services éducatifs de la commission scolaire;
- Monsieur Florian Minville, coordonnateur aux services éducatifs, qui a remplacé madame Tardif durant une certaine période de l'année;
- les membres du comité de coordination, dont font partie les directions d'école, ainsi que les membres du comité exécutif et du comité d'analyse des projets d'action.

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

- École Gabriel Le Courtois : Nicole Deroy, Monique Dupuis, Nathalie Mercier, Louise Bernier, Paule Ross, Janick Émond, Bruno Roy, Noël Émond et Sandy Gilbert
- École L'Escabelle : Lyne Gagnon, Paule Ross, Robert Rioux, Monique Émond, Hélène Soucy, Russel St-Laurent, Francis Paradis, Éric Brodeur, Noël Émond, Léonard Fournier, Simon Landry et Ginette Fournier
- École Saint-Maxime : Didier Lebreux, Alain Arsenault, Michel Côté, Suzanne Mimeault, Richard Bélanger, Yvette Bourget, Caroline Gasse, Dany Brousseau, Madone Bernier et Thérèse Pelletier
- École des Bois-et-Marées : Maryse Gagnon et Audrey Martel
- École Saint-Joseph : Lise Banville et Lynda Essiambre ainsi que Solange Labrie et Dominique Landry de la maison Enfantaisie
- École Saint-Norbert : Michèle Gagné et Thérèse Lemieux
- École Notre-Dame des Neiges : Michèle Doran
- École Saint-Antoine : Ginette Boucher.

En dernier lieu, nous tenons à exprimer notre reconnaissance à des personnes qui, à divers moments de l'année, ont effectué des tâches essentielles à l'avancement des travaux de recherche. Nous voulons parler, entre autres, du travail accompli par des professionnels et des assistants de recherche. Un merci tout particulier à Danielle Leclerc, Annie-Doré Côté, Robert Morrissette, Suzie McKinnon, Brian Dickinson, Nadia Levesque, Annie St-Hilaire, Yolande Potvin, Renée Thériault, Nathalie Lavoie et à Régina D'Astous pour leur contribution à l'analyse et au traitement des données, ainsi qu'à madame Marie-Paule Gagnon, secrétaire aux services éducatifs de la Commission scolaire des Chic-Chocs, pour un soutien exceptionnel à la supervision de la collecte des données. De plus, une recherche se réalise parce que des organismes ou des établissements la supportent au plan financier. Dans le cas de l'étape 2 de cette recherche, nous tenons à remercier la Commission scolaire des Chic-Chocs, le Fonds de développement coopératif des commissions scolaires de l'Est du Québec, le ministère de l'Éducation du Québec, la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski et le programme d'aide aux petites universités du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le support financier qu'ils nous ont accordé.

RÉSUMÉ

En 1997, à la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, 39 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. Les garçons comptaient pour 47 % d'entre eux et les filles pour 33 % (MEQ, 1998). En 1998, ce sont 48 % des jeunes qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. Les garçons comptent pour 62 % d'entre eux et les filles pour 32 % (MEQ, 1999a). Non seulement la situation s'est détériorée mais l'écart séparant la diplomation des filles de celle des garçons s'est aggravé (14 % à 30 %). Cette situation est beaucoup plus alarmante que celle de l'ensemble du Québec. C'est pourquoi la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, a décidé d'entreprendre en 1997-1998 une recherche-action sur la problématique de la diplomation de ses élèves 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. Les objectifs de la première année ont été de cerner les causes des échecs scolaires des jeunes en difficulté scolaire et d'identifier des actions susceptibles de favoriser leur réussite. Les objectifs de la deuxième année étaient d'implanter des mesures d'aide à l'apprentissage à l'intention des jeunes en difficulté scolaire fondées sur les résultats de la première année et d'évaluer ces mesures afin de réorienter les décisions d'action de la troisième année. Le cadre de recherche qui fut retenu est celui d'une recherche-action, une approche de recherche à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique.

Au cours de cette seconde année de la recherche, des projets d'action ont été élaborés dans le but d'améliorer la réussite scolaire de certains jeunes en difficulté sur le plan de leurs apprentissages scolaires. Ces projets tenaient compte des orientations d'action arrêtées au cours de la première année. Chaque projet d'action devait constituer un ensemble cohérent, structuré et organisé d'objectifs, de stratégies et de ressources et chacun était évalué sur le plan de son implantation et de ses effets. Ces actions prenaient place dans trois grandes catégories : la récupération pédagogique hors classe ou en classe, le soutien orthopédagogique à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe et l'aide aux devoirs et aux leçons.

Plusieurs instruments ont contribué à recueillir des données sur les actions. Certains d'entre eux ont servi principalement à rendre compte de l'évaluation d'implantation des actions et d'autres ont servi à rendre compte de l'évaluation des effets. La plupart de ces instruments produisaient à la fois des données quantitatives et qualitatives. En conséquence, le traitement des données fut mixte, c'est-à-dire qu'il a fait appel à des procédés multiples associés à la statistique descriptive ou à l'analyse de contenu.

La majorité des projets d'action ont débuté au mois de février, s'échelonnant sur deux étapes du calendrier scolaire. Le contexte éducatif particulier associé à la réalisation de la recherche-action est certes le facteur le plus en cause dans le délai de mise en place des mesures d'aide. Au nombre des réalités ayant composé ce contexte se trouvent la fusion des commissions scolaires et l'avènement des conseils d'établissement qui ont entraîné à leur tour une importante opération d'harmonisation des structures de services, des pratiques de gestion, de la culture organisationnelle et des politiques et règlements concernant les services.

Les résultats de l'évaluation d'implantation révèlent des données importantes sur le plan de l'action et des conditions associées à son efficacité. De même, l'évaluation des changements ou des effets résultant de chaque action nous permet de parler, à l'occasion, d'atteinte des objectifs et, d'autres fois, d'amélioration des résultats scolaires. Nous savons, entre autres, que 22 % de jeunes en difficulté ont été rejoints par au moins un type d'action sur une possibilité de 30 % environ. En ce qui concerne l'orthopédagogie, 58 % des participants ont amélioré leurs résultats scolaires en français et 56 % en ont fait autant en mathématique. Concernant l'aide aux devoirs et aux leçons, 47 % des participants ont amélioré leurs résultats scolaires en français alors que 52 % en ont fait autant en mathématique. Enfin, en ce qui concerne la récupération pédagogique, 47 % des participants ont amélioré leurs résultats scolaires dans la matière pour laquelle ils recevaient de l'aide.

Nous terminons ce rapport de deuxième étape par quelques recommandations. Celles-ci s'inspirent des résultats qui sont apparus à la suite de l'évaluation d'implantation des mesures d'aide à l'apprentissage et tiennent également compte des résultats dont nous disposons à propos de l'évaluation des effets. En outre, nous les avons enrichies d'opinions d'auteurs ou

d'organismes qui, tout récemment, se sont penchés sur les composantes les plus susceptibles d'augmenter les effets attendus des mesures d'aide auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces recommandations sont les suivantes : une animation de la recherche-action sur le terrain même de l'action assurée par le milieu; l'engagement formel des directions d'école et des intervenants responsables de l'implantation des mesures d'aide en regard de l'application du protocole d'évaluation; le maintien de la démarche associée au choix, à l'élaboration, à l'implantation et à l'évaluation des projets; l'augmentation de la durée globale et ponctuelle des mesures d'aide; des règles très claires à propos du support financier accordé aux projets; le maintien à la fois de l'objectif qui est l'aide à l'apprentissage et de la clientèle qui est le jeune en difficulté sur le plan de ses apprentissages scolaires, en veillant cependant à augmenter la participation des garçons; la poursuite du mouvement de sensibilisation communautaire et sa consolidation; la mise en place de mesures en salle de classe, en plus de celles à l'extérieur de la classe, en insistant sur le renouvellement des pratiques pédagogiques; la collaboration exclusive d'intervenants volontaires qui croient à ce qu'ils s'apprêtent à mettre en place et aux capacités du jeune de modifier sa situation d'échec en une situation de réussite grâce à l'aide apportée; la collaboration des autres partenaires, dont les parents en premier lieu (le père demeurant encore à ce jour le grand absent), la promotion (l'image) des mesures d'aide, de façon à ce que les jeunes ciblés arrêtent de se percevoir et d'être perçus comme des élèves malchanceux et «pas bons»; le soutien et la formation du personnel enseignant, entre autres, sur le renouvellement des pratiques pédagogiques (style cognitif, enseignement stratégique, pédagogie par projet) et, finalement, le suivi exclusif dans le cadre de cette recherche de projets prometteurs qui contiennent des ingrédients faisant foi d'un fort potentiel de réussite et se fonde sur les résultats et les recommandations de la seconde année de la recherche ainsi que sur les nouveaux écrits scientifiques parus cette année.

Par projets prometteurs, outre ceux qui porteront une attention particulière aux éléments qui viennent d'être énoncés, nous entendons des projets qui exploreraient des contenus tels que les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation sur la réussite scolaire des garçons en particulier, leurs difficultés en langue d'enseignement (lecture et écriture) ou des projets qui viseraient à accentuer la capacité de l'école au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle (école davantage orientante) des jeunes adolescents et adolescentes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
RÉSUMÉ	6
TABLE DES MATIÈRES	9
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE	12
INTRODUCTION	14
CHAPITRE 1 - BREF RAPPEL DES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE L'ÉTAPE 1 DE LA RECHERCHE	15
1.1 La problématique de recherche	15
1.2 Le but et les objectifs de recherche	15
1.3 Le cadre de recherche	16
1.4 Les fondements de base à une action efficace	16
1.5 Les résultats de l'étape 1 de la recherche	17
1.6 Le contexte éducatif particulier associé à la réalisation de la recherche-action	17
CHAPITRE 2 - CONTEXTE THÉORIQUE	19
2.1 L'élaboration des projets d'action	19
2.2 L'évaluation de l'implantation des actions	20
2.3 L'évaluation des effets des actions	23
CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION	26
3.1 L'élaboration et l'implantation des actions	26
3.1.1 Sur le plan de la démarche	26
3.1.2 Sur le plan du contenu	31
3.1.3 Sur le plan de l'instrumentation	33
3.2 L'évaluation de l'implantation des actions	34
3.2.1 Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante	35
3.2.2 Le questionnaire sur la non participation de la clientèle cible	36
3.2.3 L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action	36
3.2.4 L'entrevue de groupe avec les intervenants sur le vécu entourant l'implantation des actions	37
3.2.5 Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (parents et professeurs) témoins des actions mais non impliqués dans l'action	37
3.2.6 Le journal de bord de la recherche	38

3.3	L'évaluation des effets des actions	39
3.3.1	Le questionnaire «Décisions»	41
3.3.2	La grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire	42
3.3.3	Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes témoins de l'action	43
3.3.4	Le questionnaire sur les effets des actions	43
3.4	Le déroulement de la collecte de données	44
3.5	Le traitement des données	46
3.6	La validation des choix méthodologiques de la recherche	47
CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		49
4.1	Sur le plan de l'implantation	51
4.1.1	Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante (jeunes et adultes)	51
4.1.2	Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible	68
4.1.3	L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action	73
4.1.4	Les entrevues de groupe avec les intervenants sur le vécu entourant l'implantation des actions	80
4.1.5	Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes concernés par les actions mais non impliqués dans les actions	82
4.2	Sur le plan des effets	86
4.2.1	Le questionnaire «Décisions»	87
4.2.2	La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au niveau primaire	91
4.2.3	Les questionnaires d'appréciation	96
4.2.4	L'évaluation des effets des actions	96
4.3	Synthèse	102
CHAPITRE 5 - L'ÉTAPE 1999-2000 DE LA RECHERCHE-ACTION : LES ORIENTATIONS		105
5.1	Les orientations pour l'année 1999-2000	105
CONCLUSION		114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		118
ANNEXES*		
1	Principaux fondements à une action éducative visant la prévention de l'échec scolaire	

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

- 2 Facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire et les cibles d'action retenues pour l'année 1998-1999
- 3 Répertoire illustrant des stratégies d'intervention associées aux cibles d'action retenues pour l'année 1998-1999
- 4 Formulaire d'élaboration des projets d'action
- 5 Grille d'évaluation des projets d'action
- 6 Synthèse des projets d'action suivis dans le cadre de la recherche-action
- 7 Instruments de collecte de données associés à l'évaluation de l'implantation des actions
 - 7.1.A) Questionnaire d'appréciation de l'action par la clientèle participante jeune
 - 7.1.1 Premier cycle du primaire
 - 7.1.2 Deuxième cycle du primaire
 - 7.1.3 Secondaire
 - 7.1.B) Questionnaire d'appréciation de l'action par la clientèle participante adulte
 - 7.2 Questionnaire sur la non participation de la clientèle cible
 - 7.3 Outil de suivi de l'action destiné aux personnes impliquées dans la réalisation des actions
 - 7.4 Questionnaire d'appréciation des actions destiné aux adultes concernés par l'action mais non impliqués dans sa réalisation
 - 7.4.1 Action «orthopédagogie»
 - 7.4.2 Action «aide aux devoirs et aux leçons»
 - 7.4.3 Action «récupération pédagogique»
- 8 Instruments de collecte de données associés à l'évaluation des effets des actions
 - 8.1 Questionnaire «Décisions»
 - 8.2 Grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au niveau primaire
 - 8.3 Questionnaire sur les effets des actions
- 9 Consignes générales de passation des questionnaires
- 10 Conditions associées à l'efficacité des actions menées auprès des jeunes en difficulté scolaire dans les écoles du Québec
- 11 Évaluation des effets des actions

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

Tableau

3.1	Projets d'action réalisés et clientèle rejointe	33
3.2	Instruments de cueillette associés à l'évaluation de l'implantation des actions	35
3.3	Instruments de cueillette associés à l'évaluation des effets des actions	40
3.4	Le déroulement de la collecte de données associée à l'évaluation de l'implantation des actions et à l'évaluation des effets	45
4.1	Application du protocole d'évaluation par le milieu	49
4.2	L'appréciation des actions par les élèves participants du premier cycle du primaire	52
4.3	L'appréciation des actions par les élèves participants du premier cycle du primaire selon un regroupement par catégories de contenus	53
4.4	L'appréciation des actions par les élèves participants du premier cycle du primaire selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus	54
4.5	L'appréciation des actions par les élèves participants du deuxième cycle du primaire	57
4.6	L'appréciation des actions par les élèves participants du deuxième cycle du primaire selon un regroupement par catégories de contenus (N = 36)	58
4.7	L'appréciation des actions par les élèves participants du deuxième cycle du primaire selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus	59
4.8	L'appréciation des actions par les élèves participants du secondaire (N = 115)	62
4.9	L'appréciation des actions par les élèves participants du secondaire selon un regroupement par catégories de contenus (N = 115)	63
4.10	L'appréciation des actions par les élèves participants du secondaire selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus	64
4.11	Résultats au questionnaire sur la non participation des jeunes aux actions mises en place dans le cadre de la recherche (N = 28)	70
4.12	Résultats au questionnaire sur la non participation des jeunes aux actions mises en place dans le cadre de la recherches selon les variables «type d'activité» et «sexe»	71
4.13	L'utilisation et la fréquence d'utilisation des formules pédagogiques à l'intérieur des actions	75
4.14	L'utilisation et la fréquence d'utilisation des formules pédagogiques selon le type d'actions réalisées	75
4.15	Les connaissances sollicitées durant les actions	76
4.16	Les modes d'organisation privilégiés durant les actions	76

4.17	Les types de renforcements privilégiés durant les actions	77
4.18	Éléments associés au succès des mesures d'aide mises en place	80
4.19	Éléments associés à l'insuccès des mesures d'aide mises en place	81
4.20	Sujets à risque dépistés selon le sexe	88
4.21	Sujets à risque dépistés selon le sexe et le niveau scolaire	88
4.22	Sujets à risque dépistés dans chaque dimension de risque	89
4.23	Sujets à risque dépistés (groupes identiques) selon le sexe	90
4.24	Sujets à risque dépistés par indicateur	92
4.25	Sujets à risque dépistés par indicateur et selon le sexe	94
4.26	Sujets à risque dépistés selon le niveau de risque et le sexe	95
4.27	Nombre d'élèves demeurés stables ou ayant amélioré leurs résultats scolaires entre la 2 ^e et la 4 ^e étape	101
4.28	Synthèse des principales conclusions découlant de l'évaluation de l'implantation et de l'évaluation des effets des actions	102

Figure

3.1	La démarche de l'élaboration et de l'implantation des actions	26
-----	---	----

INTRODUCTION

Au mois de janvier 1997, la Commission scolaire des Monts-et-Marées¹, secteur des Monts et la Commission scolaire des Chic-Chocs², secteur de La Tourelle, décident d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la faible diplomation de leurs élèves. Cette recherche est motivée par l'urgence de bien cerner les facteurs d'échec en cause et, surtout, par la nécessité de mettre en place des actions appropriées en vue d'améliorer substantiellement le taux de diplomation des jeunes.

Au mois de février 1997, ces commissions scolaires informent monsieur Pierre Couture, recteur de l'Université du Québec à Rimouski, de leur désir d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la diplomation de leurs élèves. Elles demandent formellement à l'Université du Québec à Rimouski de collaborer à la conduite de cette recherche. Monsieur Couture propose à des professeurs-chercheurs du Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation la responsabilité de ce partenariat. Cette collaboration dure maintenant depuis deux ans. L'objectif de la première année était de cerner la situation qui faisait problème, c'est-à-dire celle des jeunes en difficulté scolaire et de réfléchir conjointement, praticiens et chercheurs, sur les possibilités d'action en tenant compte de la documentation scientifique existante et du point de vue des personnes du milieu. **Les objectifs de la deuxième année sont l'implantation de mesures d'aide à l'apprentissage à l'intention des jeunes en difficulté scolaire** fondées sur les résultats de la première année **et l'évaluation de ces mesures** afin de réorienter les décisions d'action de la troisième année. Le présent rapport rend compte de cette 2^e étape de la recherche-action axée sur la planification de l'action, sur son implantation et sur son évaluation. Les connaissances produites serviront essentiellement à orienter le dernier cycle de cette recherche qui s'amorce à l'automne 1999.

¹ La Commission scolaire des Monts-et-Marées est la nouvelle entité administrative issue du processus de fusion de la Commission scolaire de Matane et de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

² La Commission scolaire des Chic-Chocs est la nouvelle entité administrative issue du processus de fusion de la Commission scolaire des Falaises et de la Commission scolaire de La Tourelle.

CHAPITRE 1

BREF RAPPEL DES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE L'ÉTAPE 1 DE LA RECHERCHE

Afin de faciliter la compréhension de ce rapport de recherche portant sur l'étape 2 (1998-1999), nous allons brièvement rappeler divers éléments de l'étape 1 (1997-1998) dont la problématique, les objectifs, le but et le cadre de recherche, les fondements de base à une action efficace, les résultats de l'étape 1 de la recherche et le contexte éducatif particulier associé à la réalisation de cette recherche-action.

1.1 La problématique de recherche

En 1997, à la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, 39 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après 7 années d'études. Les garçons comptaient pour 47 % d'entre eux et les filles pour 33 % (MEQ, 1998). En 1998, 48 % des jeunes n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires après 7 années d'études. Les garçons comptent pour 62 % d'entre eux et les filles pour 32 % (MEQ, 1999a). Non seulement, la situation s'est détériorée mais l'écart séparant la diplomation des filles de celle des garçons s'est aggravé (14 % à 30 %). En 1998, dans l'ensemble du Québec, 26 % des jeunes n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. De ce nombre, 33 % étaient des garçons et 19 % des filles. Une situation qui est demeurée inchangée par rapport à celle de 1997. La situation qui prévaut toujours à la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, continue donc d'être plus dramatique que celle de l'ensemble du Québec avec la gravité des conséquences que l'on sait sur le plan de l'insertion scolaire et professionnelle de ces jeunes et des coûts humains, sociaux et économiques qui en résultent.

1.2 Le but et les objectifs de recherche

Le but ultime de la recherche est d'augmenter la réussite scolaire ou la diplomation des jeunes de la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle. Deux objectifs en découlent : cerner les causes de l'échec scolaire de certains jeunes et mettre en place des actions susceptibles de favoriser leur réussite. La recension des écrits scientifiques nous a menés à

définir le problème de l'échec scolaire comme le résultat d'un processus vécu par l'élève qui se déroule sur plusieurs années et qui fait intervenir des facteurs appartenant à plusieurs systèmes à proximité du jeune : sa famille, son école, sa communauté et son environnement socioéconomique et culturel. Le jeune constitue lui-même un système. De ces systèmes en interaction peuvent naître des difficultés rendant l'accomplissement social et scolaire du jeune difficile.

1.3 Le cadre de recherche

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

1.4 Les fondements de base à une action efficace

Des éléments ressortent qui semblent liés à la réussite particulière de certains projets d'action menés actuellement dans les écoles du Québec et d'ailleurs. Selon les auteurs consultés, parmi lesquels nous retrouvons Swanson et Hoskin (1998), Gaudreau (1980), Gosselin, Ouellet et Payeur (1992), Laurens (1992), le MEQ (1994, 1995), le Conseil supérieur de l'éducation (1995,

1996), Crozier (1995), Beauregard, Ouellet et De La Durantaye (1995), Bouchard *et al.* (1996), Crahay (1996), le Conseil permanent de la jeunesse (1993, 1995, 1996) ou suite à des consultations d'organismes, tel que le National Dropout Prevention Newsletter (1999), ces éléments peuvent servir de fondements de base à un projet d'action et devraient être considérés par quiconque s'apprête à entreprendre une démarche axée sur la lutte à l'échec scolaire. Nous avons joint à l'annexe 1 les principaux fondements à une action éducative visant la prévention du décrochage scolaire. Les fondements ont été regroupés selon qu'ils concernaient soit l'action ou les acteurs et les relations entre ceux-ci. Ceux-ci constituent une forme de théorie de l'action éducative auprès des jeunes en difficulté scolaire.

1.5 Les résultats de l'étape 1 de la recherche

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

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

Divers éléments doivent être pris en compte durant le déroulement de cette recherche puisqu'ils en influencent le rythme. D'abord, il y a le nouveau décor, celui tracé par la fusion des commissions scolaires dans toutes les régions du Québec. Ce désir de réduire les structures de services visait à donner aux écoles une plus grande marge de manœuvre et plus de pouvoirs pour qu'elles fassent les meilleurs choix pour les élèves. Cela a provoqué l'avènement des conseils d'établissements, une réalité nouvelle avec laquelle doivent composer les directions d'école. Les

conseils d'établissements ont, entre autres responsabilités, celle d'adopter le projet éducatif de l'école, ce que la plupart d'entre eux ont eu à faire au cours de l'année qui vient de s'écouler. Concrètement pour nous, cela signifie que la recherche qui s'est amorcée avec la Commission scolaire de La Tourelle s'est poursuivie avec la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle seulement. Ce processus de fusion entraîne une importante opération d'harmonisation des structures de services, des pratiques de gestion, de la culture organisationnelle et des politiques et règlements concernant les services.

Le nouveau contexte engendré par la réforme de l'éducation, ou la nouvelle loi sur l'instruction publique, se met en place en même temps que cette fusion. Deux des chantiers majeurs qu'il entraîne sont la révision en profondeur du curriculum scolaire, lequel insiste sur le développement de compétences transversales et la révision de la politique de l'adaptation scolaire. La politique d'évaluation des apprentissages doit également être révisée pour tenir compte des modifications apportées au curriculum scolaire. À ces éléments contextuels s'ajoutent des épisodes coutumiers de la vie des écoles comme les départs à la retraite de directeurs et directrices d'école, la préparation de la relève, les affectations de nouvelles personnes, la diminution des clientèles scolaires, le renouvellement de la convention collective de travail des enseignants avec lequel nous devons composer l'an prochain, enfin tout ce qui agit directement sur le déroulement de la recherche. Aussi, le monde de l'éducation n'est pas le seul à entreprendre un processus de changement. Toute la société québécoise et ses structures de service le sont. Tel que le rappelle le projet de politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999b), le contexte économique difficile, combiné aux besoins complexes et variés de la population, de même que la préoccupation du gouvernement de réduire le déficit budgétaire de la province, ont amené ce dernier à revoir l'ensemble des services offerts. C'est dans ce contexte précis de compressions budgétaires qu'a pris forme et se poursuit la présente recherche-action. Elle se développe dans ce contexte éducatif particulier et n'a d'autre choix que de s'y adapter.

CHAPITRE 2

CONTEXTE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons le contexte théorique associé à l'élaboration des projets d'action, à leur implantation ainsi qu'à l'évaluation de leurs effets.

2.1 L'élaboration des projets d'action

La seconde étape de cette recherche visait essentiellement l'action, son implantation et son évaluation. Dans un premier temps, il a fallu procéder au choix de certains moyens d'action. Ce choix devait s'appuyer sur l'évaluation des besoins (le diagnostic de départ) ainsi que sur la recension des écrits scientifiques et des expérimentations menées ailleurs au Québec et jugées favorables à la réussite scolaire. Le choix de ces projets, leur élaboration, leur implantation et leur évaluation relevaient de chaque école. Nous reviendrons sur la démarche associée à la planification des actions, le contenu de celles-ci et l'instrumentation qui l'a accompagnée au chapitre sur la méthodologie.

L'élaboration des projets a été une phase formelle, planifiée et structurée, qui devait donner lieu à un exercice collectif de réflexion, à une prise de décision et à l'élaboration de projets d'action. Le contexte théorique de l'étape de l'élaboration des projets d'action a été celui servant habituellement à l'élaboration de plans de services et d'interventions pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation scolaire est inspirée par Côté, Dufour, Pilon, Tremblay (1990). Les projets d'action, malgré qu'ils s'adressaient dans la plupart des cas à un collectif de jeunes en difficulté plutôt qu'à un jeune en particulier (la chose n'étant pas exclue par ailleurs), devaient, comme l'exige l'élaboration d'un plan d'intervention individualisé, spécifier la clientèle, l'objectif général, les objectifs spécifiques d'apprentissage, les stratégies d'intervention reliées aux objectifs visés, les personnes impliquées et leur rôle, les modalités d'évaluation des apprentissages ou les indicateurs de changement, l'échéancier du projet, le matériel utilisé, les coûts de même que les résultats attendus.

Chaque projet d'action devait constituer un ensemble cohérent, structuré, organisé d'objectifs, de stratégies et de ressources dans le but d'améliorer la réussite scolaire de certains jeunes en difficulté. Nous voulions que la clientèle visée soit véritablement les jeunes en difficulté et que les projets planifiés le soient sur la base de l'évaluation de leurs besoins et de leurs capacités d'apprentissage. Les intervenants responsables devenaient ainsi imputables de rendre compte de l'implantation et des résultats de leur action. De plus, les données découlant de l'évaluation d'implantation et des effets allaient permettre de réviser, de modifier et d'améliorer de façon continue les actions dans le sens d'une plus grande efficacité auprès des jeunes en difficulté. Par ailleurs, l'élaboration des projets d'action qui répondent aux éléments qui viennent d'être nommés favoriserait la concertation entre les personnes qui donnent les services aux élèves, la coordination des interventions et la participation active de l'élève, de ses parents et du personnel concerné, et ce, tout au long de la démarche.

2.2 L'évaluation de l'implantation des actions

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

Dans ce contexte précis, poursuivre la mise en place d'actions susceptibles d'améliorer la situation des jeunes en difficulté était nécessaire, mais ce qui l'était plus encore était d'évaluer l'implantation et les effets de ces actions. L'évaluation de l'implantation était l'une des voies toutes désignées pour y parvenir. Selon Desrosiers, Kishchuk, Ouellet, Desjardins, Bourgault, Perreault (1998), on évalue pour déterminer la pertinence, planifier une action, améliorer l'action,

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

Une fois ces évaluations réalisées vient l'évaluation de l'implantation (de mise en œuvre ou de processus). Elle sert à décrire le déroulement réel de l'action (facteurs affectant favorablement ou défavorablement l'action et nécessité de réajustements) et la population rejointe et à connaître le niveau de satisfaction des personnes impliquées. Elle a lieu durant l'action et elle est essentiellement formative. Durant la seconde année de la recherche, qui est en fait la première année axée sur la mise en place d'actions, une attention particulière est accordée à l'évaluation de l'implantation puisqu'elle servira à réorienter les décisions d'action de la dernière phase de la recherche, c'est-à-dire celle de l'année 1999-2000. L'évaluation de l'implantation est descriptive, continue, formative, flexible et inductive. Les questions qui lui sont propres sont les suivantes :

- Quels sont le profil et le volume de la clientèle bénéficiaire?
- Quel est le rapport entre la clientèle rejointe (profil et volume) et la clientèle visée?
- Quelles sont les ressources qui ont été utilisées ou investies (humaines, matérielles, financières)?
- Quelles sont les activités qui ont été réalisées (le comment et le quand)?
- Quel est le degré de satisfaction des participants?
- Quel est le point de vue des personnes ressources sur ce qui fonctionne bien et ce qui ne fonctionne pas bien?
- Ce qui s'est fait rejoint-il les finalités, les valeurs, les orientations préconisées par le MEQ ou par le projet éducatif de l'école?

- Quelles sont les connaissances que nous pouvons en retirer sur le plan de l'enseignement, de l'apprentissage, de la relation maître/élève, de l'encadrement, etc.?
- Comment l'application du protocole d'évaluation s'est-elle déroulée?
- Les améliorations souhaitées (résultats anticipés) sont-elles celles qui étaient désirées?
- En cas d'absence d'effets, quelles en sont les raisons?
- En cas de présence d'effets, à quoi sont-ils dus?

Dans l'évaluation de l'implantation, nous voulons percevoir le plus fidèlement possible les actions qui se déroulent et en connaître les forces ainsi que les faiblesses. Cette approche utilise à la fois des données qualitatives et quantitatives en provenance de la population afin de connaître ses préoccupations et ses problèmes. L'important est que nous ayons suffisamment d'informations sur les actions en provenance de différentes sources (intervenants, parents, clientèle) pour représenter la perception et l'utilisation de l'action par les populations visées.

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

2.3 L'évaluation des effets des actions

Selon Desrosiers *et al.* (1998), deux autres types d'évaluation existent en plus de ceux nommés précédemment. Il s'agit de l'évaluation des effets et de l'évaluation du rendement. L'évaluation des effets sert à dire si les effets recherchés ou les objectifs poursuivis sont atteints (l'importance des retombées), si d'autres effets non recherchés se sont produits (négatifs ou positifs) et si les effets produits sont bien causés par l'action. L'évaluation du rendement sert à mettre en relation les résultats observés avec les coûts engendrés par les actions. Nous n'aborderons pas ce type d'évaluation à cette étape-ci de la recherche. Nous le ferons lors de la dernière année. Nous allons nous limiter à traiter de l'évaluation des effets.

Selon Desrosiers *et al.* (1998), lorsqu'on évalue les effets ou les résultats des actions implantées, il est important d'accumuler le plus d'éléments possibles de preuves relatifs aux résultats qui peuvent être attribués aux actions et non pas à d'autres choses. Le type de notre recherche se prête difficilement à cela. Plusieurs autres facteurs peuvent influencer les résultats sans que nous ayons aucun contrôle sur ceux-ci. Pensons notamment à des événements personnels, familiaux ou scolaires survenus durant le cours des actions ou à d'autres mesures d'aide existante déjà dans la structure scolaire mais non suivies dans le cadre de cette recherche. Pour affirmer hors de tout doute que les résultats obtenus sont causés par les actions mises en œuvre dans le contexte de cette recherche, plusieurs moyens existent. Les méthodes les plus rigoureuses suggèrent les devis expérimentaux avec groupe contrôle ou quasi expérimentaux avec groupe de comparaison. De telles opportunités sont presque inexistantes dans le cadre de cette recherche. Nous avons cependant tenté d'éliminer certaines hypothèses rivales susceptibles d'expliquer les effets observés d'autres façons. Nous y reviendrons dans le chapitre sur la méthodologie.

Les auteurs consultés recommandent que le choix d'un modèle d'évaluation des effets tienne compte des contraintes pratiques (ressources disponibles) et éthiques liées au type et au milieu d'intervention. Les contraintes les plus fréquentes à l'évaluation des effets sont l'absence de soutien et d'encadrement de la part des responsables de l'évaluation, le manque de suivi dans l'application des instruments, le manque d'outils de collecte adaptés à la réalité pratique du

milieu et l'incompréhension de la finalité de l'évaluation. Lorsque nous décidons des modes de cueillette de données, nous devons aussi tenir compte de la disponibilité des données, des contraintes matérielles, financières, de temps et humaines, s'assurer que nos objectifs sont réalistes et que les responsables d'action vont collaborer. Les responsables de l'évaluation doivent également s'assurer de la validité des résultats. Heureusement, plusieurs des obstacles à la validité peuvent être cernés si l'on procède au préalable à une évaluation de l'implantation, ce qui est le cas ici, si les objectifs visés par les actions sont réalistes et si les choix méthodologiques sont adéquats. Nous expliquerons de quelle façon nous avons assuré la validité de nos conclusions en regard de l'évaluation des effets dans le chapitre sur la méthodologie de recherche.

Notre approche au niveau de l'évaluation des effets sera centrée sur les utilisateurs. Selon Patton (1978, cité par Beaudry, 1984), il s'agit de la meilleure approche pour engager les acteurs dans le processus de l'évaluation et créer une culture de l'évaluation à plus long terme. Cette approche mise également sur l'analyse des actions dans leur contexte naturel et favorise une plus grande participation des différents groupes intéressés ou parties prenantes accordant ainsi une grande importance à l'aspect formatif de la démarche de l'évaluation. Les questions propres à l'évaluation des effets sont les suivantes :

- Quels sont les résultats atteints chez des jeunes en difficulté ayant suivi la mesure par rapport à d'autres jeunes n'ayant pas suivi la mesure?
- Quelle est la relation de causalité entre les résultats et l'action ou la mesure?
- Quel est le lien entre les observations recueillies et nos hypothèses de départ?
- Quels sont les effets à plus long terme découlant de l'action (le lien avec le but ou l'objectif général)?

Enfin, pour procéder à une évaluation des effets des actions mises en place durant la deuxième année de la recherche, il faut que celles-ci disposent d'une durée suffisante d'application. Nous sommes conscients que la deuxième année de cette recherche axée sur l'implantation d'actions, étant donné le temps d'actualisation des actions, se prête difficilement à une évaluation des effets. Malgré tout, nous avons jugé important de réaliser certains types de collectes de données de façon à mettre en place une méthodologie propre à ce type d'évaluation

et à comprendre ses contraintes et ses limites afin de mieux planifier la troisième année de la recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION

Dans cette section, nous aborderons à nouveau l'élaboration et l'implantation des projets d'action mais en nous intéressant cette fois à la démarche, au contenu et aux instruments de collecte de données qui lui sont associés. Puis, nous traiterons des autres aspects méthodologiques associés à l'évaluation de l'implantation et à l'évaluation des effets des actions, soit le déroulement des diverses collectes de données, leur traitement et la validation des choix méthodologiques.

3.1 L'élaboration et l'implantation des actions

3.1.1 Sur le plan de la démarche

Certaines étapes ont précédé l'élaboration et l'implantation des actions en vue d'améliorer la réussite scolaire des jeunes en difficulté. Ces étapes sont la priorité accordée à certaines cibles d'action pour l'année 1998-1999 et le choix des moyens d'action associés aux cibles retenues au sein de chaque école du secteur de La Tourelle. La figure 3.1 rappelle les principales étapes de la démarche ayant conduit à l'élaboration et à l'implantation des actions.

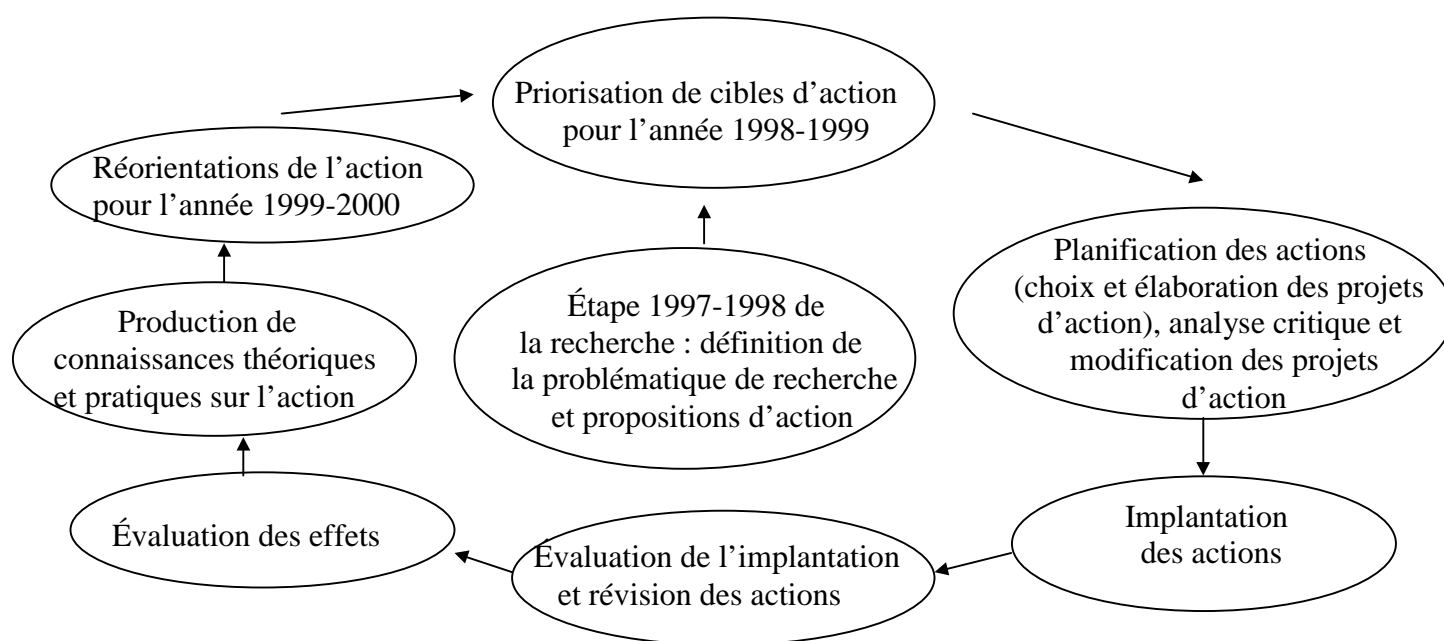


Figure 3.1 La démarche de l'élaboration et de l'implantation des actions

En effet, une fois que la problématique de l'échec scolaire des jeunes de la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, autant dans ses facteurs de risque (causes associées) que de protection (propositions d'action) fut bien cernée, nous avons dû, devant l'ampleur et la diversité des possibilités d'action, donner la priorité à certaines cibles d'action pour la deuxième année de la recherche. Nous ne pouvions toutes les aborder de front et certaines semblaient plus urgentes. Alors, un exercice de priorisation a été réalisé avec les membres du comité de coordination. Certaines balises ont orienté cet exercice. La plus importante était certes la nécessité de retenir une cible spécifique d'action au sein de chaque système contribuant à l'explication de l'échec scolaire (individuel, familial, scolaire et régional) en cohérence avec les fondements de base à une action efficace. Les cibles prioritaires qui ont été retenues sont présentées à l'annexe 2.

Par la suite, les directions d'école avaient la responsabilité de planifier l'action en collaboration avec leur équipe école et leur conseil d'établissement en ne perdant jamais de vue la clientèle visée et ses difficultés d'apprentissage. Afin de les outiller dans ce sens, différents types de soutien leur furent offerts. Dans un premier temps, nous avons réuni le comité de coordination³ et avons réalisé un exercice préparatoire, c'est-à-dire que nous avons réfléchi à des stratégies réalistes d'action associées aux cibles qui avaient reçu une priorité. Il y avait autant d'ateliers de travail qu'il y avait de systèmes. Le bien-fondé de cet exercice était d'habiliter et d'outiller les directions d'école et des membres de leur équipe école à réaliser cette démarche dans leur milieu respectif. En guise de soutien à cet exercice, deux outils de travail avaient été conçus et remis aux membres du comité de coordination.

Le premier outil de travail est un répertoire illustrant des stratégies d'intervention associées aux cibles d'action retenues pour l'année 1998-1999 (voir annexe 3), actuellement expérimentées ou l'ayant été dans le passé dans des écoles du Québec. Pour concevoir ce répertoire, nous avons contacté des équipes de recherche sur l'échec, l'abandon ou le décrochage scolaire (CRIRES, ECOMB, CIRADE, Centre métropolitain de lutte au décrochage scolaire,

³ Le comité de coordination a été réorganisé au début de la deuxième année dans un souci d'accroître la représentativité des écoles et des divers partenaires. Rappelons qu'il est composé de membres parents, étudiants, représentants du milieu socioéconomique, de représentants du personnel scolaire (professionnel non enseignant, personnel enseignant de chaque école) et des directions d'école. Nous ne reviendrons pas sur son rôle, l'ayant défini dans le premier rapport de recherche.

etc.), le ministère de l'Éducation (direction de la recherche) et plusieurs écoles du Québec qui avaient mis en place des mesures d'aide. Nous avons également examiné d'autres sources de données, comme certaines revues en éducation (ex.: *Vie Pédagogique*), la didacthèque de l'UQAR ou des écrits scientifiques. Une mise en garde cependant l'accompagnait : aucune de ces stratégies ne pouvait se prêter, dans sa forme actuelle, à une application dans une école de la commission scolaire sans avoir fait l'objet au préalable d'une analyse et d'une critique sérieuse.

Le second outil de travail est un formulaire d'élaboration de projets d'action (voir annexe 4) qui fut expérimenté durant l'exercice et bonifié par la suite. Ce formulaire, s'appuyant sur le modèle théorique associé à l'élaboration des plans individualisés d'intervention et prenant également appui sur un modèle suggéré par la direction des services éducatifs, comportait les questions suivantes : la cible concernée, l'objectif général et les objectifs spécifiques poursuivis, la clientèle visée, la participation attendue de chacun des groupes d'agents d'éducation à l'une ou l'autre des étapes du projet (conception, élaboration, réalisation et évaluation), la description de l'intervention (activités, personnes impliquées, échéancier), les modalités d'évaluation (indicateurs) et l'estimation des coûts.

Une fois l'exercice préparatoire réalisé, chaque direction d'école devait assurer la planification de l'action dans son milieu, c'est-à-dire procéder au choix des moyens d'action et à l'élaboration des projets. La démarche, bien que sous la responsabilité de la direction d'école, devait se réaliser en collaboration avec l'équipe école et le conseil d'établissement. Ce choix devait tenir évidemment compte de la finalité poursuivie, des cibles choisies pour l'année 1998-1999, l'assistance directe aux jeunes en difficulté d'apprentissage devant recevoir une attention prioritaire, et des conditions liées à l'efficacité de l'action éducative auprès des jeunes en difficulté. Lors du choix des projets d'action, les milieux écoles disposaient de leur propre banque de projets expérimentés dans le passé qu'ils pouvaient choisir de reconduire, en ayant pris soin, cependant, de les soumettre à une critique judicieuse, ou de projets nouveaux qui, au plan des connaissances théoriques dont nous disposions à leur sujet, pouvaient provoquer les changements souhaités sur le plan de la réussite scolaire des jeunes en difficulté. Le document produit par l'équipe de recherche et illustrant quelques stratégies d'intervention expérimentées dans d'autres établissements scolaires du Québec constituait une autre source de références. Par

ailleurs, une équipe composée de la directrice des services éducatifs et de la professionnelle de recherche a offert sa disponibilité afin de rencontrer les directions d'école ou les équipes écoles qui le souhaitaient au moment de la planification des actions. Idéalement, les projets d'action d'une école devaient faire partie intégrante de son projet éducatif, en constituer même l'essentiel.

Contraintes à la démarche de l'élaboration des projets d'action

Bien que nous ayons suggéré un scénario qui devait guider la planification des actions, que nous ayons documenté le milieu scolaire sur ce qui se fait ailleurs au Québec et remis un formulaire pour l'élaboration des projets, malgré la priorité donnée à certaines cibles d'action, des contraintes de toutes sortes sont venues faire obstacle à la démarche de planification ou la retarder. Nous présentons ces contraintes sans, cependant, les approfondir dans le cadre de ce rapport d'étape :

- dans certaines écoles, la planification de l'action a été faite seulement par la direction ou par quelques personnes sans que cela ait nécessité une réflexion d'équipe;
- peu de directions ont choisi, à cette étape-ci, d'associer les membres de leur conseil d'établissement à la démarche de planification étant donné qu'ils en étaient à peine à l'étape d'approvisionnement de cette structure. Peut-être cela explique-t-il que, dans plusieurs cas, les actions sont demeurées en marge des projets éducatifs des écoles;
- les opportunités de travail en équipe dans les écoles se limitent souvent aux journées pédagogiques ou flottantes. En conséquence, la planification de l'action a été retardée de plusieurs semaines dans plusieurs milieux et lorsqu'elle a eu lieu, elle s'est souvent réalisée dans un court laps de temps d'une demi-journée environ;
- une confusion impliquant les montants alloués aux écoles dans le cadre de la réussite éducative et l'allocation financière⁴ accordée aux projets d'action dans le cadre de la recherche a été présente, a alimenté bien des débats, a été source de beaucoup d'insatisfaction dans certains milieux et a provoqué des délais dans l'élaboration des projets d'action. Par ailleurs,

⁴ Le support financier accordé aux projets d'action mis en place dans le cadre de la recherche provenait entièrement de sommes d'argent réservées à la réussite éducative. Donc, les écoles devaient prévoir à même ce montant l'argent nécessaire aux activités parascolaires et aux projets d'action, en accordant cependant une priorité à ces derniers.

une tradition faisant partie de la culture organisationnelle des milieux fut également questionnée par la démarche de recherche. Il s'agit de la coutume d'utiliser l'argent sur la réussite éducative à des activités presque exclusivement parascolaires. Cette variable qui, selon les écrits scientifiques consultés et le diagnostic réalisé lors de l'étape 1, apparaît plus liée à la persistance et à l'appartenance scolaire qu'à la réussite scolaire, n'avait pas été retenue à titre de priorité. Alors, les projets habituellement déposés dans le cadre de la réussite éducative et qui consistaient en des projets d'activités parascolaires n'étaient pas ceux que les résultats de la recherche encourageaient à naître, d'où une autre source de frustration;

- certains milieux écoles (directions ou personnel scolaire) ont accueilli avec plus de réticences, de scepticisme ou de crainte parfois l'existence de cette recherche, ne l'ayant pas souhaitée, n'en voyant pas la pertinence, y décelant un jugement administratif sur leurs actes passés, une volonté de contrôle et de sanction ou ne la considérant tout simplement pas nécessaire pour toutes sortes de raisons sur lesquelles nous reviendrons à une étape ultérieure. À ce sujet, il faut se rappeler que l'initiative de cette recherche, sa source si l'on peut dire, provient d'une volonté administrative;

- les exigences liées à la formulation des projets d'action étaient nouvelles et débordaient les exigences habituelles associées à la formulation des projets soumis dans le cadre de la réussite éducative. Alors, la formulation s'est avéré un exercice d'écriture ardu qui s'est inscrit en sus des tâches habituelles du personnel scolaire ou des directions d'école. Non seulement la recherche exigeait que les projets d'action soumis fassent l'objet d'une planification structurée mais elle exigeait également qu'ils soient évalués en terme d'implantation et d'effets. En cela, elle se distinguait de la culture habituelle des écoles qui est plus tournée vers l'action/réaction;

- enfin, et c'est une contrainte qui sera présente tout au long de la deuxième année de cette recherche et avec laquelle nous aurons à composer, le contexte éducatif actuel (voir la section 1.6) place la recherche-action parmi plusieurs autres réalités au cœur du quotidien des directions d'école et parmi bien d'autres urgences qu'ils ont à gérer : la fusion de leur commission scolaire, la mise en place des conseils d'établissements, la réforme de la loi sur l'instruction publique et ce qu'elle entraîne. Et comme l'ont tant de fois relaté les directions d'écoles, demander à notre personnel scolaire de faire plus ou de faire autrement alors même

que des compressions budgétaires continuent d'avoir lieu et de les affecter directement est un paradoxe qu'il n'est pas facile de gérer à chaque jour.

Les membres du comité de coordination avaient convenu que les projets, une fois élaborés, seraient soumis à un comité d'analyse⁵ afin de s'assurer qu'ils répondaient aux critères mentionnés antérieurement (finalité, clientèle, cibles prioritaires, démarche, conditions d'efficacité de l'action, etc.). Il s'agissait, pour l'essentiel, d'une évaluation formative visant le recadrage et la bonification de certains projets avant l'étape d'implantation. Le comité avait conçu à cette fin une grille d'évaluation des projets d'action (voir annexe 5). Lorsque le projet, après analyse ou révision, répondait aux critères, l'école pouvait dès lors voir à son implantation.

Les principales difficultés décelées dans les projets, et qui ont expliqué la révision de certains d'entre eux par leurs auteurs, concernaient le choix de la clientèle (la clientèle visée n'était pas toujours ou exclusivement les jeunes en difficulté), l'objectif (celui-ci ne concernait pas l'une des cibles qui avaient reçu une priorité ou sa formulation n'était pas appropriée, rendant son observation et sa mesure impossibles), la participation attendue des différents acteurs (la participation des parents ou des autres membres de l'équipe école ne ressortait pas suffisamment), l'intensité des actions (elle avait peu de chance de provoquer des changements étant donné le temps dont elle disposait) et la description de l'intervention (certaines descriptions se bornaient à informer de la date de début et de fin de l'action et du nom des personnes impliquées).

3.1.2 Sur le plan du contenu

Comme nous le disions précédemment, chaque projet d'action a été élaboré sur un formulaire prévu à cette fin. Nous n'avons cependant pas joint tous les projets, car le rapport aurait été trop volumineux.. Nous avons plutôt produit une synthèse des projets d'action suivis dans le cadre de la recherche (voir annexe 6). Cette synthèse ne présente que l'essentiel des

⁵ Le comité d'analyse des projets était composé de la directrice des services éducatifs, d'un directeur d'école, d'une enseignante, d'une professionnelle non enseignante, d'un parent, d'une représentante socioéconomique et de la professionnelle de recherche.

informations dont nous disposons sur les projets implantés, c'est-à-dire l'école impliquée, le titre du projet ainsi que le nom du responsable, la clientèle visée, les matières concernées, les objectifs poursuivis et quelques informations sur l'action telle que planifiée.

Bien qu'une cible d'action ait été retenue au sein de chaque système, nous avons dû réfréner notre ambition étant donné les contraintes et limites et le manque de temps. La nouvelle consigne est alors devenue celle d'agir de façon prioritaire auprès des jeunes en difficulté par de l'assistance directe au niveau de leurs difficultés d'apprentissages, en prenant soin, toutefois, d'impliquer le jeune, ses parents, le personnel scolaire et la communauté environnante, et ce, dans la mesure du possible.

Sans approfondir le contenu spécifique des projets, nous vous livrons les données suivantes qui permettent de mieux situer le portrait général des actions réalisées dans le milieu scolaire. La Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, comprend huit écoles. Chacune a participé à l'implantation de projets d'action dans le cadre de la recherche. Au total, 51 projets ont été soumis et acceptés dans le cadre de la recherche. De ce nombre, quatre projets ont été abandonnés portant ce total à 47 projets d'action suivis. Les projets abandonnés sont le projet concernant l'expérimentation du contrat scolaire à l'École L'Escabelle et trois projets en provenance de l'École Gabriel Le Courtois dont deux en récupération pédagogique et un en formation pédagogique des enseignants. Les raisons évoquées, lorsqu'elles le furent, sont en rapport avec la perte de la personne-ressource (une personne suppléante, par exemple, qui obtient un contrat de travail ne lui permettant pas de continuer l'intervention d'aide). Aussi, des projets ont été modifiés dans le but de mieux s'adapter aux besoins particuliers de certains élèves.

Les projets se répartissent à l'intérieur des trois catégories suivantes : la mesure d'aide en orthopédagogie, la mesure d'aide aux devoirs et aux leçons et la mesure d'aide en récupération pédagogique. Chacun de ces types d'action sera repris et mieux explicité au chapitre des résultats puisque nous aurons alors à approfondir leur déroulement. Le tableau 3.1 présente les écoles impliquées ainsi que le volume et la nature des projets d'action.

Tableau 3.1

Projets d'action réalisés et clientèle rejointe

Écoles	Récupération pédagogique	Aide aux devoirs et aux leçons	Soutien orthopédagogique
Secondaires			
Polyvalente Escabelle	11 projets	1 projet	
Polyvalente Saint-Maxime	7 projets		
Polyvalente Gabriel Le Courtois	5 projets		
Primaires			
École Escabelle		1 projet	
École Saint-Norbert	1 projet	2 projets	2 projets
École St-Joseph	2 projets	1 projet	3 projets
École Gabriel Le Courtois	3 projets		
École Notre-Dame-des-Neiges			1
École Saint-Antoine			1 projet
École Saint-Maxime	1 projet	1 projet	
École des Bois-et-Marées	2 projets	2 projets	
Total : 47 projets	32 projets	8 projets	7 projets

Environ 460 jeunes en difficulté, ce qui représente environ 22 % de la clientèle scolarisée, ont été rejoints par au moins un type d'action. De ce nombre, 53 % des jeunes étaient des garçons et 46 % étaient des filles; 47 % des jeunes provenaient du secteur primaire et 53 % du secteur secondaire.

3.1.3 Sur le plan de l'instrumentation

Les instruments qui ont accompagné la phase de l'élaboration et de l'implantation des actions sont ceux dont nous avons parlé dans les paragraphes précédents : un répertoire illustrant des stratégies d'intervention associées aux cibles d'action retenues pour l'année 1998-1999, le formulaire d'élaboration des projets d'action et la grille d'évaluation qui a servi aux membres du comité d'analyse des projets.

3.2 L'évaluation de l'implantation des actions

Dans cette section, nous traiterons principalement des instruments de collecte de données associés à l'évaluation de l'implantation. Immédiatement après, nous traiterons de l'évaluation des effets et des instruments qui y sont associés. Puis, nous poursuivrons en traitant des aspects relatifs au déroulement de la collecte, au traitement des données et à la validation de nos choix méthodologiques puisque ces aspects concernent à la fois l'évaluation de l'implantation et l'évaluation des effets.

Les principaux instruments de la collecte de données

En nous inspirant d'une forme de classement proposée par Lafortune (1992), nous avons élaboré et soumis au milieu un protocole d'évaluation à l'implantation que nous avons jugé réaliste (ajusté aux diverses contraintes des milieux) et suffisamment rigoureux sur le plan de la validation des résultats. Parmi les différents modes de la collecte de données proposés, certains ont fait l'objet d'un consensus dans le sens où les membres du comité de coordination ont admis leur nécessité afin d'obtenir des réponses à des questions propres à l'évaluation de l'implantation. Par contre, d'autres modes de collecte sont demeurés facultatifs et leur application fut laissée à la discrétion de chaque milieu. Nous présentons dans le tableau 3.2 le protocole d'évaluation de l'implantation qui fut accepté. Nous y présentons les instruments de la collecte de données en tenant compte de leurs sources (les sujets impliqués). Mis à part les questionnaires, destinés aux personnes témoins de l'action mais non impliquées dans celle-ci et dont l'application était laissée à la discrétion des milieux, tous ces instruments avaient été reconnus nécessaires à l'évaluation de l'implantation et devaient être appliqués.

Tous les questionnaires qui ont servi dans le cadre de l'évaluation de l'implantation ont été conçus par l'équipe de recherche, soumis au milieu, validés auprès d'un groupe de personnes. Ils ont tous été créés à partir d'une recension des questionnaires existant sur le sujet et ayant les mêmes visées ou à partir des connaissances produites lors de l'évaluation des besoins qui ont mené à la précision du problème et de son contexte. Nous avons particulièrement tenu compte des fondements de base associés à des actions efficaces auprès des élèves en difficulté scolaire

lors de la création de deux instruments : le questionnaire d’appréciation adressé à la clientèle participante et l’outil de suivi adressé aux intervenants responsables de l’implantation des actions. Tous les questionnaires qui ont servi dans le cadre de l’évaluation de l’implantation sont joints au rapport (annexe 7). Nous allons brièvement présenter le contenu et démontrer l’utilité de chaque instrument.

Tableau 3.2

Instruments de cueillette associés à l’évaluation de l’implantation des actions

Sources	Jeunes	Intervenants	Personnes témoins de l’action mais non dans l’action
Instruments de cueillette	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire d’appréciation de la clientèle participante (annexe 7.1) • Questionnaire sur la non participation d’une partie de la clientèle cible (annexe 7.2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Outil de suivi de l’action destiné aux intervenants impliqués dans l’action (annexe 7.3) • Entrevue de groupe avec les intervenants sur le vécu en rapport avec l’implantation des actions 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire d’appréciation : parents, professeurs, bénévoles (annexe 7.4) • Journal de bord de la recherche

3.2.1 Le questionnaire d’appréciation de la clientèle participante

Le questionnaire d’appréciation de la clientèle participante sert essentiellement à connaître son degré de satisfaction et à repérer des éléments à améliorer. Ce questionnaire comporte trois versions s’adressant à de jeunes participants dont l’âge diffère : la version 1^{er} cycle du primaire, la version 2^e cycle du primaire et la version secondaire (annexe 7, section 7.1). Dans toutes les versions, le questionnaire a trois parties. Des informations générales sont recueillies dans la partie 1; les participants sont interrogés sur leur appréciation de l’activité dans la partie 2. Cette deuxième partie comporte 15 questions dans la version 1^{er} cycle du primaire⁶ et 46 questions dans les deux autres versions. L’échelle de réponses est de type Likert offrant quatre choix de réponses allant de rarement, quelquefois, souvent à toujours dans le cas du 1^{er} cycle du primaire et de faux, plutôt faux, plutôt vrai à vrai dans les deux autres versions. Les questions englobent quatre catégories de contenus : l’intervenant et son savoir, savoir-faire et

⁶ Cette version est plus allégée étant donné l’âge de la clientèle à laquelle elle s’adresse.

savoir-être; les parents et leur intérêt manifesté à l'activité; le jeune et son niveau de motivation et de participation ainsi que les progrès réalisés et des éléments plus techniques en rapport avec le lieu, l'horaire, la fréquence ou la durée de l'activité, la publicité l'entourant, etc. Enfin, selon une transcription adaptée à l'âge des jeunes, la description de quelques événements survenus, qui ont été perçus comme efficaces ou aidants ou, à l'inverse, inefficaces ou non aidants, est recueillie dans la partie 3.

Par ailleurs, un questionnaire fut conçu pour les parents participants à la mesure d'aide aux devoirs et aux leçons. Il comportait sept questions dont le but était d'évaluer leur appréciation de la mesure (les changements remarquables chez leur enfant qui participait également à la mesure d'aide, les changements constatés à leur niveau, leur degré d'appréciation des moyens utilisés et les changements qui devraient être apportés au programme).

3.2.2 Le questionnaire sur la non participation de la clientèle cible

Ce questionnaire (annexe 7, section 7.2) cherche à connaître les raisons de la non participation de certains jeunes aux actions mises en place en vue de les aider. Il comporte trois parties. Dans la partie 1 sont recueillies des informations générales. La partie 2 propose une liste ouverte de raisons pouvant expliquer la non participation. Un espace est laissé libre pour inscrire d'autres raisons que celles spécifiées. Enfin, dans la partie 3, des suggestions sont recueillies pour rendre l'activité plus populaire auprès des jeunes qui ont de la difficulté à l'école.

3.2.3 L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action

L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action (annexe 7, section 7.3) sert à décrire réellement le processus associé à l'action. Cet instrument comporte deux parties. La 1^{re} partie sert à recueillir des données générales connexes à l'activité. La 2^e partie comprend deux sections. La section A, servant à recueillir des données ponctuelles et factuelles sur l'activité (contenu, formules, connaissances sollicitées, modes d'organisation du groupe, discipline, niveau d'exigences, types de renforçateurs, climat de classe) et la section B

sert à recueillir des descriptions d'interventions jugées réussies ou efficaces et d'autres jugées non efficaces et à modifier.

3.2.4 L'entrevue de groupe avec les intervenants sur le vécu entourant l'implantation des actions

L'entrevue de groupe avec les intervenants sert à recueillir des données sur le vécu entourant l'implantation des actions. Elle sert à recueillir la description qualitative des actions, telles qu'elles se déroulent réellement sur le terrain, cerne les facteurs individuels, organisationnels et contextuels facilitant ou entravant la mise en œuvre de ses divers volets, favorise l'engagement des informateurs dans le processus d'évaluation et de planification, explore des pistes inusitées et dégage des éléments d'une stratégie d'amélioration de la situation. Elle favorise aussi l'interaction et le partage des idées et permet de recueillir un grand nombre de renseignements en peu de temps. Les entrevues menées dans le cadre de cette recherche poursuivaient des fonctions à la fois de mobilisation, d'information, de formation, d'évaluation, de planification et de révision des actions. De plus, ce fut l'occasion de présenter le protocole d'évaluation et les instruments de collecte de données qui lui étaient associés.

Les entrevues mettaient en présence les personnes directement impliquées dans les actions et responsables de celles-ci. Deux entrevues ont eu lieu; chacune durait 2 heures 30 minutes à 3 heures en moyenne. Chaque entrevue de groupe réalisée a donné lieu à un compte rendu. Les entrevues de groupe ont été, dans plusieurs cas, une occasion privilégiée de recevoir des commentaires sur la recherche-action et sur ce qu'elle suscitait en terme d'espoir de changements ou en terme de scepticisme à l'égard de ses retombées. Les entrevues ont été l'occasion pour les responsables de la recherche de recadrer celle-ci, de mieux en défendre la pertinence et la nécessité et de réduire ainsi les résistances.

3.2.5 Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (parents et professeurs) témoins des actions mais non impliqués dans l'action

Ces questionnaires (annexe 7, section 7.4) servent essentiellement à connaître le degré de satisfaction des personnes témoins de l'action sans être dans l'action et à repérer des éléments

d'amélioration. Ce type d'instrument comporte plusieurs versions : questionnaire d'appréciation de la mesure d'aide «Orthopédagogie», version parents et professeurs, questionnaire d'appréciation de la mesure «Aide aux devoirs et aux leçons», version parents et professeurs, questionnaire d'appréciation de la mesure d'aide «Récupération pédagogique», version destinée aux parents (nous n'avons pas produit de version à l'intention des professeurs puisque dans presque tous les cas, ceux-ci donnaient la récupération), et, enfin, un questionnaire d'appréciation adressé aux bénévoles impliqués dans les mesures d'aide. Tous revêtaient une forme quasi similaire au niveau du contenu d'interrogation, que ce soit la version destinée aux parents ou celle destinée aux professeurs. Les éléments suivants constituent l'essentiel du contenu : les changements positifs ou négatifs observés chez le jeune participant à la mesure (questions de nature ouverte et fermée), les éléments appréciés ou moins appréciés en rapport avec la mesure, les changements à apporter à la mesure, la façon dont la mesure aide ou nuit aux jeunes qui y participent, les raisons de recommander un jeune à la mesure, etc.

3.2.6 Le journal de bord de la recherche

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

De plus, le journal de bord permet aux chercheurs d'y faire une réflexion continue de leur pratique en vue d'accroître l'efficacité de celle-ci et la fiabilité de leurs conclusions. Le style d'écriture qui y est utilisé nous est inspiré par Morin (1992). Essentiellement, nous y retrouvons

des notes (la date du fait, un bref titre et le fait raconté) qui peuvent concerner soit des faits en rapport avec l'action et les acteurs, soit des faits en rapport avec la recherche et les chercheurs, soit des faits en rapport avec les leçons pratiques ou théoriques que les chercheurs tirent de leurs observations, leçons qui les amènent à adapter leur comportement et à proposer autre chose aux acteurs. Ces notes enrichissent la compréhension du problème ou la façon de le résoudre aux plans du processus et du contenu. Le journal de bord est le seul instrument de collecte de données qui fait l'objet d'une notation presque quotidienne.

3.3 L'évaluation des effets des actions

Le peu de temps qu'ont duré les actions ne permet certes pas une évaluation approfondie de leurs effets au terme de cette seconde année. Malgré cela, nous avons convenu, au moyen de quelques instruments, de recueillir des données en rapport avec l'objectif général de la recherche et les objectifs spécifiques poursuivis dans les projets d'action. Nous allons brièvement présenter le contenu et démontrer l'utilité de chaque instrument.

Les principaux instruments de la collecte de données

Nous voulons surtout savoir si les actions ont donné des résultats au plan des apprentissages scolaires en particulier et, dans la mesure où cela est possible, nous voulons connaître la relation de causalité entre les résultats et l'action actualisée. La durée des actions sur le plan de l'évaluation des effets est cependant très courte : six mois dans le meilleur des cas (l'équivalent de deux étapes au calendrier scolaire), trois mois dans les autres cas (l'équivalent d'une étape au calendrier scolaire). Pour cette raison, nous avons beaucoup insisté pour que les objectifs poursuivis soient réalistes, compte tenu du temps dont nous disposions (observables et mesurables). Dans la plupart des cas, ces objectifs visaient un pourcentage d'amélioration des résultats scolaires dans les matières de base ou dans une matière spécifique.

Quelques instruments ont été conçus afin de suivre l'évolution de la situation des jeunes en difficulté au niveau primaire ou secondaire. C'est le cas du questionnaire «Décisions» et de la grille pour l'identification des élèves à risque. Un autre a servi à rendre compte de l'atteinte des

objectifs. Nous voulons parler ici du questionnaire sur les effets des actions. Aussi, afin de réduire la portée des autres variables susceptibles d'expliquer les effets observés, nous avons fait quelques entrevues en profondeur avec les intervenants responsables des actions. Enfin, tous les questionnaires de satisfaction (peu importe à qui ils s'adressaient) posaient la question des changements attribuables à l'action. Disposant de plusieurs sources de données, nous avons été en mesure de nous interroger sur le caractère réaliste des résultats observés en confrontant les perceptions de plusieurs personnes (clientèle, parents, intervenants). Nous présentons, dans le tableau 3.3, le protocole d'évaluation des effets qui fut adopté par le comité de coordination de la recherche. Nous y présentons les instruments de collecte en tenant compte de leurs sources (les sujets impliqués). Mis à part les questionnaires destinés aux personnes témoins de l'action mais non impliquées dans celle-ci et dont l'application était laissée à la discrétion des milieux, tous ces instruments ont été reconnus nécessaires à l'évaluation de l'implantation et devaient être appliqués. Ces instruments sont joints au présent rapport (annexe 7). Nous allons dans les prochaines pages reprendre chacun d'eux et décrire brièvement leur contenu et démontrer leur utilité.

Tableau 3.3

Instruments de cueillette associés à l'évaluation des effets des actions

Sources	Jeunes de secondaire 1 et 3	Jeunes de 1 ^{re} à 6 ^e année	Adultes témoins de l'action mais non dans l'action	Intervenants
Instruments de collecte	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire «Décisions», mesure de risque d'échec ou de décrochage scolaire (annexe 8.1) 	<ul style="list-style-type: none"> Grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire (mesure de risque d'échec ou de décrochage scolaire) (annexe 8.2) 	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (quelques questions portant sur les effets attribuables aux actions) (annexe 7.4) 	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire sur les effets des actions (annexe 8.3)

3.3.1 Le questionnaire «Décisions»

Le questionnaire «Décisions» (Quirouette, 1988) (annexe 8, section 8.1) permet de poser un diagnostic d'ensemble de la situation des jeunes en difficulté. Non seulement, ce questionnaire permet de dépister les décrocheurs potentiels, mais il identifie également les dimensions où ces jeunes sont à risque, nous permettant ainsi d'entrevoir des stratégies d'intervention individuelles ou collectives pour la prévention de l'abandon scolaire. Le test «Décisions» est un questionnaire composé de 39 questions comprenant un choix multiple de réponses réparties en six dimensions. Un jeune est dit décrocheur potentiel lorsqu'une ou plusieurs dimensions présentent un problème. Le test «Décisions» comporte donc six dimensions possibles où il peut y avoir risque de décrochage scolaire. Chacune de ces dimensions présente une échelle d'intensité de 1 à 4, ce qui signifie que le niveau minimum d'intensité est de 1 et que le niveau maximum se situe à 4. Un élève à risque dépisté peut donc l'être faiblement, moyennement ou fortement. Les six dimensions mesurées par le questionnaire «Décisions» touchent le milieu familial, les traits personnels, les habiletés scolaires, la relation élève-enseignant et la motivation pour l'école.

Ayant déjà utilisé le questionnaire «Décisions» durant la première année de la recherche, nous pourrions avoir une vue d'ensemble de l'évolution de la situation des jeunes à risque d'échec scolaire, et ce, par dimension de risque. En effet, durant l'année 1997-1998, le questionnaire fut administré aux jeunes de 6^e année et de secondaire 2. Durant l'année 1998-1999, il fut administré aux jeunes de 6^e année (cohorte nouvelle), de secondaire 1 (la cohorte précédente de 6^e année) et aux jeunes de secondaire 3 (la cohorte précédente de secondaire 2).

Cependant, à la différence de l'an dernier, où l'autorisation parentale avait été demandée, influençant ainsi le taux de participation, cette année, le questionnaire fut présenté comme faisant partie intégrante d'une recherche menée afin d'augmenter la diplomation des jeunes et l'autorisation ne fut pas formellement demandée. Une lettre explicative du contexte de recherche a été expédiée à tous les parents et à moins d'une demande expresse d'un parent, le questionnaire «Décisions» a été administré à tous les élèves de 6^e année, de secondaire 1 et de secondaire 3. Au terme de la troisième année, le questionnaire «Décisions» sera appliqué de nouveau, cette

fois-là aux jeunes de secondaire 1 (la cohorte de 6^e année de cette année), de secondaire 2 (la cohorte de secondaire 1 de cette année) et de secondaire 4 (la cohorte de secondaire 3 de cette année). De cette façon, nous disposerons d'un point de repère quantitatif autre que les résultats scolaires nous permettant de suivre l'évolution de la situation.

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

La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire (annexe 8, section 8.2) sert à mesurer le risque d'échec scolaire au sein de la population de jeunes en difficulté au niveau primaire comme le fait le questionnaire «Décisions» pour les jeunes de niveau secondaire. En fait, nous voulions disposer d'un instrument de mesure complémentaire de «Décisions» s'adressant à la clientèle du primaire. Il faut rappeler que «Décisions» est un instrument conçu d'abord pour des jeunes de niveau secondaire. Nous avons alors construit une grille d'indicateurs du risque d'échec scolaire à l'intention des jeunes du primaire. Alors que les jeunes répondaient au questionnaire «Décisions», cette grille est remplie par chaque professeur titulaire d'une classe au primaire. Après avoir rejoint les jeunes de 6^e année en leur faisant répondre au questionnaire «Décisions», nous avons limité l'application de la grille aux jeunes de niveau 1^{re} à 5^e année.

Le professeur titulaire identifie d'abord les élèves qui ont des difficultés assez importantes dans certaines matières (besoin d'une aide pédagogique particulière) ou très importantes (risque de redoublement ou de classement dans un cheminement particulier). Par la suite, il remplit la grille pour chacun des élèves identifiés. Il s'agit d'encercler vrai ou faux en regard de chaque indicateur. La grille n'est pas remplie pour des élèves qui ont des difficultés jugées temporaires et pouvant être résolues directement par l'enseignant. Cette grille s'applique idéalement dans la seconde partie de l'année, lorsque le professeur titulaire connaît mieux ses élèves. La grille comporte dix-sept indices de risque en provenance de la littérature et du diagnostic des besoins réalisés durant la première année de la recherche. Certains ont plus d'importance que d'autres parce qu'ils sont associés plus directement à la réussite scolaire. Dans ce sens, le poids relatif de chaque indicateur peut varier de 1 à 3 (une expérimentation impliquant quatre personnes a servi à dégager un consensus sur le poids à accorder à chaque indicateur). Les indicateurs se répartissent

également à l'intérieur de sept dimensions : difficultés scolaires, difficultés comportementales, difficultés relationnelles, absentéisme, motivation, confiance en soi et autres (déménagement, fratrie). Cette grille est appliquée pour la première fois cette année, mais il est prévu de l'appliquer à nouveau à la même période au cours de la troisième année afin de pouvoir obtenir un indice de l'évolution générale de la situation des jeunes en difficulté scolaire au primaire.

3.3.3 Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes témoins de l'action

Ce mode de collecte de données, bien que ce ne soit pas son mandat premier, recueille des données qui peuvent aider à saisir la nature des changements observés et la relation de causalité entre ceux-ci et les actions réalisées. Cet instrument ayant déjà fait l'objet d'une présentation, nous ne le reprendrons pas ici.

3.3.4 Le questionnaire sur les effets des actions

Le questionnaire sur les effets des actions (annexe 8, section 8.3) est un instrument qui a été conçu afin de rendre compte de l'atteinte des objectifs spécifiques propres à chaque action implantée dans le but d'aider des jeunes en difficulté scolaire. L'instrument comporte autant de versions qu'il y a d'écoles impliquées dans la recherche. Il s'adresse aux directions d'école et aux responsables de projets d'action. Il rappelle les projets en cours dans chaque école, leur titre, le nom de la personne responsable, la clientèle cible, la matière concernée et les objectifs spécifiques poursuivis. Puis, il demande de rendre compte de l'atteinte des objectifs et de préciser les indicateurs de changements sur lesquels s'appuie cette conclusion. Par ailleurs, si des projets ont été modifiés ou abandonnés, un espace est prévu afin de le mentionner et d'en préciser les raisons. L'instrument fut remis à chaque direction d'école au mois de mai en les priant de le retourner le 25 juin au plus tard. Certains projets dont les objectifs spécifiques poursuivis avaient trait à la réussite des épreuves ministérielles disposaient de délais supplémentaires. Dans tous les cas, les résultats devaient nous parvenir dans le courant du mois d'août au plus tard.

3.4 Le déroulement de la collecte de données

Les membres de l'équipe de recherche avaient la responsabilité d'instrumenter le milieu scolaire en vue de la collecte de données, de les guider sur le plan de l'application des outils et, une fois les données recueillies, de les traiter, mais il revenait à la personne responsable de la coordination de la recherche dans le milieu pratique de veiller à la bonne marche de l'opération de la collecte de données. De plus, il incombait à chaque direction d'école de voir concrètement au déroulement de la collecte de données et de stimuler la participation des personnes impliquées. Nous ne précisons pas la clientèle cible ni le nombre de sujets participants puisque ces informations varient d'une action à l'autre. Seule la synthèse des projets d'action suivis dans le cadre de la recherche, et jointe en annexe 8, le fait.

Des consignes générales de passation des questionnaires (annexe 9) avaient été remises à chaque direction d'école afin qu'elle se fasse dans le respect des règles déontologiques habituelles (confidentialité et anonymat).

La plupart des projets d'action ont débuté au mois de janvier, s'échelonnant sur deux étapes du calendrier scolaire. Quelques-uns ont duré une seule étape. La capacité financière des milieux était le facteur le plus susceptible d'expliquer la durée du projet d'action. Le tableau 3.4 présente le déroulement de la collecte des données en précisant la fréquence et le moment de la collecte. Les instruments sont regroupés selon qu'ils sont principalement associés à l'évaluation de l'implantation ou à l'évaluation des effets. Malgré le fait que les questionnaires d'appréciation recueillent des données à la fois sur l'implantation et sur les effets, nous les avons inscrites une seule fois, l'information en terme de fréquence étant la même dans les deux cas.

Tableau 3.4

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

Instruments	Fréquence	Moment
Instruments associés principalement à l'évaluation de l'implantation des actions		
Formulaire de présentation des projets d'action	une fois	au début de l'action (janvier)
Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante	une fois	à la fin de l'action (juin)
Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible	une fois	à la fin de l'action (juin)
L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action	une fois par étape scolaire (minimum, une fois ; maximum, deux fois).	à la fin de chaque étape (mars, juin)
Les entrevues de groupe avec les intervenants sur le vécu entourant l'implantation des actions	deux fois durant le déroulement de l'action	au mois de février et au mois de juin
Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes concernés par les actions mais non dans l'action	une fois	à la fin de l'action (juin)
Le journal de bord	continue	quotidiennement (entre le début et la fin de la recherche)
Instruments associés principalement à l'évaluation des effets des actions		
Le questionnaire «Décisions»	une fois par année durant les trois années de la recherche	année 1997-1998 : mois de novembre année 1998-1999 : mois de mai année 1999-2000 : mois de mai
La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire	une fois par année durant les deux dernières années de la recherche	année 1998-1999 : mois de mai année 1999-2000 : mois de mai
L'évaluation des effets des actions	une fois	à la fin de l'action (juin)

3.5 Le traitement des données

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

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

Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu. L'analyse de contenu consistait à rassembler tout le matériel recueilli auprès des différentes sources. Le matériel était ensuite analysé au moyen d'un système de codage/décodage des conclusions étaient tirées 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 la réussite scolaire. L'analyse doit faire émerger les traits communs et distinctifs des opinions émises par les personnes interrogées.

Pour réaliser l'analyse de contenu des entrevues individuelles et de groupe, nous nous sommes inspirés des méthodes proposées par Bardin (1977), Mucchielli (1979), l'Écuyer (1987, 1990), Landry (dans Gauthier, 1992) et Boutin (1997). Plusieurs personnes, incluant la professionnelle de recherche, ont participé à l'analyse de contenu. Les principales étapes ont été

la retranscription intégrale du matériel, la lecture globale du matériel pour en approfondir la connaissance, les lectures préliminaires et l'établissement d'une liste des énoncés, les liens entre les catégories et entre les entretiens, le choix et la définition des unités de classification, le processus de catégorisation et de classification, la quantification et le traitement statistique (qu'est-ce qui revient, se ressemble, se distingue), la description scientifique et l'interprétation des résultats. Il s'agit de faire ressortir des constantes, des catégories de contenus, des tendances et d'interpréter et d'expliquer celles-ci. De plus, nous aurons à nous assurer que l'analyse effectuée réponde aux critères de pertinence, d'exhaustivité, d'exclusivité et d'objectivité. Le formulaire de présentation des résultats a simplement donné lieu à un exercice sémantique de synthèse.

3.6 La validation des choix méthodologiques de la recherche

Dans cette section, nous décrirons comment nous avons appliqué les critères assurant la rigueur de notre démarche d'évaluation de l'implantation ou d'évaluation des effets. Ces critères étaient présentés dans le chapitre 2 portant sur le contexte théorique. Les quatre critères identifiés par Guba et Lincoln (1981, cités par Nadeau, 1988), rappelons-les ici, sont la crédibilité, l'audibilité, la transférabilité et la confirmation. La crédibilité du processus d'évaluation est assurée par les divers modes et sources de collecte de données qui reflètent bien une multitude de réalités propres aux personnes concernées directement ou indirectement par l'action. Elle est également assurée par la disponibilité du journal de bord, par la durée de l'implantation (amorcée en 1998 et se terminant en 2000) et par l'implication soutenue des chercheurs sur le terrain de l'action (46 présences réparties entre les mois de septembre et de juin, d'une durée variant de 4 à 7 heures). Le processus est audible, car les données recueillies sont vérifiables; les entrevues de groupe font l'objet de comptes rendus et les formulaires de projets, les questionnaires, les grilles ou les outils de suivi remplis par les sujets, adultes et jeunes, sont disponibles. La démarche d'évaluation satisfait au critère de transférabilité, car nous avons plusieurs actions de même type (par exemple, nous avons 32 activités de récupération) pour lesquelles nous avons recueilli des données au moyen d'instruments similaires. Il devient alors possible de dégager des ressemblances, des différences, à tout le moins des tendances, en les comparant. Enfin, le critère de confirmation est respecté par la durée de cette recherche, car notre

cueillette de données à l'implantation et aux effets est d'une durée de deux ans. De cette façon, nous pourrions suivre l'évolution des résultats, expliquer les changements apportés dans un souci de pertinence et de cohérence. De plus, nous avons pu comparer les données recueillies grâce aux instruments à celles recueillies lors des entrevues de groupe et par les divers autres modes de collecte de données qui se chevauchent sur des catégories de contenus similaires (par exemple, une même action peut être appréciée par le sujet participant, son parent et son professeur).

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

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons et nous interprétons les résultats en rapport avec l'évaluation d'implantation et l'évaluation des effets des actions. Avant même de présenter les résultats, voyons de quelle façon le milieu a appliqué le protocole d'évaluation. En fait, tout le chapitre des résultats est directement influencé par la qualité de la participation du milieu à l'application du protocole d'évaluation. Le tableau 4.1 rappelle les éléments essentiels du protocole d'évaluation et précise la réponse du milieu à cet égard.

Tableau 4.1

Application du protocole d'évaluation par le milieu

Instruments	Taux d'application du protocole
Associés principalement à l'évaluation de l'implantation des actions	
Formulaire de présentation des projets d'action	Tous les projets ont été élaborés à même le formulaire soumis à cette fin avec les limites déjà mentionnées sur le plan de la formulation.
Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante	La majorité des écoles ont appliqué l'instrument. Par contre, les écoles qui n'ont pas ou qui ont à peine appliqué l'instrument ont présenté à elles seules 20 projets d'action ce qui représente 43 % environ de la clientèle suivie.
Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible	La plupart des écoles primaires n'avaient pas de clientèle non participante aux mesures d'aide ou celle-ci était en nombre très restreint. Les écoles les plus susceptibles d'appliquer ce questionnaire étaient les écoles de niveau secondaire où, très souvent, et particulièrement dans le cas de la mesure «Récupération pédagogique», la clientèle cible est beaucoup plus nombreuse que la clientèle participante. Une école secondaire sur les trois a appliqué l'instrument.
L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action	Dans l'ensemble, la majorité des intervenants impliqués ont répondu au moins une fois à l'outil de suivi. Il avait cependant été prévu d'y répondre une fois par étape dans le cas des projets qui se déroulaient sur deux étapes. Le taux de réponses la deuxième fois a diminué de moitié. De plus, la partie 2 section B de cet outil demandait de décrire des interventions jugées réussies et d'autres que l'on ferait autrement si l'occasion se présentait. Les deux tiers des personnes participantes ont répondu à la première question au moins une fois; environ le tiers des personnes participantes ont répondu à la deuxième question.
Les entrevues de groupe avec les intervenants sur le vécu entourant l'implantation des actions	Tous les intervenants responsables des actions ont participé aux deux entrevues de groupe. Si certains étaient absents, leur absence était justifiée.

Instruments (suite)	Taux d'application du protocole (suite)
Associés principalement à l'évaluation de l'implantation des actions	
Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes concernés par les actions mais non dans l'action	Différents types de questionnaires ont été mis à la disposition des milieux. Rappelons que leur application était facultative. Tous les milieux offrant la mesure d'aide «Orthopédagogie» ont appliqué le questionnaire. Quatre milieux sur les cinq offrant la mesure «Aide aux devoirs et aux leçons» ont appliqué le questionnaire. Seuls deux milieux sur les cinq offrant la mesure d'aide «Récupération pédagogique» ont appliqué le questionnaire et, dans un cas, il y eut très peu de réponses. Enfin, le seul milieu faisant appel à des bénévoles de l'extérieur de l'école a appliqué le questionnaire.
Associés principalement à l'évaluation des effets des actions	
Le questionnaire «Décisions»	Tous les milieux concernés par la clientèle visée ont appliqué le questionnaire
La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire	Six milieux sur huit ont appliqué la grille.
Le questionnaire sur les effets des actions	Sept milieux sur huit ont répondu au questionnaire. Cependant, le milieu qui n'a pas répondu représente à lui seul 13 projets. De plus, nous n'avons pas les informations nous permettant de rendre compte de l'atteinte des objectifs de 24 projets (incluant les 13) sur les 47 projets suivis dans le cadre de la recherche, ce qui représente 50 % et plus des projets.

Dans l'ensemble, nous remarquons que l'application du protocole s'est faite selon la bonne volonté du milieu. Dans la majorité des milieux, l'application du protocole s'est faite d'une façon exemplaire. Dans quelques milieux, et malheureusement ceux-ci représentent plusieurs projets d'action, le protocole n'a pas été appliqué selon la consigne établie. Les instruments les plus affectés par cette non constance lors de l'application du protocole, et de là les conclusions que nous en tirons, sont le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante, le questionnaire sur la non participation de la clientèle cible, la grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire et le questionnaire sur les effets des actions. Ceci signifie que dans la phase de présentation et d'analyse des résultats qui s'amorce, nous sommes, à certains moments, incapables de prétendre que nos données reflètent bien l'ensemble de la réalité de l'action implantée.

4.1 Sur le plan de l'implantation

Cinq instruments⁷ servent principalement à rendre compte de l'évaluation de l'implantation : le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante (jeunes et parents), le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible, l'outil de suivi de l'action destinée aux intervenants impliqués dans l'action, les entrevues de groupe avec les intervenants sur le vécu entourant l'implantation des actions et les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes concernés par les actions mais non impliqués dans l'action : parents, professeurs, bénévoles. Selon le type d'actions implantées, ces outils sont très révélateurs sur le plan théorique et pratique. Voyons les résultats de chacun.

4.1.1 Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante (jeunes et adultes)

Bien que la clientèle était constituée en majorité de jeunes, deux projets s'adressaient à des parents. Leur point de vue fut recueilli au moyen d'un instrument différent. Nous allons d'abord présenter les résultats concernant la clientèle des jeunes participants, puis nous ferons de même avec la clientèle des parents participants. Trois versions du questionnaire d'appréciation ont servi à recueillir le point de vue des jeunes participants. Nous présentons les résultats de chacune.

A) Clientèle des jeunes participants

L'appréciation des actions ou mesures d'aide par les élèves participants au premier cycle du primaire

Partie 1 : 128 participants ont répondu au questionnaire : 75 garçons et 51 filles. L'information concernant le sexe était manquante sur deux questionnaires. Les activités appréciées sont l'orthopédagogie, l'aide aux devoirs et aux leçons et la récupération pédagogique.

⁷ Nous ne traiterons pas de façon spécifique des données recueillies dans le journal de bord de la recherche. Celles-ci seront intégrées à même les sections du rapport selon ce qu'elles révèlent en terme de contenus significatifs.

Partie 2 : Le questionnaire comportait 15 questions et l'échelle de réponses possibles à chacune variait de 1 à 4 : rarement, quelquefois, souvent, toujours, le chiffre 4 signifiant le degré maximum de satisfaction. Le tableau 4.2 présente les résultats de l'appréciation des actions par les élèves participants du premier cycle du primaire.

Tableau 4.2

L'appréciation des actions par les élèves participants du premier cycle du primaire

Questions concernant l'activité	Moyenne	Écart-type
1. La personne responsable m'encourage.	3,52	0,77
2. J'aime cette activité.	3,46	0,82
3. J'ai plus confiance en moi maintenant.	3,27	0,96
4. Mes parents sont contents que je participe.	3,63	0,80
5. La personne responsable s'intéresse à moi.	3,58	0,71
6. La personne responsable s'occupe également de tous les élèves.	3,64	0,73
7. Les autres jeunes me trouvent chanceux de participer.	3,24	1,06
8. La personne responsable me donne des trucs pour m'aider à comprendre.	3,46	0,79
9. Mon père s'intéresse à cette activité.	2,96	1,22
10. J'améliore mes résultats scolaires grâce à cette activité.	3,35	0,84
11. La personne responsable vérifie souvent si je comprends.	3,54	0,74
12. Ma mère s'intéresse à cette activité.	3,43	0,90
13. Je travaille fort.	3,65	0,69
14. La personne responsable explique bien.	3,78	0,52
15. Les autres jeunes qui participent sont gentils avec moi.	3,58	0,76

Nous constatons que le taux de satisfaction est très élevé (au-delà de 3,00) pour 14 questions sur 15, ce qui représente 93 %. La seule question à se situer sous 3,00 est la question 9 interrogeant l'intérêt manifesté par le père. Par la suite, nous avons regroupé les questions par catégories de contenus. Le tableau 4.3 présente les résultats par catégories de contenus. Nous avons mis entre parenthèses les numéros des questions associées à la catégorie.

Tableau 4.3

L'appréciation des actions par les élèves participants
du premier cycle du primaire selon un regroupement par catégories de contenus

Catégories de contenus	Moyenne	Écart-type
<i>Intervenant</i>		
Savoir être (1, 5)	3,55	0,63
Savoir faire (6, 8, 11)	3,54	0,53
Savoir (14)	3,78	0,52
<i>Parents</i> (4, 9, 12)	3,36	0,73
<i>Jeunes</i>		
Motivation (2)	3,46	0,82
Participation (13)	3,65	0,69
Progrès (3, 10)	3,31	0,77
<i>Technique</i> (7)	3,24	1,06
<i>Climat</i> (15)	3,58	0,76
Appréciation globale	3,47	0,45

Nous constatons qu'aucune catégorie de contenu n'obtient une moyenne se situant sous le seuil de 3,00. Le tableau 4.4 compare l'appréciation des activités selon la variable «sexe des participants». Les résultats au test t de Student (groupes comparatifs) montrent que les garçons et les filles se distinguent de façon significative⁸ ($p =$ ou $< .05$) à la question 11 que nous avons fait précéder d'un astérisque dans le tableau 4.4. Une tendance de ce type bien que non significative ($p =$ ou $> .05$) s'observe également en regard des questions 1, 5 et 8. Ceci affecte de façon significative les catégories «savoir-faire et savoir-être de l'intervenant» et la même tendance, bien que non significative ($p =$ ou $> .05$), s'observe lors de l'appréciation globale. Dans tous les cas, l'appréciation qu'en font les garçons est moins élevée que celle faite par les filles. L'appréciation globale des activités, sans égard au sexe, est de 3,47; les filles ayant une moyenne de 3,56 et les garçons, une moyenne de 3,41.

⁸ De façon significative, c'est-à-dire qu'il y a plus de 95 % de chances que cela tienne vraiment au sexe plutôt qu'au hasard ou à des fluctuations d'échantillonnage.

Tableau 4.4

L'appréciation des actions par les élèves participants du premier cycle du primaire selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus

Catégories de contenus	Garçons (n = 75)		Filles (n = 51)		t	p
	M	Écart-type	M	Écart-type		
Questions concernant l'activité						
<i>Intervenant</i>						
Savoir être (1, 5)	3,47	0,69	3,69	0,51	1,94	0,05
Savoir faire (6, 8, *11)	3,47	0,56	3,67	0,45	2,16	0,03
Savoir (14)	3,79	0,44	3,76	0,62	0,22	0,83
<i>Parents</i> (4, 9, 12)	3,27	0,80	3,47	0,61	1,52	0,11
<i>Jeunes</i>						
Motivation (2)	3,42	0,86	3,49	0,76	0,44	0,66
Participation (13)	3,58	0,76	3,76	0,59	1,45	0,15
Progrès (3, 10)	3,27	0,79	3,35	0,77	0,59	0,56
<i>Technique</i> (7)	3,17	1,09	3,31	1,03	0,74	0,46
<i>Climat</i> (15)	3,60	0,74	3,55	0,82	0,33	0,73
Appréciation globale	3,41	0,47	3,56	0,41	1,86	0,06

Partie 3 : Cette partie, selon une transcription adaptée à l'âge des jeunes, recueille, sur une fiche de réflexion, la description de quelques événements survenus qui ont été perçus comme efficaces ou aidants au plan des effets ressentis et comme source de satisfaction, de bonheur ou de plaisir ou, à l'inverse, comme inefficaces ou non aidants et comme source d'insatisfaction, de tristesse ou de déplaisir. Après réflexion, nous avons renoncé à interpréter les dessins d'enfants, car nous avons été frappés par la ressemblance que présentaient plusieurs d'entre eux avec le bonhomme présenté à gauche de la question. Il semble que la présence d'un «bonhomme» ait évacué le sens de la phrase initiale. D'autres réponses ont été soustraites à l'analyse parce qu'elles n'étaient pas suffisamment explicites, qu'elles étaient contradictoires ou que leur contenu demeurait unique et, donc, ne s'intégrait à aucune catégorie déterminée. Ceci vaut pour toutes les données ayant été soumises à une analyse de contenu.

La 1^{re} question se présente comme une phrase à compléter: *Dans cette activité, tu es heureux et satisfait quand...*

Les réponses des élèves du premier cycle du primaire : 65 réponses, 54 sujets

Environ 30 % des réponses indiquent qu'on est heureux et satisfait quand on «fait» une certaine activité. Quelle activité? Plusieurs réponses précisent que c'est quand on «fait de la lecture», alors quelques réponses mentionnent simplement que c'est quand on travaille («je travaille») ou quand on écrit («j'écris»).

Dans le cas des autres réponses, on répond qu'on est heureux et satisfait quand on reçoit une récompense (surprises, collants, bonbons, etc.), quand on réussit ou que ça va bien (belles notes, bons résultats, «je l'ai eu», «je comprends», «je travaille bien»), quand on reçoit de l'aide («les grands pèrsons mède» ou «les sotre m'aide» ou «elle m'aide»), quand on joue (jouer dehors, jouer «à des jeux», jouer aux mots croisés, jouer à la marelle). Aussi, un petit nombre de réponses révèlent qu'on est heureux et satisfait quand on reçoit une attention particulière de l'enseignante («Mme X me fait lire», «Y me raconte des histoires»). Enfin, quelques réponses désignent un lieu: c'est quand on va à l'Enfantaisie.

La 2^e demande se présente comme une phrase à compléter: *Dans cette activité, tu es malheureux et insatisfait quand...*

Les réponses des élèves du premier cycle du primaire : 24 réponses, 21 sujets

Près de la moitié des sujets répondent qu'ils sont malheureux et insatisfaits quand ils ne réussissent pas ou que ça ne va pas bien pour eux (mauvaises notes, «j'ai pas des bonnes résultats», «je l'ai raté», «je ne comprends pas», «quand les autres lisent mieux que moi»). Un peu plus du quart des réponses indiquent que c'est plutôt quand la relation humaine devient perturbée ou perturbatrice soit avec l'enseignante soit avec les autres («quand elle me dispute»; quand «il y en a qui me tannent»; quand «je me chicane»). Un petit nombre de réponses précisent que c'est quand «on me rejette» ou que «les s'aute me lais pas joué avec eusote». Enfin, il se dégage d'un très petit nombre de réponses qu'on est malheureux et insatisfait quand «elle m'aide pas».

L'appréciation des actions ou mesures d'aide par les élèves participants du deuxième cycle du primaire

Partie 1 : 36 participants ont répondu au questionnaire : 17 garçons et 19 filles. Les activités appréciées sont l'aide aux devoirs et aux leçons, la récupération pédagogique et l'orthopédagogie.

Partie 2 : Le questionnaire comportait 46 questions et l'échelle de réponses possibles à chacune variait de 1 à 4 (faux, plutôt faux, plutôt vrai, vrai), 4 signifiant toujours le degré maximum de satisfaction. Le tableau 4.5 présente les résultats de l'appréciation des actions par les élèves participants du deuxième cycle du primaire.

Quarante et un éléments sur quarante-six ont fait l'objet d'une appréciation se situant entre la moyenne de 3,00 et celle 4,00, ce qui représente un taux de 89 %. Ceci signifie que les jeunes considèrent ces éléments plutôt vrais ou vrais. Par contre, 5 éléments sur 46, ce qui représente 11 %, se situent en dessous du seuil de 3,00, ce qui signifie que les jeunes les considèrent plutôt faux; il s'agit des questions 4, 15, 16, 21 et 23. Nous constatons que la question 23 (intérêt manifesté par le père) revenait également au niveau de l'appréciation des actions par les élèves participants du premier cycle du primaire. Le tableau 4.6 présente les résultats en les regroupant par catégories de contenus. Nous constatons qu'aucune catégorie de contenu ne se situe sous la moyenne de 3,00. Le tableau 4.7 compare l'appréciation des activités selon la variable «sexe des participants». Les résultats au test t de Student (groupes comparatifs) montrent que les garçons et les filles se distinguent de façon significative ($p =$ ou $< .05$) aux questions 5 (connaître la possibilité de participer) et 41 (conseiller à un ami de participer) auxquelles nous avons ajouté un astérisque dans le tableau 4.7. Nous observons également une tendance de ce type à la question 17, bien qu'elle ne soit pas significative. La catégorie «motivation» atteint presque le seuil de différence significative entre les filles et les garçons, ces derniers étant en général moins motivés. L'appréciation globale qu'en font les garçons est aussi moins élevée que celle des filles. L'appréciation globale des activités, sans égard au sexe, est de 3,55, les filles ayant une moyenne de 3,59 et les garçons, une moyenne de 3,51.

Tableau 4.5

L'appréciation des actions par les élèves participants du deuxième cycle du primaire

Questions concernant l'activité	M	É.-T.
1. La personne responsable m'encourage durant cette activité.	3,69	0,47
2. J'aime participer à cette activité.	3,58	0,65
3. Je suis content(e) de mon effort durant cette activité.	3,67	0,48
4. Mes parents et la personne responsable se parlent des conséquences de cette activité sur mes résultats scolaires.	2,53	1,25
5. La possibilité de participer à cette activité est connue de tous les élèves en difficulté de l'école.	3,64	0,76
6. La personne qui est responsable de cette activité est dynamique.	3,58	0,69
7. J'ai moins de difficultés maintenant dans cette matière depuis que je vais à cette activité.	3,56	0,81
8. Le nombre de fois par semaine ou par cycle que cette activité est offerte est satisfaisant.	3,46	0,89
9. J'ai davantage confiance en moi depuis que je participe à cette activité.	3,69	0,62
10. Durant l'activité, la personne responsable utilise différents moyens pour m'aider à comprendre.	3,75	0,44
11. Mes parents m'ont dit que c'est important que j'aie à cette activité.	3,64	0,64
12. Je sens que la personne responsable de cette activité s'intéresse à moi.	3,58	0,60
13. Je demande facilement de l'aide durant cette activité.	3,75	0,55
14. La personne responsable partage son temps également entre tous les élèves qui assistent à cette activité.	3,83	0,38
15. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'extérieur de la classe.	2,25	1,30
16. À l'école, les jeunes qui participent à cette activité sont vus comme des chanceux.	2,97	1,16
17. Durant cette activité, je me sens compris(e) par la personne responsable.	3,61	0,64
18. La personne responsable a un bon contrôle du groupe durant cette activité.	3,86	0,42
19. Durant l'activité, la personne responsable me donne des trucs pour bien faire mon travail.	3,86	0,35
20. La durée d'une période d'activité est satisfaisante.	3,47	0,88
21. Lorsque je suis absent(e) à cette activité, la personne responsable s'inquiète de mon absence.	2,77	1,17
22. Depuis que je vais à cette activité, je suis de plus en plus capable de réaliser mes travaux seul(e).	3,63	0,55
23. Mon père s'intéresse à cette activité.	2,86	1,29
24. J'ai amélioré mes résultats scolaires grâce à cette activité.	3,47	0,81
25. La personne responsable de l'activité croit que je peux réussir à l'école.	3,75	0,65
26. Cette activité a lieu à un bon moment.	3,69	0,63
27. Je travaille mieux en classe depuis que je vais à cette activité (je sais ce que je dois faire, j'ai plus de trucs, mon travail est plus propre, etc.).	3,53	0,65
28. Mes parents savent que je vais à cette activité.	3,92	0,28
29. Durant l'activité, la personne responsable vérifie souvent si je comprends bien la matière.	3,81	0,40

30. J'aime davantage cette matière depuis que je vais à cette activité.	3,47	0,81
31. Durant cette activité, je travaille vraiment sur mes difficultés.	3,67	0,53
32. La personne responsable me demande mon avis sur la façon d'améliorer cette activité.	3,25	1,00
33. Ma mère s'intéresse à cette activité.	3,62	0,89
34. Je travaille fort pendant cette activité.	3,77	0,43
35. La personne responsable explique bien la matière.	3,78	0,48
36. Je suis plus fier(ère) de moi depuis que je vais à cette activité.	3,61	0,69
37. Cette activité est offerte assez longtemps (en semaines ou en mois) pour que je parvienne à régler mes difficultés.	3,58	0,60
38. Je sens que la personne responsable est bien préparée pour donner cette activité.	3,89	0,32
39. Je sens que la personne responsable m'aime bien même si j'ai des difficultés dans cette matière.	3,67	0,53
40. Le local où se déroule cette activité est confortable.	3,67	0,53
41. Je conseillerais à un jeune qui a des difficultés d'aller à cette activité.	3,78	0,59
42. La personne responsable répond bien à mes questions durant cette activité.	3,86	0,35
43. J'ai hâte d'aller à cette activité.	3,58	0,65
44. Mes parents m'encouragent à aller à cette activité.	3,58	0,81
45. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'intérieur de la classe.	3,44	1,03
46. La personne responsable est toujours prête à m'aider durant cette activité.	3,81	0,47

Tableau 4.6

L'appréciation des actions par les élèves participants
du deuxième cycle du primaire selon un regroupement par catégories de contenus (N = 36)

Catégories de contenus	Moyenne	Écart-type
<i>Intervenant</i>		
Savoir-être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3,56	0,43
Savoir-faire (10, 14, 18, 19, 29, 31, 32)	3,72	0,33
Savoir (35, 38, 42)	3,84	0,30
<i>Parents</i> (4, 11, 23, 28, 33, 44)	3,35	0,54
<i>Jeunes</i>		
Motivation (2, 41, 43)	3,65	0,48
Participation (3, 13, 34)	3,72	0,31
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	3,40	0,44
<i>Technique</i> (5, 8, 15, 16, 20, 26, 37, 40, 45)	3,50	0,43
Appréciation globale	3,55	0,31

Tableau 4.7

L'appréciation des actions par les élèves participants du deuxième cycle du primaire selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus

Catégories de contenus	Garçons (N=17)		Filles (N=19)		t	p
	M	É.-T.	M	É.-T.		
<i>Intervenant</i>						
Savoir-être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3,47	0,47	3,64	0,38	1,14	0,26
Savoir-faire (10, 14, 18, 19, 29, 31, 32)	3,69	0,34	3,74	0,32	0,50	0,62
Savoir (35, 38, 42)	3,84	0,31	3,84	0,31	0,50	0,62
<i>Parents</i> (4, 11, 23, 28, 33, 44)	3,34	0,55	3,36	0,55	0,09	0,93
<i>Jeunes</i>						
Motivation (2, *41, 43)	3,49	0,58	3,78	0,32	1,95	0,06
Participation (3, 13, 34)	3,67	0,35	3,77	0,27	1,00	0,32
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	3,39	0,48	3,41	0,42	0,64	0,53
<i>Technique</i> (*5, 8, 15, 16, 20, 26, 37, 40, 45)	3,44	0,44	3,55	0,42	0,16	0,87
Appréciation globale (1 à 46)	3,51	0,34	3,59	0,28	0,83	0,41

Partie 3 : Fiche de réflexion

La 1^{re} demande est la suivante: *Raconte-moi dans tes mots un moment que tu as trouvé particulièrement plaisant durant l'activité et qui t'a aidé à apprendre. Est-ce à cause de ton comportement, du comportement de la personne responsable, des comportements des autres jeunes, du contenu de l'activité, etc.? Cette demande se situe au-dessous de l'affirmation: «Tu es heureux et satisfait».*

Les réponses des élèves du deuxième cycle du primaire : 22 réponses, 22 sujets.

Un peu plus de la moitié des répondants pointent le moment d'une activité, mais il va sans dire que ce n'est pas le même moment pour tous. Pour certains, c'est quand il y avait un moment amusant ou un moment où il y a un jeu. Pour d'autres, c'est le moment où ils font des exercices avec les fractions, celui d'une lecture en groupe, d'un exercice à l'ordinateur ou d'un test.

On pourrait prendre le mot-clé «réussir» pour quelques élèves. Effectivement, de certains élèves émanent un contentement et un sentiment de réussite (ex.: «je suis content de mes résultats», «j'ai eu une bonne note», «je suis capable de comprendre des choses que je ne comprenais pas»). D'autres élèves, quant à eux, apprécient plutôt le comportement de l'enseignante — ou celui de la personne responsable (ex.: «je suis satisfaite par qu'elle même et mède», «quand elle nous

donnait beaucoup de confiance», «quand elle nous expliquer»). Enfin, quelques élèves désignent l'aide aux devoirs et aux leçons comme source d'aide et de satisfaction (ex.: «je vais à l'aide au devoir et leçon pour étudier et sa m'aide à mes difficultés je suis très heureux», «La première fois que j'ai été à l'aide des devoirs»).

La 2^e demande est la suivante: *Raconte-moi dans tes mots un moment que tu as trouvé particulièrement déplaisant durant l'activité et qui ne t'a pas aidé à apprendre. Est-ce à cause de ton comportement, du comportement de la personne responsable, des comportements des autres jeunes, du contenu de l'activité, etc.?*».

Les réponses des élèves du deuxième cycle du primaire : 5 réponses, 5 sujets

Les cinq élèves désignent un moment marquant pour eux. Deux élèves désignent un moment déplaisant dans une activité («de faire la même chose», «pratique de test»). Les trois autres expriment de la tristesse ou de l'insatisfaction devant l'insuccès («j'avais des mauvaises notes j'étais triste», «Quand je ne comprend rien», «J'avais eu 56 % dans un examen alors je n'étais pas de bonne humeur»).

L'appréciation des actions ou mesures d'aide par les élèves participants du secondaire

Partie 1 : 115 participants ont répondu au questionnaire : 49 garçons et 66 filles. Des jeunes en difficulté de niveau secondaire ont participé à la mesure d'aide aux devoirs et aux leçons dans le cadre de la recherche, mais le questionnaire ne fut administré à aucun. L'activité appréciée se limite alors à la récupération pédagogique.

Partie 2 : Le questionnaire comportait 46 questions et l'échelle de réponses possibles à chacune variait de 1 à 4 (faux, plutôt faux, plutôt vrai, vrai), 4 signifiant toujours le degré maximum de satisfaction.. Le tableau 4.8 présente les résultats de l'appréciation de la récupération pédagogique par les élèves participants du secondaire.

Trente éléments sur quarante-six, ce qui représente 65 %, se situent entre la moyenne de 3,00 et celle de 4,00, ce qui signifie que les jeunes les considèrent plutôt vrais ou vrais. Quinze

éléments sur quarante-six, ce qui représente 33 %, se situent en dessous du seuil de 3,00, ce qui signifie que les jeunes les considèrent plutôt faux. Enfin, un élément, représentant 2 %, se situe sous le seuil de 2,00, ce qui signifie que les jeunes le considèrent faux. Les éléments qui se situent sous le seuil de 3,00 sont les questions 2, 4, 7, 9, 12, 15, 21, 22, 23, 30, 32, 33, 36, 43, 45. L'élément qui se situe sous le seuil de 2,00 est la question 16. Nous constatons que la question 23 revenait également au niveau de l'appréciation des actions par les élèves participants du premier et du deuxième du primaire alors que les questions 4, 15, 16 et 21 sont communes aux élèves participants du deuxième cycle du primaire et du secondaire. Le tableau 4.9 présente les résultats en les regroupant par catégories de contenus. Nous constatons que trois catégories sont sous le seuil de 3,00. Ce sont les catégories «parents», «motivation du jeune» et «progrès». Le tableau 4.10 compare l'appréciation des activités selon la variable «sexe des participants». Les résultats au test t de Student (groupes comparatifs) montrent que les garçons et les filles se distinguent de façon significative ($p =$ ou $< .05$) dans plusieurs questions : 4, 19, 23, 34, et 44. Nous observons également cette tendance dans les questions 11 et 40 bien que le seuil de $p =$ ou $< .05$ ne soit pas atteint. Cela affecte de façon significative les catégories de contenus suivantes : «parents» et «participation du jeune». Les filles apprécient plus négativement l'intérêt manifesté par leurs parents à l'activité de récupération alors que les garçons apprécient plus faiblement leur participation à cette même activité. L'appréciation globale des activités, sans égard au sexe, est de 3,09 : les filles ont une moyenne de 3,07 et les garçons, une moyenne de 3,11. Bien que les filles dans l'ensemble s'avouent légèrement moins satisfaites que les garçons, cette différence n'est pas significative.

Tableau 4.8

L'appréciation des actions par les élèves participants du secondaire (N = 115)

Questions concernant l'activité	M.	É.-T.
1. La personne responsable m'encourage durant cette activité.	3,39	0,77
2. J'aime participer à cette activité.	2,90	0,84
3. Je suis content(e) de mon effort durant cette activité.	3,40	0,70
4. Mes parents et la personne responsable se parlent des conséquences de cette activité sur mes résultats scolaires.	2,15	1,16
5. La possibilité de participer à cette activité est connue de tous les élèves en difficulté de l'école.	3,57	0,69
6. La personne qui est responsable de cette activité est dynamique.	3,31	0,91
7. J'ai moins de difficultés maintenant dans cette matière depuis que je vais à cette activité.	2,98	0,84
8. Le nombre de fois par semaine ou par cycle que cette activité est offerte est satisfaisant.	3,08	0,88
9. J'ai davantage confiance en moi depuis que je participe à cette activité.	2,83	0,90
10. Durant l'activité, la personne responsable utilise différents moyens pour m'aider à comprendre.	3,44	0,80
11. Mes parents m'ont dit que c'est important que j'aie à cette activité.	3,04	1,13
12. Je sens que la personne responsable de cette activité s'intéresse à moi.	2,94	0,94
13. Je demande facilement de l'aide durant cette activité.	3,43	0,68
14. La personne responsable partage son temps également entre tous les élèves qui assistent à cette activité.	3,46	0,73
15. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'extérieur de la classe.	2,46	1,12
16. À l'école, les jeunes qui participent à cette activité sont vus comme des chanceux.	1,88	1,00
17. Durant cette activité, je me sens compris(e) par la personne responsable.	3,23	0,78
18. La personne responsable a un bon contrôle du groupe durant cette activité.	3,51	0,77
19. Durant l'activité, la personne responsable me donne des trucs pour bien faire mon travail.	3,41	0,83
20. La durée d'une période d'activité est satisfaisante.	3,20	0,85
21. Lorsque je suis absent(e) à cette activité, la personne responsable s'inquiète.	2,03	1,07
22. Depuis que je vais à cette activité, je suis de plus en plus capable de réaliser mes travaux seul(e).	2,91	0,88
23. Mon père s'intéresse à cette activité.	2,61	1,24
24. J'ai amélioré mes résultats scolaires grâce à cette activité.	3,05	0,86
25. La personne responsable de l'activité croit que je peux réussir à l'école.	3,62	0,63
26. Cette activité a lieu à un bon moment.	3,41	0,78
27. Je travaille mieux en classe depuis que je vais à cette activité (je sais ce que je dois faire, j'ai plus de trucs, mon travail est plus propre, etc.).	3,03	0,95
28. Mes parents savent que je vais à cette activité.	3,59	0,82
29. Durant l'activité, la personne responsable vérifie souvent si je comprends bien.	3,27	0,82

30.	J'aime davantage cette matière depuis que je vais à cette activité.	2,43	1,04
31.	Durant cette activité, je travaille vraiment sur mes difficultés.	3,36	0,73
32.	La personne responsable me demande mon avis sur la façon d'améliorer cette activité.	2,55	1,05
33.	Ma mère s'intéresse à cette activité.	2,99	1,14
34.	Je travaille fort pendant cette activité.	3,36	0,65
35.	La personne responsable explique bien la matière.	3,46	0,76
36.	Je suis plus fier(ère) de moi depuis que je vais à cette activité.	2,83	0,90
37.	Cette activité est offerte assez longtemps (en semaines ou en mois) pour que je parvienne à régler mes difficultés.	3,01	1,00
38.	Je sens que la personne responsable est bien préparée pour donner cette activité.	3,37	0,73
39.	Je sens que la personne responsable m'aime bien même si j'ai des difficultés dans cette matière.	3,32	0,78
40.	Le local où se déroule cette activité est confortable.	3,17	0,96
41.	Je conseillerais à un jeune qui a des difficultés d'aller à cette activité.	3,65	0,66
42.	La personne responsable répond bien à mes questions durant cette activité.	3,42	0,91
43.	J'ai hâte d'aller à cette activité.	2,25	1,07
44.	Mes parents m'encouragent à aller à cette activité.	3,30	0,93
45.	Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'intérieur de la classe.	2,85	1,09
46.	La personne responsable est toujours prête à m'aider durant cette activité.	3,57	0,77

Tableau 4.9

L'appréciation des actions par les élèves participants
du secondaire selon un regroupement par catégories de contenus (N = 115)

Catégories de contenus	Moyenne	Écart-type
<i>Intervenant</i>		
Savoir Être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3,18	0,58
Savoir Faire (10, 14, 18, 19, 29, 31, 32)	3,28	0,57
Savoir (35, 38, 42)	3,41	0,71
<i>Parents</i> (4, 11, 23, 28, 33, 44)	2,95	0,80
<i>Jeunes</i>		
Motivation (2, 41, 43)	2,93	0,64
Participation (3, 13, 34)	3,40	0,49
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	2,82	0,59
<i>Technique</i> (5, 8, 15, 16, 20, 26, 37, 40, 45)	3,04	0,48
Appréciation globale	3,09	0,46

Tableau 4.10

L'appréciation des actions par les élèves participants du secondaire selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus

Catégories de contenus	Garçons (49)		Filles (66)		p	t
	M	É.-T.	M	É.-T.		
<i>Intervenant</i>						
Savoir Être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3,22	0,56	3,15	0,59	0,67	0,50
Savoir Faire (10, 14, 18, 19*, 29, 31, 32)	3,28	0,56	3,29	0,59	0,03	0,97
Savoir (35, 38, 42)	3,39	0,63	3,43	0,76	0,35	0,73
<i>Parents</i> (4*, 11, 23*, 28, 33, 44*)	3,15	0,72	2,80	0,82	2,42	0,02
<i>Jeunes</i>						
Motivation (2, 41, 43)	2,91	0,66	2,94	0,66	0,26	0,80
Participation (3, 13, 34*)	3,28	0,50	3,48	0,46	2,14	0,03
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	2,82	0,60	2,82	0,58	0,23	0,82
<i>Technique</i> (5, 8, 15, 16, 20, 26, 37, 40, 45)	3,04	0,50	3,05	0,48	0,28	0,78
Appréciation globale	3,11	0,47	3,07	0,44	0,46	0,65

Partie 3 : Fiche de réflexion

La 1^{re} demande est la suivante: *Veux-tu décrire un événement (une situation, un moment) qui est arrivé durant l'activité et qui t'a particulièrement aidé pour ton apprentissage. Raconte dans tes mots ce qui s'est passé à ce moment et dis-nous pourquoi cela t'a aidé (est-ce en lien avec toi, la personne responsable, le matériel, le climat, le groupe, la façon d'enseigner, les autres jeunes, la matière, etc.?). Cette demande se situe au-dessous de l'affirmation: «Quelque chose qui t'a particulièrement aidé dans tes apprentissages».*

Les réponses des élèves du secondaire : 51 réponses, 42 sujets.

Ce qui aide les élèves, selon le tiers environ des réponses, ce sont les moyens pédagogiques utilisés par le professeur. Ces moyens pédagogiques diffèrent de par leur nature. En fait, ils se regroupent en quatre catégories. Le professeur donne de bonnes explications, de bons trucs, de bons exemples ou encore il utilise le tableau.

L'autre tiers de réponses, met l'accent sur le professeur. C'est grâce à lui que des difficultés d'apprentissage sont aplanies. Autrement dit, il est le premier moyen désigné pour tenter de maîtriser les difficultés. Il est disponible, ouvert, réceptif aux besoins et il prend le temps nécessaire (ex.: «je sais que le professeur fait tout pour me mettre dans un climat

favorable afin d'améliorer mon apprentissage. J'aime beaucoup cet aide qu'il nous fournit et cela m'aide beaucoup à m'améliorer»; «lorsque je lui demandais des questions sur le sujet que j'avais de la misère, il répondait et ça m'a aidé dans mes cours et dans mes examens de français»; «elle prend le temps de nous expliquer et nous donne beaucoup d'ex. si on ne comprend pas. Et elle nous fait pratiquer en masse»). D'autres réponses mettent aussi l'accent sur le professeur mais, contrairement à celles ci-dessus, ne parlent pas de difficultés d'apprentissage. Elles disent simplement que le professeur enseigne bien (ex.: «c'est quelqu'un de très bien qui communique bien ses connaissances»; «La prof. est très gentille, connaît très bien sa matière, bonne méthode pour enseigner»).

Le cinquième des réponses pointe la récupération comme élément aidant (ex.: «j'ai été capable de réussir un examen grâce à la récupération»; «J'ai fait le travail demandé à la récupération et je me suis aperçu de mes faiblesses et de mes forces dans la matière»; «Quand tu ne comprends pas une chose la récupération fait que tu parles juste de cette chose que tu n'as pas comprise»).

Enfin, ce qu'on met en évidence dans quatre réponses relativement à un élément aidant, c'est son propre comportement. On a tenté une action pour «s'aider» ou on a pris une initiative relativement à un besoin éprouvé. (ex.: «quand j'ai commencé à poser des questions», «quand je lui ai demandé de m'aider»).

La 2^e demande est la suivante: *Veux-tu décrire un événement (une situation, un moment) qui est arrivé durant l'activité et qui a été particulièrement nuisible pour ton apprentissage. Raconte dans tes mots ce qui s'est passé à ce moment et dis-nous pourquoi cela a été nuisible pour toi (est-ce en lien avec toi, la personne responsable, le matériel, le climat, le groupe, la façon d'enseigner, les autres jeunes, la matière, etc.?). Cette demande se situe au-dessous de l'affirmation: «Quelque chose qui t'a particulièrement nui dans tes apprentissages».*

Les réponses des élèves du secondaire : 32 réponses, 25 sujets

Le tiers des réponses indiquent la façon d'enseigner du professeur (ou de la personne responsable) comme élément nuisible. Un peu plus de la moitié de ces réponses précisent ce qui

est considéré comme nuisible dans la façon d'enseigner (ex.: «la personne responsable explique trop vite»; «donne pas assez d'explications»; «je trouve qu'il disait toujours la même chose à chaque cours». Les autres réponses sont plutôt globales (ex.: «La façon d'enseigner», «je ne comprend pas vraiment ça façon d'enseigner»).

Un peu plus du quart des réponses concernent l'organisation de la récupération. La majorité de ces réponses pointent le temps comme élément nuisible. On dit surtout que le temps alloué à la récupération est trop court (ex.: «Pas assez de temps pour la récupération»). Mais on dit aussi que le moment est mal choisi (ex.: «L'activité se déroule sur l'heure du midi, ça serait mieux dans une période spéciale à cette activité ou encore même après l'école»). Enfin, un très petit nombre de réponses, touchant l'organisation de la récupération, disent qu'il y a trop d'élèves (ex.: «Lorsque nous étions trop d'élève à la récupération le même jour, on n'avait pas la chance de poser les questions»).

Le cinquième des réponses indiquent que, majoritairement, l'élément nuisible, ou celui qu'on met de l'avant, ce sont les autres. Dans tous ces cas, les autres dérangent (les autres autour de toi ne travaillent pas, rien et font autre chose, c'est dur de rester concentrer). On peut soupçonner un problème de gestion de classe. Peut-être un climat de trop grande permissivité favorisant le bruit et le désordre. Une de ces réponses dépeint cet aspect: «On était plusieurs à demander des questions en même temps, tout le monde parlait. X aurait pu nous dire de lever la main».

On peut prendre le mot-clé «attitude» pour parler du dixième des réponses. L'attitude du professeur est présentée comme l'élément nuisible (ex.: «Le prof m'aime pas et me demande souvent si je veux faire de quoi plus tard. Il ne me croit pas capable. Depuis ce temps, le professeur ne m'intéresse pas, donc mes notes sont en conséquence», «Je lui dis que je ne comprend pas et lui me dit que je comprend»). Enfin, il ressort de deux réponses que l'élément nuisible est son propre comportement (ex.: «Je ne passait pas assez de question»).

En conclusion, nous constatons que dans l'ensemble, le taux d'appréciation globale des mesures d'aide par les élèves participants est élevé, mais décroissant rendu au secondaire. Les

catégories de contenus recevant le plus faible taux d'appréciation de la part de toute la clientèle interrogée sont sans contredit les catégories «parents», «progrès» et «motivation». Ce n'est rien d'alarmant mais comme nous sommes en évaluation d'implantation, il est intéressant de retenir ces catégories afin de les améliorer. Les éléments individuels qui ont obtenu le moins de satisfaction de la part de la clientèle interrogée sont l'intérêt manifesté par le père à la mesure d'aide, le dialogue entre les parents et le professeur à propos de la mesure d'aide, l'aide offerte à l'extérieur de la classe, le fait de percevoir les participants comme des chanceux et l'inquiétude de la personne responsable lorsqu'un jeune s'absente. Enfin, les garçons et les filles se distinguent significativement à certains égards lorsqu'ils apprécient les activités : au 1^{er} cycle du primaire, les garçons accordent moins de savoir-faire et de savoir-être à l'intervenant, au 2^e cycle du primaire, ils sont moins motivés et, au secondaire, ils considèrent travailler moins forts; les filles se disent moins satisfaites de certains comportements de leurs parents en regard de l'activité. En général, nous observons que les garçons apprécient moins les mesures d'aide qui leur sont offertes (sauf au niveau secondaire).

En ce qui concerne la fiche de réflexion, les éléments qui semblent favoriser l'apprentissage ont surtout trait aux moyens pédagogiques, au comportement du professeur, à l'activité d'aide comme telle et à leur propre comportement. En regard de ce qui les rend malheureux, peu de consensus apparaît dans les réponses offertes. Nous y retrouvons un peu de tout : façons d'enseigner du professeur, l'horaire et le ratio, les comportements des autres élèves et son propre comportement.

B) Clientèle participante parents

L'appréciation de la mesure «soutien aux parents dans l'aide aux devoirs et aux leçons»

Deux projets de ce type ont été réalisés dans deux écoles du secteur de La Tourelle (des Bois-et-Marées et St-Maxime). Les parents participants avaient tous des enfants de niveau premier cycle du primaire. Dix parents ont répondu au questionnaire.

Les termes qui décrivent le mieux leur opinion de la mesure à laquelle ils ont participé sont les mots «aide» (entraide), «responsabilité» et «confiance». Les principaux changements

qu'ils disent avoir constaté chez leur enfant sont les suivants : prend davantage ses responsabilités, sait mieux lire, met plus de temps à faire ses devoirs et les fait de façon plus efficace, comprend mieux, a plus confiance en lui et est plus motivé. Un seul parent dit ne pas voir beaucoup de changement à ce jour mais s'attend à en constater davantage l'an prochain.

Les parents disent avoir particulièrement apprécié les éléments suivants : recevoir des trucs pour les mots de vocabulaire et toutes sortes de conseils, apprendre des nouvelles notions scolaires, entendre et dialoguer avec les autres parents, voir comment le professeur s'y prend avec leur enfant et la présence conjointe de parents et d'enfants. Par contre, des éléments ont été moins appréciés. Tous ont rapport à l'horaire : la durée globale de la mesure et celle des rencontres et le moment de l'année où l'aide leur fut offerte. Parmi les moyens utilisés par la personne-ressource pour soutenir les parents au niveau des devoirs et des leçons, certains ont été davantage appréciés : la première rencontre, qui en était une d'information, les rencontres sur l'horaire, sur la durée totale du programme et les rencontres communes parents et jeunes. Nous pourrions croire ici qu'il y a contradiction entre certaines opinions à propos de l'horaire. Ayant eu accès au contenu des réponses, nous en déduisons qu'ils sont très satisfaits de l'aide apportée dans l'ensemble, qu'ils apprécient le temps qui leur fut consacré mais que, si cela était possible, ils apprécieraient en recevoir encore davantage.

Les parents constatent certains changements positifs de leur part: leur façon de s'y prendre avec leur enfant, la qualité de leur relation, leur degré de confiance en eux, leur sentiment de compétence, leur niveau d'exigences envers leur enfant, le climat durant la période réservée aux travaux scolaires.

Enfin, les principaux changements à apporter à la mesure selon eux sont les suivants : augmenter la durée de la mesure (en semaines) et des rencontres (en heure) et l'offrir plus tôt.

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

Seulement 28 élèves ont répondu à ce questionnaire : 22 garçons et 6 filles; 7 d'entre eux n'ont pas participé à l'activité aide aux devoirs; 20 d'entre eux n'ont pas participé aux activités

de récupération; 1 répondant n'a pas participé à une activité en orthopédagogie. Ce faible pourcentage de participation nous oblige à être prudent dans notre analyse et dans les conclusions que nous en tirons. Les jeunes interrogés devaient choisir huit raisons parmi toutes celles énumérées afin d'expliquer leur non participation aux mesures d'aide offertes, la «raison 1» étant la plus importante. Ils devaient également donner une valeur à ces raisons, la «valeur 1» étant considérée la plus importante. Rappelons que l'objectif de ce questionnaire était de mieux comprendre pourquoi certains jeunes refusent de participer aux mesures d'aide que l'on met en place à leur intention.

Le tableau 4.11 présente les résultats au questionnaire sur la non participation des jeunes aux actions mises en place dans le cadre de la recherche. Dix élèves proviennent du primaire et dix-huit du secondaire. La signification des lettres est donnée en note⁹ de bas de page. Nous avons choisi de procéder à une inversion des cotes (1 = 8, 2 = 7, 3 = 6, 4 = 5, 5 = 4, 6 = 3, 7 = 4, 8 = 1) afin de faciliter la compréhension du lecteur. Les raisons sont placées dans l'ordre suivant : de la plus haute cote vers la plus basse cote en se référant à la somme des cotes recueillies pour chaque raison. Plus la somme (S) est élevée (après inversion de la valeur), plus la raison est prédominante. C'est donc la somme qui détermine le rang obtenu. Dans le tableau 4.12, nous avons mis en relation les variables sexe et type d'actions (aide aux devoirs et aux leçons et récupération pédagogique). Nous remarquons que des raisons ont été invoquées de façon importante (valeur élevée) par tous les jeunes en général ou par les jeunes regroupés selon certaines variables (type d'activité et sexe). Ces raisons sont l'absence de goût pour la mesure d'aide, la matière que l'on n'aime pas, l'heure qui ne convient pas, l'activité jugée vraiment ennuyeuse et l'absence de croyance que cette activité puisse les aider. Par ailleurs, il ressort une autre raison spécifique aux garçons à qui on propose la récupération. Il s'agit du fait qu'ils ne se sentent pas vraiment invités à y participer.

⁹ La signification des lettres N S M RS N ÉT RM : N = le nombre d'élèves ayant retenu la raison, S = la somme des valeurs accordées à la raison, RG = le rang établi à partir de la somme des valeurs accordées, M = la moyenne des valeurs accordées, ÉT = l'écart-type de la moyenne des valeurs accordées et RM = le rang à partir de la moyenne des valeurs accordées

Tableau 4.11

Résultats au questionnaire sur la non participation des jeunes
aux actions mises en place dans le cadre de la recherche (N = 28)

Raisons	N	S	RG	M	É.-T.
A) je n'en ai pas le goût tout simplement	17	92	1	5,41	2,71
B) l'heure ne me convient pas	12	85	3	7,08	1,62
C) je n'aime pas le professeur (attitudes, comportements) qui donne l'activité	7	31	13	4,43	2,93
D) je ne sens pas que j'y suis vraiment le ou la bienvenu(e)	7	43	10	6,14	2,54
E) on ne m'a pas vraiment invité(e) à y aller	9	54	7	6,00	1,41
F). le professeur ne semble pas croire que cette activité peut m'aider	8	36	12	4,50	2,62
G) je ne sens pas que le professeur croit à mes capacités de réussir	5	21	16	4,20	1,79
H) je n'aime pas la matière	15	89	2	5,93	1,62
I) aller à cette activité est mal perçu par les autres jeunes de l'école	6	36	11	6,00	1,67
J) mes ami(e)s n'y vont pas	13	57	6	4,38	2,18
K) je ne me sens pas bien avec les jeunes qui participent à cette activité	8	44	9	5,50	1,77
L) je ne crois pas que cette activité puisse m'aider	16	66	5	4,12	2,02
M) dans le passé, j'y suis allé(e) et mes résultats scolaires n'ont pas changé	7	30	14	4,28	1,80
N) le professeur ne s'occupe pas suffisamment de nous	6	25	15	4,17	2,32
O) je trouve que l'activité est vraiment ennuyante	20	74	4	3,70	1,72
P) le climat de la classe est déplaisant (chialage, cris, indiscipline, bataille, chicanes, humiliations, etc.)	6	19	17	3,17	2,56
Q) les règlements sont trop sévères	7	17	18	2,43	1,13
R) dans le passé, j'y suis allé(e) et j'y ai vécu de mauvaises expériences	3		19	1,33	0,58
S) la façon dont se déroule l'activité n'est pas intéressante	15	44	8	2,93	2,19

Tableau 4.12

Résultats au questionnaire sur la non participation des jeunes aux actions mises en place dans le cadre de la recherches selon les variables «type d'activité» et «sexe»

Raisons	RG Aide aux devoirs N = 7	RG Récupération N = 20	RG Filles N = 6	RG Garçons N = 22
A) je n'en ai pas le goût tout simplement	2	2	2	2
B) l'heure ne me convient pas	1	4	1	4
C) je n'aime pas le professeur (attitudes, comportements) qui donne l'activité	15	10	14	12
D) je ne sens pas que j'y suis vraiment le ou la bienvenu(e)	8	8	15	8
E) on ne m'a pas vraiment invité(e) à y aller	12	5	8	6
F) le professeur ne semble pas croire que cette activité peut m'aider	10	11	13	11
G) je ne sens pas que le professeur croit à mes capacités de réussir	13	18	12	16
H) je n'aime pas la matière	3	1	3	1
I) aller à cette activité est mal perçu par les autres jeunes de l'école	9	13	6	15
J) mes ami(e)s n'y vont pas	4	9	7	7
K) je ne me sens pas bien avec les jeunes qui participent à cette activité	7	12	11	9
L) je ne crois pas que cette activité puisse m'aider	6	6	5	5
M) dans le passé, j'y suis allé(e) et mes résultats scolaires n'ont pas changé	14	14		13
N) le professeur ne s'occupe pas suffisamment de nous	16	15		14
O) je trouve que l'activité est vraiment ennuyante	5	3	4	3
P) le climat de la classe est déplaisant (chialage, cris, indiscipline, bataille, chicanes, humiliations, etc.)	17	16	10	18
Q) les règlements sont trop sévères	18	17	16	17
R) dans le passé, j'y suis allé(e) et j'y ai vécu de mauvaises expériences		19		19
S) la façon dont se déroule l'activité n'est pas intéressante.	11	7	9	10

Partie 3 : Fiche de réflexion

La demande est la suivante: *Que suggères-tu pour rendre cette activité plus populaire auprès des jeunes qui ont de la difficulté à l'école (ex.: au niveau de l'horaire, du déroulement de l'activité, du comportement du professeur, du climat, de la publicité, de la durée, de la clientèle admissible, etc.)*

Les réponses des élèves du primaire, 1^{er} et 2^e cycle : 9 réponses, 9 sujets

Trois quart des réponses sont en rapport avec le contexte temporel. Dans plusieurs réponses, on suggère que l'activité ait lieu 3 à 4 fois par semaine (ex.: «J'aimerais que sa soit 3 fois par semaine m'aime plus que», «J'aimerais que ça se fasse 4 fois par semaines». Dans les autres réponses, on pointe la durée de l'activité (ex.: «l'activité a une durée un peu trop longue»).

Deux réponses suggèrent que l'activité prenne l'allure d'un jeu (ex.: «le faire sous forme de jeux»).

Les réponses des élèves du secondaire : 14 réponses, 13 sujets

Un peu plus du quart des réponses suggèrent que l'activité ait lieu plus souvent (ex.: «Ils devrait en avoir tous les jour de la semaine sa mèderer a y aller», «pas assé de jour»).

Un nombre équivalent de réponses suggèrent de rendre l'activité plus intéressante (ex.: «faire des jeux qui à rapport avec la matière des petites atelier», «Rendre cette récupération plus intéressante comme plus animé des questionnaires amusants afin de mieux comprendre car selon moi qui est un petit commique je n'aime pas beaucoup cette matière mais cela pourrait m'aider»).

Les autres réponses suggèrent des cours de rattrapage, de changer de professeur et, enfin, de stimuler davantage les élèves à aller à la récupération.

4.1.3 L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action

L'outil de suivi s'adressait à l'intervenant responsable de l'action.. Les données sur l'action sont telles qu'elles nous ont été rapportées. Certains outils de suivi bien que remplis, n'ont pu être traités, car trop de données manquaient. De plus, bien que certains intervenants aient rempli l'outil à deux reprises (lors de l'étape 3 et 4), devant la similitude des informations recueillies, nous n'avons considéré, dans notre rapport, que l'outil de suivi rempli lors de l'étape 4. À défaut de disposer de celui-là, nous avons utilisé l'outil de suivi rempli lors de l'étape 3. De toute façon, la majorité des intervenants responsables des actions n'ont rempli qu'une seule fois l'outil de suivi. Cet outil comporte deux parties : la partie 1 qui comprend les données générales et la partie 2 qui comprend les données ponctuelles et la description de quelques interventions particulières. Nous allons décrire le déroulement des actions à partir des données recueillies dans la première et dans la seconde partie de l'outil de suivi.

Partie 1 : Les données générales

Les questionnaires de suivi ont été complétés par 34 intervenants différents; 7 de ces intervenants ont présenté plus d'un projet. Au total, 47 projets font donc l'objet d'un suivi : 8 en orthopédagogie, 7 en aide aux devoirs et aux leçons et 32 en récupération pédagogique. Douze projets ne comportent pas de données générales. Ainsi les données de ce type ne portent que sur 35 projets : 8 en orthopédagogie, 5 en aide aux devoirs et aux leçons et 22 en récupération pédagogique. Par ailleurs, certaines questions à l'intérieur du questionnaire sont demeurées, à l'occasion, sans réponse.

La durée des actions varie de 45 minutes (la valeur minimale) à 486 minutes (la valeur maximale) par semaine ou par cycle de 9 jours (les données ne sont pas suffisamment précises pour que nous puissions clarifier cet élément).

Parmi les participants aux actions (dans la mesure où nous disposons de l'information), 26 % ne recevaient pas d'autres services durant la même période de temps alors que 46 % participaient à une autre mesure d'aide, 22 % à deux autres mesures d'aide et 6 % à trois autres

mesures d'aide pour un total de 74 %. Parmi les autres services reçus, nous retrouvons l'aide aux devoirs et aux leçons, les services réguliers d'orthopédagogie, les services professionnels et les services dont la nature n'est pas révélée.

Le niveau de participation des élèves aux activités tel qu'observé par les intervenants responsables est de type appliqué dans la très grande majorité des cas. À l'occasion, nous avons quelques cas de participation de types inconstant, passif ou dérangeant.

Partie 2 : Les données ponctuelles (section A) et la description de quelques interventions particulières (section B)

Section A : Les données ponctuelles

Les données recueillies dans la section A de la seconde partie de l'outil concernaient le déroulement réel de l'action (formules pédagogiques employées, connaissances sollicitées, modes d'organisation du groupe, discipline requise, niveau d'exigence de la personne-ressource à l'égard de la clientèle participante, types de renforçateurs utilisés, climat de classe, etc.). Nous allons reprendre chacun d'eux et dire ce qui se dégage des diverses analyses effectuées.

Les formules pédagogiques

Le tableau 4.13 identifie les formules pédagogiques utilisées lors du déroulement des actions par les intervenants responsables. Rappelons que les actions sont de type orthopédagogie, récupération et aide aux devoirs et aux leçons. Le tableau 4.14 reprend les mêmes données en s'intéressant aux rapports de ressemblances et de dissemblances entre les mesures orthopédagogie, récupération et aide aux devoirs et aux leçons. Nous observons que les formules les plus utilisées, peu importe l'action (en tenant également compte de la fréquence), sont le travail individuel, les exercices répétitifs, la démonstration et l'exposé ou l'enseignement. Dans tous les cas, les formules sont les mêmes (malgré que les proportions peuvent différer) sauf que l'exposé cède la place à l'enseignement par les pairs en ce qui concerne l'aide aux devoirs et aux leçons.

Tableau 4.13

L'utilisation et la fréquence d'utilisation des formules pédagogiques à l'intérieur des actions

Formules pédagogiques	Utilisation (%)	Fréquence d'utilisation		
		Quelquefois 2	Souvent 3	Très souvent 4
Exposé, enseignement magistral	63	-----2,55-----		
Démonstration	71	-----2,92-----		
Exercices répétitifs	74	-----2,85-----		
Travail individuel et explications	85	-----3,00-----		
Groupe de discussion	43	----- 2,80-----		
Enseignement modulaire	11	-----2,75-----		
Enseignement coopératif	28	-----3,00-----		
Enseignement par les pairs	34	-----2,50-----		
Autres	14	-----3,20-----		

Tableau 4.14

L'utilisation et la fréquence d'utilisation des formules pédagogiques selon le type d'actions réalisées

Formules pédagogiques / fréquence d'utilisation	Orthopédagogie	Récupération	Aide aux devoirs
Exposé, enseignement magistral	38 % (3,00)	77 % (2,41)	40 % (3,00)
Démonstration	50 % (3,75)	82 % (2,83)	60 % (2,33)
Exercices répétitifs	75 % (3,67)	73 % (2,50)	80 % (3,00)
Travail individuel et explications	88 % (3,29)	86 % (2,89)	80 % (3,00)
Groupe de discussion	0 %	59 % (2,85)	40 % (2,50)
Enseignement modulaire	13 % (3,00)	9 % (2,00)	20 % (4,00)
Apprentissage coopératif	0 %	0 %	0 %
Enseignement par les pairs	25 % (2,50)	32% (2,57)	60 % (2,33)
Enseignement stratégique	0 %	0 %	0 %
Enseignement coopératif	0 %	36 % (3,00)	40 % (3,00)
Autres	13 % (3,00)	9 % (2,50)	40 % (4,00)

Les connaissances sollicitées

Le tableau 4.15 identifie les connaissances sollicitées chez les participants lors du déroulement des actions par les intervenants responsables. Nous observons que les trois types de connaissances sont sollicités : les connaissances déclaratives sont évidentes pour la récupération;

les connaissances procédurales qui arrivent en premier pour l'orthopédagogie et l'aide aux devoirs et aux leçons; les connaissances conditionnelle se démarquent surtout pour l'aide aux devoirs et aux leçons.

Tableau 4.15
Les connaissances sollicitées durant les actions

Connaissances sollicitées / fréquence d'utilisation	En général	Orthopédagogie	Récupération	Aide aux devoirs
Déclaratives	86 % (3,03)	62 % (3,25)	100 % (3,09)	60 % (3,33)
Procédurales	94 % (3,42)	100 % (3,75)	90 % (3,25)	100 % (3,60)
Conditionnelles	77 % (2,96)	50 % (2,75)	82 % (3,00)	100 % (3,00)

Les modes d'organisation du groupe

Le tableau 4.16 présente les principaux modes d'organisation du groupe utilisés durant la réalisation des actions. Nous observons que le mode le plus utilisé en général est le mode individuel, sauf en ce qui concerne l'aide aux devoirs et aux leçons où se distingue le mode de travail en équipe de deux.

Tableau 4.16
Les modes d'organisation privilégiés durant les actions

Mode d'organisation / fréquence d'utilisation	En général	Orthopédagogie	Récupération	Aide aux devoirs
Individuel	85 % (3,07)	75 % (3,33)	90 % (2,84)	80 % (3,75)
Équipe de deux (dyade)	65 % (2,77)	50 % (2,50)	62 % (2,62)	100 % (3,40)
Équipe de trois ou + (sous-groupe)	56 % (3,05)	38 % (3,67)	62 % (3,08)	60 % (2,33)
Groupe classe	42 % (3,00)	25 % (2,50)	52 % (3,18)	20 % (2,00)

La discipline

À propos des actions sur lesquelles nous disposons des données, les intervenants rapportent n'avoir jamais fait de discipline, et ce, dans 49 % des cas, en avoir fait quelquefois, dans 49 % des cas, en avoir fait souvent, dans 2 % des cas.

Le niveau d'exigences

Concernant les actions rapportées, les intervenants se disent exigeants dans 71 % des cas et très exigeants dans 29 % des cas.

Les renforcements

Le tableau 4.17 présente les types de renforcements utilisés durant les actions. Les renforcements ou techniques de motivation les plus utilisés en général sont les renforcements tangibles, sociaux et l'imagination à court et à long terme. Nous observons également un pourcentage moins élevé d'utilisation de renforcements dans les activités d'orthopédagogie, sauf en ce qui concerne l'imagination à court et long terme.

Tableau 4.17

Les types de renforcements privilégiés durant les actions

Types de renforcements / fréquence d'utilisation	En général	Orthopédagogie	Récupération	Aide aux devoirs
Tangibles	63,0 % (2,82)	45,0 % (2,60)	100 % (3,00)	80 % (2,75)
Sociaux	91,0 % (3,72)	27,0 % (3,74)	100 % (4,00)	100 % (3,60)
Généralisés	28,5 % (2,00)	27,0 % (2,00)	66,6 % (2,00)	60 % (2,00)
Activités	57,0 % (2,50)	54,0 % (2,42)	100 % (2,00)	60 % (2,67)
Imagination à court terme	86,0 % (2,73)	91,0 % (2,90)	100 % (3,00)	80 % (2,75)
Imagination à long terme	77,0 % (2,56)	95,0 % (2,62)	66,6 % (2,33)	80 % (2,50)
Autres	23,0 % (3,25)	32,0 % (3,43)		20 % (2,00)

Le climat de la classe

Parmi les descripteurs fournis aux enseignants pour décrire le climat de travail lors de l'activité, les termes les plus utilisés furent : chaleureux, collaborateur, dynamique et respectueux.

Section B La description de quelques interventions particulières

Cette section comportait deux questions. La première était : *Veillez, en quelques lignes, décrire une intervention réalisée au cours de l'étape 3 ou de l'étape 4 et dont vous êtes particulièrement fier (l'événement, ce que vous avez dit ou fait, la réaction des élèves, etc.).* La seconde question était : *Veillez, en quelques lignes, décrire une intervention réalisée au cours de l'étape 3, mais que, après réflexion, vous feriez autrement si vous aviez à la refaire (l'événement, ce que vous avez dit ou fait, la réaction des élèves, ce que vous feriez de différent si c'était à recommencer, etc.).*

On présume que le fait d'avoir choisi de parler d'un point plutôt que d'un autre signifie que ce qui est rapporté est ce qui donne le plus de satisfaction au répondant ou à l'inverse ce qui en donne le moins. Des réponses ont dû à l'occasion être soustraites à l'analyse pour les motifs suivants : elles étaient sans lien avec la question, pas assez explicites, ou leur contenu ne s'intégrait à aucune catégorie existante au sein du matériel recueilli.

Question 1 : *Veillez, en quelques lignes, décrire une intervention réalisée au cours de l'étape 3 ou de l'étape 4 et dont vous êtes particulièrement fier (l'événement, ce que vous avez dit ou fait, la réaction des élèves, etc.)*

Les réponses des enseignants du primaire et du secondaire : 56 réponses et 39 sujets

Dans plus de la moitié des réponses traitées, on perçoit un contentement, voire de la fierté, chez des enseignants relativement à une action qu'ils ont posée dans le cadre d'activités d'aide aux élèves. Les actions mentionnées sont des plus variées: avoir utilisé du renforcement positif ou des propos persuasifs; avoir choisi ou modifié une activité; avoir adopté telle façon d'enseigner ou de procéder (formules pédagogiques); avoir corrigé les défauts d'un matériel,

réglé un problème de contrainte de temps, répondu à un besoin d'autocorrection ou encore résolu un problème de comportement difficile. Un grand nombre de répondants considèrent que leur action a eu des effets positifs sur les élèves.

Dans près de 20 % des réponses traitées, les enseignants expriment leur contentement à constater des progrès chez un ou chez quelques élèves. Ces progrès se manifestent par des changements dans leur capacité d'apprentissage, leur motivation, leurs notes, ou encore leurs résultats scolaires.

Enfin quelques répondants, environ 5 %, expriment qu'ils ont bien aimé leur expérience de travail avec d'autres adultes dont des parents et des titulaires de classe

Question 2 : *Veillez, en quelques lignes, décrire une intervention réalisée au cours de l'étape 3, mais que, après réflexion, vous feriez autrement si vous aviez à la refaire (l'événement, ce que vous avez dit ou fait, la réaction des élèves, ce que vous feriez de différent si c'était à recommencer, etc.).*

Les réponses des enseignants du primaire et du secondaire : 28 réponses et 20 sujets

La formule pédagogique est le thème du plus grand nombre de réponses. En effet, environ le tiers des réponses décrivent des points négatifs à régler relevant de la formule pédagogique : son choix, la répartition dans le temps de ses séquences (exposé, explication, travail des élèves) et le fait qu'elle ne soit pas adaptée à l'âge des élèves, etc. Parmi les autres éléments évoqués, nous retrouvons le manque de temps pour la mesure d'aide, du matériel pédagogique non pertinent, des comportements non appropriés face à des élèves, un manque de rigueur envers les élèves dans le suivi (ne pas vérifier si le travail demandé a été fait, accepter trop vite la démission d'un élève), l'organisation inadéquate du groupe d'élèves face au travail à faire, un contenu pédagogique faible et un mode de pondération défectueux.

4.1.4 Les entrevues de groupe avec les intervenants sur le vécu entourant l'implantation des actions

Deux entrevues de groupe ont été réalisées : la première, au mois de février et la seconde, au mois de juin. Quarante-cinq intervenants scolaires se sont impliqués dans les actions. Pour les entrevues, ils ont été regroupés par niveau scolaire (environ 20 personnes du niveau primaire et 25 personnes du niveau secondaire). Les éléments qui ont ressorti de ces entrevues concernant le type d'actions réalisées (récupération, orthopédagogie ou aide aux devoirs et aux leçons) ont été regroupés selon qu'ils étaient associés au succès des actions ou à leur insuccès. Le tableau 4.18 présente les éléments associés au succès tandis que le tableau 4.19 présente les éléments associés à l'insuccès des mesures d'aide mises en place.

Tableau 4.18
Éléments associés au succès des mesures d'aide mises en place

Thèmes	Éléments de succès		
Intervenant responsable	Savoir : une préparation adéquate	Savoir-faire : contenus significatifs, adaptés et axés sur les besoins et les difficultés ainsi que sur l'obtention de résultats immédiats ; adaptation du matériel ; pratiques pédagogiques diversifiées, stimulantes et adaptées ; évaluation formative régulière	Savoir-être : la constance, la stabilité, la disponibilité, le dynamisme, la qualité de la relation éducative, l'encadrement soutenu, renforçant et motivant la croyance en la mesure d'aide
Jeunes	engagement, motivation, responsabilisation		
Groupe	entraide, coopération, respect, climat harmonieux		
Direction	supervision, collaboration		
Autre personnel	collaboration, réinvestissement en classe		
Parents	collaboration, intérêt		
Mesure d'aide	bonne allocation de la mesure en fonction de la clientèle, repose sur un dépistage précoce et un bon diagnostic		
Divers	la promotion (publicité, information pertinente, régulière et personnalisée, l'image projetée positive), l'horaire souple, flexible et adapté, l'intensité et la régularité de l'aide, le ratio, le recrutement personnalisé et actif de la clientèle, les conditions d'admissibilité		

Tableau 4.19

Éléments associés à l'insuccès des mesures d'aide mises en place

Thèmes	Éléments d'insuccès		
Intervenant responsable	Savoir : exigences trop élevées en regard de la préparation de la matière et des examens de reprise, ou en regard de la diversité de matières rattachées à la même ressource	Savoir-faire : stratégies d'enseignement déficitaires, gestion de classe difficile	Savoir-être : une ressource non engagée, impliquée ou instable, absence de confiance dans la mesure d'aide et dans la capacité du jeune de réussir, préjugé envers les jeunes en difficulté (des irrécupérables), relations éducatives conflictuelles, faiblesse de l'encadrement, en désaccord parfois avec les renforçateurs tel que le droit à un examen de reprise
Jeunes	absence d'engagement et de motivation, comportement passif durant l'activité, troubles de comportements, peu d'ambition, attend d'avoir des difficultés		
Direction	absence de supervision, impose la mesure d'aide aux professeurs,		
Parents	absence de collaboration et d'intérêt		
Mesure d'aide	non adéquation de la mesure à tel type de clientèle, mesures curatives plutôt que préventives		
Divers	l'image projetée est négative et marginalisante, problème d'horaire (début trop tardif, période d'aide trop courte, trop longues journées et surcharge quotidienne chez la clientèle), le ratio trop élevé par rapport aux ressources, échec du recrutement de la clientèle (celle en besoin ne vient pas, celle non en besoin vient, en visant la seule clientèle en difficulté, les élèves doués ou ordinaires sont négligés et des jeunes non délinquants le deviennent, diversité de la clientèle participante, périodes mortes autour des longs congés, horaire conflictuel entre les activités parascolaires et la récupération), certains effets négatifs associés à l'examen de reprise (le jeune n'est pas actif en classe parce qu'il sait qu'il pourra fournir un effort à la fin pour se reprendre, il se fie sur cela, il y a effacement complet de la note d'étape grâce à l'examen de reprise, le dérangement causé à d'autres professeurs lors des examens de reprise, la validité des examens de reprise, etc.)		

Il y a beaucoup de cohérence entre les deux tableaux, ce qui renforce la valeur des facteurs identifiés au succès ou à l'insuccès des mesures d'aide. De plus, nous avons, durant le cours de la seconde année de la recherche, fait une recension des conditions associées à une action efficace menée auprès de la clientèle en difficulté telles qu'identifiées au sein de projets expérimentés dans des écoles du Québec. Nous joignons une synthèse des principales conditions associées à l'efficacité des actions menées auprès des jeunes en difficulté scolaire en annexe 10. Comme vous le constaterez, presque tous les éléments de succès ou d'insuccès identifiés par les

responsables des actions implantées dans le cours de l'année sont validés par les conclusions de cette recension.

Ces éléments doivent de toute évidence être pris en considération par quiconque s'apprête à implanter une mesure d'aide. Ils augurent déjà du succès ou de l'insuccès des actions. Nous pensons même qu'à défaut d'assurer leur présence au sein des actions, on devrait renoncer à les implanter, particulièrement lorsque l'intervenant indique au départ son absence de confiance dans la mesure d'aide et dans la capacité du jeune de s'en sortir ou lorsqu'il y a absence d'engagement et de motivation de la part du jeune. Ces conditions dites subjectives, présument de l'inutilité de l'aide, aux dires des personnes rencontrées.

4.1.5 Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes concernés par les actions mais non impliqués dans les actions

Différents questionnaires ont été appliqués à des adultes concernés par les mesures d'aide mais non directement impliqués dans celles-ci. Ces adultes peuvent être les professeurs qui réfèrent des jeunes à la mesure d'aide ou des parents dont les jeunes participaient à la mesure d'aide. Dans un cas seulement il s'agissait de données recueillies par des intervenants directement impliqués dans la mesure d'aide («aide aux devoirs et aux leçons» offerte par les bénévoles de la Maison Enfantaisie). Les données qui se rapportent aux changements observés chez les élèves qui participent à la mesure sont présentées dans la section traitant de l'évaluation des effets, au point 4.2.3. Seuls les éléments pertinents à une évaluation d'implantation des actions sont donc présentés ici. Les résultats de l'appréciation sont regroupés par type d'activités soit l'orthopédagogie, l'aide aux devoirs et aux leçons et la récupération pédagogique.

L'orthopédagogie

Appréciation par les professeurs : 19 répondants répartis dans quatre écoles (St-Antoine, des Bois-et-Marées, Notre-Dame-des-Neiges et St-Joseph)

Les raisons qui les amènent à référer des jeunes à la mesure d'orthopédagogie sont les suivantes : de faibles résultats scolaires, des difficultés d'attention et de concentration et de faibles stratégies cognitives.

Les changements à apporter au programme se situent surtout au niveau de l'horaire : commencer plus tôt, augmenter la fréquence des rencontres et la durée de l'aide (en mois), diminuer le nombre de jeunes rencontrés de façon à les voir plus longtemps, améliorer la collaboration professeur-orthopédagogue-parents, améliorer l'image du jeune et offrir de la formation en API et sur les stratégies d'apprentissage.

Le programme a aidé de la façon suivante : offre une aide personnalisée et individualisée, permet d'atteindre plus rapidement les objectifs d'apprentissage, réduit les exigences associées aux jeunes en difficulté, permet au professeur d'apprendre les stratégies cognitives et favorise des échanges fructueux avec l'orthopédagogue.

Appréciation par les parents: 44 répondants répartis dans 5 écoles

(St-Antoine, des Bois-et-Marées, Notre-Dame-des-Neiges, St-Norbert et St-Joseph)

Les trois mots qui décrivent le mieux la mesure d'aide : utilité, aide et amélioration. Ce qu'ils ont le plus apprécié : une aide adaptée aux besoins. Ce qu'ils ont le moins apprécié : le manque d'information sur la mesure et une durée insuffisante. Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : fournir plus d'informations aux parents (contenu et fonctionnement) et augmenter la durée et la fréquence de l'aide.

L'aide aux devoirs et aux leçons

Appréciation par les professeurs : 12 répondants répartis dans 3 écoles

(St-Joseph, St-Maxime et des Bois-et-Marées)

Les raisons qui les amènent à référer des jeunes à la mesure d'aide aux devoirs et aux leçons sont les suivantes : le peu de support reçu à la maison, un besoin d'aide pour les travaux scolaires, de faibles résultats scolaires. Les changements à apporter au programme sont les suivants : donner davantage d'informations aux parents et augmenter le nombre de ressources impliquées. Le programme a aidé de la façon suivante : offre de l'encadrement et du soutien aux jeunes et aux parents, améliore le rythme d'apprentissage des jeunes, car il y a moins de rattrapage à faire en classe.

Appréciation par les parents : 25 répondants répartis dans 3 écoles
(St-Joseph, St-Norbert et L'Escabelle)

Les trois mots qui décrivent le mieux la mesure d'aide : amélioration, utilité, estime de soi. Ce qu'ils ont le plus apprécié : des réponses plus adaptées aux besoins des jeunes, une réalisation plus soignée des travaux scolaires, l'amélioration des résultats. Ce qu'ils ont le moins apprécié : le manque de personnes-ressources et une durée insuffisante. Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : fournir plus d'informations aux parents, augmenter la durée et la fréquence de l'aide, offrir un transport et cibler la bonne clientèle (les élèves les plus faibles).

Appréciation par les bénévoles impliqués: 9 répondants de la Maison Enfantaïsie

Ce qu'ils ont le plus apprécié : le choix de la clientèle, la précision, la pertinence et l'adaptation du travail demandé aux enfants, la communication avec les responsables de la Maison Enfantaïsie et le support offert, la qualité du climat, la confiance témoignée aux bénévoles par les responsables, la joie des enfants de participer à la mesure et les impacts observés, la pertinence de l'aide offerte, le travail en petits groupes, l'importance accordée à chaque enfant, le sentiment de faire partie d'une grande famille, l'ambiance amicale et joviale, l'accent mis sur le développement de l'autonomie et de la confiance en soi chez le jeune, la qualité du lien avec la direction de l'école.

Ce qu'ils ont le moins apprécié : le manque de communication avec le personnel scolaire (amélioration cependant) et les parents, le désintéressement de certains parents et professeurs, le bruit des deux groupes dans le même local, le nombre d'enfants trop élevé par bénévole.

Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : se rencontrer entre bénévoles pour partager sur ce qu'ils vivent, obtenir plus de collaboration de la part des professeurs, recevoir une fois par mois des commentaires de l'école et des parents sur le cheminement des élèves (les effets ressentis), connaître les priorités sur lesquelles les professeurs veulent qu'ils travaillent, diminuer le ratio bénévole/enfants (comme d'autres commentaires étaient à l'effet de maintenir le ratio,

nous en déduisons qu'il ne doit surtout pas être augmenté), disposer de plus de temps pour la mesure d'aide.

La récupération pédagogique

Appréciation par les professeurs : 9 répondants provenant de l'école St-Joseph pour la mesure d'aide à la lecture offerte par l'Enfantaisie.

Les raisons qui les amènent à référer des jeunes à la mesure d'aide : une pauvre estime de soi, de faibles résultats scolaires, de faibles aspirations scolaires et le peu de support reçu à la maison. Ce qu'ils ont le plus apprécié : l'aide apportée est offerte dans un contexte plus signifiant et qui diffère de celui de la classe. Cela augmente l'intérêt des jeunes en classe. Ce qu'ils ont le moins apprécié : la fatigue supplémentaire observée chez certains enfants. Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : offrir plus d'information aux parents et aux professeurs qui réfèrent des jeunes à la mesure d'aide, modifier l'heure à laquelle est offerte la mesure et augmenter le nombre de personnes-ressources impliquées. Le programme a aidé de la façon suivante : un enfant intéressé a une meilleure compréhension en classe, il améliore ses résultats scolaires et il est plus autonome et confiant.

Appréciation par les parents : 30 répondants répartis dans 2 écoles
(Gabriel Le Courtois et St-Joseph)

Les trois mots qui décrivent le mieux la mesure d'aide : amélioration, valorisation et aide. Ce qu'ils ont le plus apprécié : la méthode d'enseignement (jeu). Ce qu'ils ont le moins apprécié : l'horaire (cause de fatigue), le manque d'informations aux parents, la durée trop courte, l'absence de transport. Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : offrir plus d'informations aux parents, augmenter la durée et la fréquence de l'aide et en modifier l'horaire; organiser un transport.

En guise de synthèse des propos recueillis, nous remarquons que, concernant ceux qui se rapportent plus spécifiquement aux changements à apporter aux mesures d'aide (nous sommes

toujours préoccupés par l'évaluation d'implantation), il se dégage un fort consensus autour de trois éléments : l'horaire associé à la mesure (début, durée, fréquence), l'information sur la mesure et la collaboration intervenants, parents et professeurs durant la prestation de la mesure. Souvenons-nous que le transport est également l'élément de changement souhaité par les parents qui avaient reçu du soutien dans l'aide aux devoirs et aux leçons.

4.2 Sur le plan des effets

À la suite de l'implantation des mesures d'aide, des changements sont susceptibles d'apparaître sur le plan des objectifs généraux poursuivis, c'est-à-dire le taux de diplomation ou le taux de réussite scolaire des jeunes de la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, et sur le plan des objectifs spécifiques associés aux projets d'action mis en place. De plus, comme le cadre de cette recherche est de type action, des changements peuvent également apparaître concernant la formation des personnes.

Quatre instruments rendent compte plus particulièrement des effets des actions implantées. Deux d'entre eux servent à suivre l'évolution de la situation de risque d'échec scolaire puisqu'ils s'intéressent aux jeunes en difficulté scolaire (pourcentage de jeunes à risque de niveau primaire et secondaire et dimensions de risque). Il s'agit du questionnaire «Décisions» et de la grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au niveau primaire. Deux autres instruments recueillent des données sur les effets attribuables aux actions. Ce sont les questionnaires d'appréciation des actions adressés aux participants ou aux personnes adultes (professeurs, parents ou bénévoles) concernés par les actions mais non directement impliqués dans l'action et, enfin, le questionnaire sur les effets des actions. De fait, ce dernier instrument a été conçu spécifiquement dans le but de permettre aux différents milieux impliqués dans l'action de rendre compte de l'atteinte des objectifs. Nous allons présenter les principaux résultats de chacun de ces instruments.

4.2.1 Le questionnaire «Décisions»

Nous allons présenter les résultats au questionnaire «Décisions» de deux façons : dans un premier temps, nous allons regarder le risque de décrochage à partir de deux portraits de la situation, ceux de 1997-1998 et de 1998-1999; dans un deuxième temps, nous allons examiner l'évolution du risque de décrochage scolaire en nous intéressant strictement à la clientèle de jeunes qui a répondu au questionnaire deux années de suite.

Le risque de décrochage scolaire au sein d'une clientèle différente mesurée à deux reprises (groupes non identiques)

En 1997¹⁰-1998, 288 élèves ont complété le questionnaire «Décisions» : 138 élèves de 6^e année et 150 élèves de secondaire 2. Le taux de participation était à ce moment de 78 % (288 jeunes sur une possibilité de 367). L'échantillonnage de jeunes comprenait 50 % de filles (143) et 50 % de garçons (145). En 1998-1999, 471 élèves ont rempli le questionnaire «Décisions». De ce nombre, 178 étaient en 6^e année, 153 étaient en secondaire 1, et 140 étaient en secondaire 3. Le taux de participation était de 92 % (471 jeunes sur une possibilité de 514). L'échantillonnage de jeunes comprenait 48 % de filles (228) et 46 % de garçons (216). Par ailleurs, 6 % de jeunes (27) ont omis d'indiquer leur sexe. Le tableau 4.20 présente les résultats de l'année 1997-1998 et ceux de l'année 1998-1999 concernant les sujets à risque dépistés selon le sexe et selon le niveau scolaire. Nous devons cependant prendre en considération que des éléments peuvent agir comme facteurs explicatifs des différences observées au plan des résultats de 1997-1998 comparativement à ceux de 1998-1999. Ces éléments sont les suivants : la clientèle rejointe n'est pas la même (des jeunes ont quitté, d'autres se sont ajoutés, les niveaux scolaires différents), le moment de la passation du questionnaire a changé (novembre en 1997-1998 et mai en 1998-1999) et certaines conditions de passation ont été modifiées (test administré à tous les jeunes cette année alors que l'an dernier, seulement les jeunes dont les parents avaient donné l'autorisation y avait répondu, administration sous la responsabilité de chaque école et non de l'équipe de recherche).

¹⁰ Les résultats qui apparaissent sont différents de ceux que l'on retrouve dans le rapport d'étape 1997-1998, car dans un souci de mettre en parallèle les résultats de l'an dernier et ceux de cette année, nous avons refait les calculs en n'incluant pas cette fois les élèves participants qui étaient dans des classes d'insertion scolaire et professionnelle puisque cette année, aucun élève de ce secteur n'a répondu au questionnaire «Décisions».

Nous remarquons que 40 % des jeunes sont identifiés à risque en 1998-1999 comparativement à 32 % en 1997-1998. Les garçons sont dépistés dans une proportion de 48 % en 98-99 comparativement à 35 % en 97-98, alors que les filles le sont dans une proportion de 29 % en 98-99 comparativement à 28 % en 97-98. Parmi les élèves dont le sexe n'est pas identifié en 1998-1999, la majorité (18/27) est dépistée à risque.

Tableau 4.20
Sujets à risque dépistés selon le sexe

Sexe	Taux de risque	
	1997-1998 6 ^e année et secondaire 2	1998-1999 6 ^e année et secondaires 1 et 3
Filles	28 % (40/143)	29 % (66/228)
Garçons	35 % (51/145)	48 % (103/216)
Sexe inconnu		67 % (18/27)
Total	32 % (91/288)	40 % (187/471)

Si nous cherchons à savoir d'où proviennent les jeunes à risque de décrochage scolaire, en majorité des garçons, le tableau 4.21 fait ressortir qu'un pourcentage plus élevé de ces jeunes proviennent du niveau secondaire, ce qui n'a rien d'étonnant puisque le risque croît habituellement avec le passage au secondaire.

Tableau 4.21
Sujets à risque dépistés selon le sexe et le niveau scolaire

Niveau scolaire	Garçons		Filles		Total	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
Primaire	20 %	28 %	20 %	26 %	20 %	27 %
Secondaire	50 %	60 %	35 %	31 %	42 %	47 %

Le test «Décisions» permet de dépister des jeunes à risque, selon des dimensions spécifiques. Le tableau 4.22 présente le pourcentage de filles et de garçons à risque dépistés dans chaque dimension. Rappelons qu'un jeune peut être dépisté dans plus d'une dimension. À nouveau, nous présentons les résultats pour l'année 1997-1998 et pour l'année 1998-1999. Nous

avons cependant retiré la cohorte de 6^e année de 1998-1999, puisque nous ne pouvions comparé les résultats avec ceux de la cohorte de 5^e année de l'année 1997-1998. Nous n'avons pas non plus inclus dans ce tableau les résultats des questionnaires dans lesquels l'information sur le sexe était manquante. Dans l'analyse des résultats, il faut se rappeler qu'il ne s'agit pas des mêmes jeunes (groupes non identiques). Nous remarquons que les principales dimensions où il y a risque sont, indépendamment du sexe et du niveau scolaire, les habiletés scolaires et les traits personnels.

Quatre dimensions recueillent un plus fort pourcentage de jeunes à risque qu'en 1997-1998. Ce sont les dimensions habiletés scolaires, traits personnels, motivation à l'école et milieu familial; cette dernière touche particulièrement les filles, alors que les traits personnels et la motivation affectent plus particulièrement les garçons. Nous savons que les jeunes qui n'ont pas indiqué le sexe sur le questionnaire sont à risque particulièrement dans les dimensions habiletés scolaires, motivation et traits personnels, ce qui nous amène à faire l'hypothèse qu'il pourrait s'agir en majorité de garçons. La dimension «relations élève/enseignant» est celle qui s'est le plus améliorée comparativement à l'an dernier.

Comme nous le disions précédemment, lorsqu'un élève à risque est dépisté, il peut l'être sur plus d'une dimension et il reçoit une mesure d'intensité pour chaque dimension où il est à risque. Cette mesure peut varier de un à quatre pour chaque dimension, la cote d'intensité minimale étant de un alors que la coté d'intensité maximale peut aller jusqu'à 24 puisqu'il y a six dimensions. Nous avons observé que si le jeune à risque est un garçon, plus son niveau scolaire est élevé, plus le nombre moyen de dimensions identifiées à risque et le niveau moyen d'intensité augmentent. Le même constat avait été fait à propos des résultats de 97-98.

Tableau 4.22

Sujets à risque dépistés dans chaque dimension de risque

Dimensions	97-98 (N = 96)	98-99 (N = 187)
1. Milieu familial	15/96=16 %	43/187=23% (+7)
2. Traits personnels	35/96=36 %	85/187=45% (+9)
3. Projets scolaires	13/96=14 %	21/187=11% (-3)
4. Habiletés scolaires	45/96=47 %	101/187=54% (+7)
5. Relation élève/enseignant	36/96=38 %	50/187=27% (-11)
6. Motivation à l'école	23/96=24 %	59/187=32% (+8)

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

Au total, 180 élèves ont répondu au questionnaire «Décisions» en 97-98 et en 98-99. Parmi ceux-là, 4 élèves se retrouvent en sixième année en 97-98 et en 98-99 parce qu'ils ont doublé leur 6^e année. Il reste donc 95 élèves qui ont fait le passage de 6^e année à secondaire 1 et 81 élèves qui ont fait le passage de secondaire 2 à secondaire 3. Le tableau 4.23 rend compte des profils des jeunes (n = 176) aux questionnaires «Décisions» 97-98 et «Décisions» 98-99 (passages 6^e année à secondaire 1 et secondaire 2 à secondaire 3). Parmi les élèves (n = 95) qui étaient en 6^e année en 97-98 et qui sont en secondaire 1 en 98-99, il y a 47 garçons et 48 filles. Parmi les élèves (n = 81) qui étaient en secondaire 2 en 97-98 et qui sont en secondaire 3 en 98-99, il y a 33 garçons et 48 filles. Sur les 95 élèves identifiés à risque de décrochage dans les deux temps de prises de données et qui ont fait le passage de 6^e année au secondaire 1, ceux identifiés à risque sont passés de 11 % en 1997-1998 (10/95) à 42 % en 1998-1999 (40/95). Sur les 81 élèves qui ont fait le passage de secondaire 2 à secondaire 3, ceux identifiés à risque sont passés de 28 % en 1997-1998 (23/81) à 46 % en 1998-1999 (37/81). Dans les deux cas, il s'agit des hausses importantes du taux de jeunes à risque de décrochage scolaire.

Tableau 4.23

Sujets à risque dépistés (groupes identiques) selon le sexe

Transition N = 176	97-98	98-99	Clientèle	Sexe
6 ^e – sec 1 N = 95 47 G et 48 F	11 % (10/95)	42 % (40/95)	6 statu quo 34 ajouts 4 retraits	4G + 2F 25G + 9F 4F
sec 2 - sec3 N = 81 33 G et 48 F	28 % (23/81)	46 % (37/81)	17 statu quo 20 ajouts 6 retraits	10G + 7F 10G + 10F 1G + 5F

Le passage de 6^e année à secondaire 1

Pour savoir si les élèves identifiés à risque en 1997-1998 sont les mêmes que ceux identifiés à risque en 1998-1999, une table de contingence 2 X 2 a été faite en plaçant les résultats de «Décisions» 1997-1998 avec les résultats de «Décisions» 1998-1999 pour les 95 élèves

concernés. Nous avons constaté que lorsque les jeunes étaient en 6^e année («Décisions»1997-1998), il y avait 85 élèves qui n'étaient pas à risque de décrochage et 10 élèves à risque de décrochage. Lorsque ces jeunes sont en secondaire 1 («Décisions» 1998-1999), 55 élèves ne sont pas identifiés à risque et 40 élèves le sont. De ce nombre, 34 jeunes sont devenus à risque en secondaire 1 alors qu'ils ne l'étaient pas en 6^e année, c'est-à-dire 25 garçons et 9 filles, et 6 jeunes déjà à risque en 1997-1998 le sont demeurés en 1998-1999, c'est-à-dire 4 garçons et 2 filles. De plus, il y a 4 élèves qui étaient dépistés à risque en 6^e année et qui ne le sont plus en secondaire 1. Il s'agit de filles dans tous les cas. Les habiletés scolaires et les traits personnels sont de loin les dimensions qui recueillent le plus grand nombre de jeunes à risque.

Le passage de secondaire 2 à secondaire 3

Pour savoir si les élèves identifiés à risque en 1997-1998 sont les mêmes que ceux identifiés à risque en 1998-1999, une table de contingence 2 X 2 a été faite en plaçant les résultats de «Décisions»1997-1998 avec ceux de «Décisions»1998-1999 pour les 81 élèves. Nous constatons que, lorsque les jeunes étaient en secondaire 2 («Décisions»1997-1998), il y avait 58 élèves qui n'étaient pas à risque de décrochage et 23 à risque. Lorsque ces jeunes sont en secondaire 3 («Décisions»1998-1999), 44 élèves ne sont pas identifiés à risque alors que 37 élèves le sont. De ce nombre, 20 jeunes sont devenus à risque en secondaire 3 alors qu'ils ne l'étaient pas en secondaire 2, à savoir 10 filles et 10 garçons, et 17 jeunes déjà à risque en 1997-1998 le sont demeurés en 1998-1999 : 10 garçons et 7 filles. Finalement, il y a 6 élèves qui étaient dits à risque en secondaire 2 et qui ne le sont plus en secondaire 3 : 1 garçon et 5 filles. Les habiletés scolaires et les traits personnels sont de loin les dimensions qui recueillent le plus grand nombre de jeunes à risque.

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

La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire sert à mesurer le risque d'échec scolaire au sein de la population de jeunes en difficulté de niveau primaire. Elle a été administrée en 1998-1999 et le sera de nouveau en 1999-2000 de façon à nous permettre de suivre l'évolution du risque d'échec scolaire. Le tableau 4.23 présente les résultats de

l'application de cette grille en 1998-1999. Au total, 240 grilles pour l'identification d'élèves (140 garçons, 100 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par le personnel enseignant au niveau primaire (à l'exclusion de la 6^e année puisque le questionnaire «Décisions» était administré à cette clientèle. Ces grilles se rapportent à des élèves qui ont des difficultés assez importantes ou très importantes dans certaines matières. Le tableau 4.24 présente le nombre d'élèves pour lesquels les divers indicateurs sont vrais ou faux (statut de l'élève).

Tableau 4.24
Sujets à risque dépistés par indicateur

Indicateurs	Vrai %	Faux %	N
1. A changé d'école au cours de sa scolarisation (2 écoles et plus)	19	81	238
2. A 10 absences ou plus de l'école durant l'année	22	78	238
3. A un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe	79	21	231
4. A des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base	96	4	235
5. A déjà redoublé (1 fois ou plus)	45	55	239
6. Reçoit de l'aide pédagogique (orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, récupération, etc.)	74	26	237
7. Est identifié comme élève EHDAA	23	77	207
8. A été référé à un (e) professionnel (le) pour problème de comportement (psychologue, psychoéducateur, éducateur spécialisé, travailleur social, etc.)	28	72	237
9. A un niveau de lecture en-dessous de son degré scolaire	70	30	234
10. Semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année	65	35	234
11. Est ignoré ou rejeté par les pairs (relations difficiles)	21	79	237
12. Est à risque de décrochage scolaire	73	27	222
13. Ne réalise pas ses travaux scolaires	38	62	224
14. Est sujet de sanctions ou de suspensions	16	84	232
15. A du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves	78	22	231
16. Semble avoir peu d'intérêt pour l'école	55	45	94
17. A au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire	55	45	151

D'une part, le nombre total des élèves diffèrent selon les indicateurs à cause d'une absence de réponses par l'enseignant ou d'une réponse double qui a été traitée comme une donnée manquante pour l'indicateur en question. D'autre part, les pourcentages indiqués sont en lien avec le total d'observations valides pour chaque indicateur.

Certains indicateurs sont communs aux élèves pour qui l'enseignant a rempli une grille : des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base, un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe, des retards dans leurs apprentissages, un suivi en aide pédagogique, des risques d'échec scolaire et un niveau de lecture en dessous de leur degré scolaire. À la question 8, les enseignants devaient dire si l'élève avait été référé à un professionnel pour un problème de comportement et, si c'était le cas, indiquer si le service avait effectivement été offert.

Comme le montre le tableau 4.24, 67 élèves sur 237, soit 28 %, ont été référés mais seulement dix enseignants ont spécifié si le service était effectivement offert. On sait ainsi que sur les dix élèves référés, six sont suivis mais quatre ne le sont pas. À la question 17, il y a 151 grilles où il a été spécifié si l'élève a au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire. En ce qui concerne les autres grilles, soit qu'elles ne présentaient pas de réponse à cette question (32 cas), soit que cet indicateur ne s'appliquait pas (57 cas).

Le tableau 4.25 reprend ces résultats en tenant compte cette fois du sexe de l'élève. Quatre indicateurs présentent des différences significatives quant au sexe des élèves. Selon les données fournies, les garçons sont plus nombreux à être référés à un professionnel; à ne pas réaliser leurs travaux scolaires; à être sujets de sanctions ou de suspensions et à avoir peu d'intérêt pour l'école. Toutefois, l'application d'une correction de Bonferroni (nom de l'auteur), considérant le nombre d'analyses effectuées, ne fait apparaître qu'une seule différence significative, celle reliée à l'intérêt pour l'école.

Tableau 4.25

Sujets à risque dépistés par indicateur et selon le sexe

Indicateurs	Fille		Garçon		X ²	p
	Vrai %	Faux %	Vrai %	Faux %		
1. A changé d'école au cours de sa scolarisation (2 écoles et plus)	19	81	19	81	0,002	0,960
2. A 10 absences ou plus de l'école durant l'année	22	23	22	20	0,002	0,960
3. A un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe	77	23	80	20	0,366	0,540
4. A des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base	95	5	96	4	0,296	0,590
5. A déjà redoublé (1 fois ou plus)	47	53	44	56	0,228	0,630
6. Reçoit de l'aide pédagogique (orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, récupération, etc.)	76	24	72	28	0,324	0,570
7. Est identifié comme élève EHDAA	21	7	25	75	0,297	0,590
8. A été référé à un (e) professionnel (le) pour problème de comportement (psychologue, psychoéducateur, éducateur spécialisé, travailleur social, etc.)	19	81	34	65	6,500	0,010
9. A un niveau de lecture en-dessous de son degré scolaire	66	34	74	26	1,640	0,200
10. Semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année	59	41	69	31	2,799	0,090
11. Est ignoré ou rejeté par les pairs (relations difficiles)	16	84	25	75	2,490	0,110
12. Est à risque de décrochage scolaire	67	33	77	23	3,050	0,080
13. Ne réalise pas ses travaux scolaires	31	69	44	56	4,320	0,040
14. Est sujet de sanctions ou de suspensions		9 91	22	78	6,700	0,010
15. A du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves	5	25	81	19	1,240	0,260
16. Semble avoir peu d'intérêt pour l'école	38	62	69	31	9,110	0,003
17. A au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire	56	44	54	46	0,057	0,810

Dans le but de dégager des niveaux de risque d'échec, quatre chercheurs analystes impliqués dans ce domaine de recherche ont évalué le lien entre chaque indicateur et l'abandon scolaire. Ils octroyaient une cote de trois lorsqu'ils jugeaient l'indicateur en lien direct avec la problématique, une cote de deux lorsqu'ils le voyaient moyennement en lien et, finalement, une

cote de un lorsqu'ils le jugeaient légèrement en lien avec la problématique. Les chercheurs ont convenu de donner la cote un à quatre indicateurs : a changé d'école au cours de sa scolarisation (1); semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année (10); est ignoré ou rejeté par les pairs (11); a au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire (17). Cinq indicateurs ont reçu une cote de deux : a dix absences ou plus de l'école l'année dernière (2); a été référé à un professionnel pour problème de comportement (8); a un niveau de lecture en dessous de son degré scolaire (9); ne réalise pas ses travaux scolaires (13); semble avoir peu d'intérêt pour l'école (16). Enfin, huit indicateurs ont récolté une cote de trois : a un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe (3); a des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base (4); a déjà répété son année scolaire (5); reçoit de l'aide pédagogique (6); est identifié comme élève EHDAA (7); est à risque d'échec scolaire (12); est sujet de sanctions ou de suspensions (14); a du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves (15). Un élève qui présente chacun de ces indicateurs obtiendrait alors un résultat total de 38. Cependant, 39 % des enseignants seulement ont répondu à la question 16 (semble avoir peu d'intérêt pour l'école). Il a été jugé opportun de retirer cette question du cumul des points pour chaque enfant. Ainsi, le résultat total pour un élève qui présente tous les indicateurs serait de 36 (38 moins la valeur de la question 16, soit 2). En divisant le résultat total en quatre, il est possible de dégager quatre groupes d'élèves à risque: de la cote 0 à la cote 9, les élèves à *risque faible*, de la cote 10 à la cote 18, les élèves à *risque moyen*, de la cote 19 à la cote 27, les élèves à *risque élevé* et de la cote 28 à la cote 36, les élèves à *risque sévère*. Le tableau 4.26 présente le résultat de ces regroupements en fonction du sexe des jeunes.

Tableau 4.26

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

Sexe	Risque Faible	Risque Moyen	Risque Élevé	Risque Sévère	Total
Garçons	11 % (16)	36 % (50)	41 % (57)	12 % (17)	58 % (140)
Filles	18 % (18)	34 % (34)	38 % (38)	10 % (10)	42 % (100)
Total	14 % (34)	35 % (84)	40 % (95)	11 % (27)	100 % (240)

De cette manière, 14 % des élèves identifiés à partir de la grille sont à faible risque d'échec (34/240), 35 % présentent un risque moyen (84/240), 40 % sont à risque élevé (95/240) et 11 % présentent un risque sérieux d'échec scolaire (27/240). Toutes proportions gardées, chez les élèves à faible risque se trouvent plus de filles que de garçons, alors que chez les élèves à risque moyen, élevé et sévère, il y a toujours plus de garçons que de filles. Si l'on compare la distribution des niveaux de risque entre les garçons et les filles, il est possible de voir qu'elle est assez semblable. Le taux va en augmentant au niveau du risque faible, moyen et élevé et diminue au niveau du risque sévère.

4.2.3 Les questionnaires d'appréciation

Environ 150 personnes, des parents, des professeurs et des bénévoles, ont répondu à un questionnaire d'appréciation des mesures d'aide implantées à l'intention des jeunes en difficulté. Les mesures appréciées étaient la récupération pédagogique, l'orthopédagogie et l'aide aux devoirs et aux leçons. Nous avons déjà fait connaître leurs commentaires sur l'appréciation des mesures à la section 4.1.5. Cependant, une des questions concernait les changements observés chez la clientèle participante. Après avoir fait une analyse de contenus des réponses recueillies, nous constatons que les répondants, que ce soit les professeurs (40 en provenance de cinq écoles), les parents (99 en provenance de sept écoles) ou les bénévoles (9 en provenance de la Maison d'Enfants) tous témoins des actions constatent, pour la majorité, certains changements positifs chez la clientèle participante, et ce, peu importe le type d'action. Les changements observés concernent les résultats scolaires, l'estime de soi et la confiance en soi. Nous mettrons ces données en relation avec d'autres sources de données dans le chapitre 5, lorsque nous traiterons des orientations de l'action et de la recherche pour la troisième année.

4.2.4 L'évaluation des effets des actions

Tel que mentionné au chapitre 3 sur la méthodologie de recherche, un instrument appelé «Questionnaire sur les effets des actions» a été conçu et personnalisé à l'image de chaque école et de leurs projets d'action. Cet instrument fut remis à chaque direction d'école au mois de mai, et devait être retourné, dûment complété, à la personne qui assume la coordination de la recherche

dans le milieu (la direction des services éducatifs) et ce, avant le 25 juin 1999. La tâche de recueillir les données à propos des effets des actions sur le plan des résultats scolaires revenait principalement aux intervenants impliqués dans l'action. Dans la plupart des cas, il s'agissait de professeurs. Dans certaines circonstances, l'information en rapport avec l'atteinte des objectifs spécifiques, notamment les résultats aux épreuves uniques en provenance du ministère, ne pouvait être disponible avant la mi-juillet.

Diverses difficultés sont survenues à l'étape d'analyse des données recueillies en rapport avec l'évaluation des effets :

- la formulation de certains objectifs ne permettait pas de bien rendre compte de leur atteinte, soit que les comportements attendus étaient difficilement observables et mesurables, soit que le seuil de réussite (indice quantitatif déterminant le minimum à partir duquel il y aura maîtrise du comportement attendu) manquait de précision ou soit que l'échéance pour l'acquisition du comportement (période de temps prévue d'apprentissage du comportement) n'était pas connue;
- les commentaires inscrits dans la colonne des résultats étaient sans rapport avec l'objectif qui était formulé; ils n'étaient pas suffisamment explicites pour rendre compte de l'atteinte de l'objectif ou bien il s'agissait de données de l'implantation;
- l'information en rapport avec l'atteinte des objectifs ne nous a pas été communiquée;
- le langage utilisé pour rendre compte de l'atteinte des objectifs (note de passage, seuil de réussite, épreuves du MEQ, sommaire cumulatif, examens sommatifs et formatifs, examens de fin d'étape, examens de reprise, examens d'appoint, moyenne d'étape, etc.) était très diversifié.

Les données recueillies ont été analysées et résumées à l'annexe 11. Nous y retrouvons seulement les données se rapportant véritablement aux objectifs poursuivis. Lorsque les données recueillies avaient trait à l'évaluation de l'implantation, nous les avons extraites de cet instrument et les avons placées à la section du rapport qui traitait de ce type de données. Voici quelques exemples de données non pertinentes dans le cas de l'évaluation des effets et qui n'ont pas été reproduites dans le document synthèse : l'enfant est heureux, il a aimé participé, il a démontré un grand intérêt, l'orthopédagogue effectue une bonne supervision, les parents sont contents ou

enchantés, ce projet devra débuter plus tôt l'an prochain, recrutement difficile, disponibilité de la responsable, complicité avec les autres enseignantes, etc. Concernant l'atteinte des objectifs spécifiques de chaque projet d'action, nous vous référons à l'annexe 11. Comme vous le constaterez, nous ne disposons pas, dans plusieurs cas, de données nous permettant d'en rendre compte. Si nous tentons de le faire globalement, nous y parvenons uniquement dans le cas des projets poursuivis en orthopédagogie. En effet, tous les responsables de ces projets ont rendu compte de façon suffisamment explicite de l'atteinte de leurs objectifs.

Nous pouvons conclure qu'environ 48 jeunes sur les 65 qui étaient suivis en orthopédagogie ont atteint les objectifs spécifiques qui avaient été formulés à leur intention, ce qui représente 73 % de la clientèle participante. Bien entendu, il est question ici de l'atteinte des objectifs spécifiques et non forcément de l'amélioration des résultats scolaires, ce qui est nullement contradictoire. Nous avons insisté d'ailleurs au moment de l'élaboration des projets pour que les intervenants se donnent des objectifs spécifiques qui soient réalistes et adaptés au niveau de difficulté des jeunes. Un élève peut progresser à son rythme en lecture sans qu'il y ait de progrès pour autant au niveau de ses résultats scolaires en français global.

En ce qui concerne les mesures d'aide aux devoirs et aux leçons et la récupération pédagogique, nous ne pouvons conclure à propos de l'atteinte globale des objectifs parce que pour plusieurs projets des données étaient manquantes. Dans ce contexte, nous n'avons eu d'autre choix que de demander à la direction des services éducatifs de la Commission scolaire de nous faire parvenir les bulletins scolaires de tous les jeunes ayant participé à des mesures d'aide. Ceci nous a permis du même coup d'uniformiser le traitement des résultats associés aux différentes actions. Nous avons relevé les notes d'étapes pour chaque élève inscrit dans un projet d'action (incluant l'étape 5) ainsi que sa note de l'année dans toutes les matières où il recevait de l'aide. Pour les projets d'aide aux devoirs et aux leçons et les projets d'aide en orthopédagogie, nous avons relevé les notes obtenues en français et en mathématique.

Afin de rendre compte des progrès des élèves, nous avons considéré plus particulièrement les notes des étapes 2 et 4, de même que la note finale de l'année. La très grande majorité des projets d'action ont été offerts durant les étapes 3 et 4. L'étape 2 devenait ainsi un point se

situant avant que ne débute l'aide. Il faut bien comprendre ici que nous parlons des mesures d'aide inscrites dans le cadre de la recherche. Aussi, nous ne pouvons prouver hors de tout doute le lien entre les résultats observés et les mesures d'aide mises en place. Nous savons que, outre les actions implantées, d'autres facteurs sur lesquels nous n'avons aucun contrôle ont pu influencer les résultats. Idéalement, dans le souci de rendre justice à chaque projet d'action se déroulant dans une école précise, impliquant un intervenant, des élèves et une matière spécifique, il aurait été souhaitable de présenter individuellement les résultats associés à chacun des 47 projets. Le désavantage de ce traitement, et il est de taille, c'est qu'il aurait fallu personnaliser la présentation et donner l'impression de ne considérer que les résultats au détriment du niveau de difficulté ou de la fréquence de participation des jeunes (beaucoup de variation dans la participation aux activités de type volontaire). De plus, nous avons constaté, lors de l'analyse des données associées à l'implantation, que l'intensité est très variable d'une mesure à l'autre (1 à 2 périodes par 9 jours en récupération et une période par jour en orthopédagogie), de même que le ratio élèves/enseignant (de 3 à 6 jeunes en orthopédagogie et de 20 à 30 jeunes en aide aux devoirs et aux leçons au niveau secondaire).

Le tableau 4.27 présente le nombre d'élèves¹¹ dont les résultats scolaires se sont améliorés dans les matières où ils recevaient de l'aide entre la 2^e et la 4^e étape, ainsi que le nombre d'élèves dont les résultats scolaires se situaient sous le seuil de réussite de 60 % à la 2^e étape et à la fin de l'année. Cette dernière information est importante, car nous savons que l'effort qui est demandé aux enseignants et aux élèves est proportionnel à l'importance des difficultés au point de départ. Lorsque nous parlons d'amélioration, celle-ci peut être très variable, allant de 1 % à 20 %. Le même raisonnement s'applique en ce qui concerne la baisse des notes. Le tableau ne précise pas s'il s'agit des mêmes élèves d'une colonne à l'autre. Par exemple, si nous avons 37 jeunes dont les résultats se situent sous le seuil de 60 % à la 2^e étape et que nous en avons 105 à la fin de l'année, il n'est pas dit que les 37 jeunes de l'étape 2 font partie des 105 recensés à la fin de l'année. De plus, nous savons que certains jeunes participaient aux trois mesures d'aide. Nous avons regroupé les résultats par type de mesure d'aide : récupération pédagogique (toutes les matières, niveaux scolaires confondus), l'aide aux devoirs et aux leçons (primaire ou secondaire)

¹¹ Nous ne pouvons rendre compte que des élèves dont les résultats scolaires nous ont été communiqués.

et l'orthopédagogie. Lorsqu'il y avait lieu de le faire, nous avons traité séparément le français (lecture et écriture confondues) et les mathématiques.

Nous observons que 47 % des élèves participant à la mesure d'aide « récupération pédagogique » ont progressé, 47 % des élèves participant à la mesure « aide aux devoirs et aux leçons en français » et 52 % des élèves participant à la mesure « aide aux devoirs et aux leçons en mathématique » en ont fait autant et qu'enfin, 58 % des élèves participant à la mesure d'aide « orthopédagogie en français » et 56 % des élèves participant à la mesure d'aide « orthopédagogie en mathématique » ont progressé. Parmi les jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide confondues, 44 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 20 % de 6 à 10 points, 20 % de 11 à 15 points, 8 % de 16 à 20 points et enfin, 7 % ont augmenté de 21 points et plus.

Nous tenons à rappeler qu'il serait hasardeux de tirer des conclusions hâtives à la suite de l'observation de ces résultats. Par exemple, nous serions tentés de croire que la mesure orthopédagogie est la mesure la plus efficace pour venir en aide aux enfants mais on peut se demander, à juste titre, quels auraient été les résultats obtenus par le biais de la récupération si celle-ci avait été offerte avec autant d'intensité que l'orthopédagogie, avec un ratio maître/élèves de même type et si la participation de l'élève avait été constante, comme elle l'a été en orthopédagogie à partir du moment où les parents ont donné leur accord. L'intensité est certes une variable d'influence.

Ceci étant dit, nous savons également que parmi les conditions gagnantes associées au succès d'une mesure se retrouvent les pratiques pédagogiques, la relation maître/élève, l'utilisation des stratégies cognitives (séquences bien délimitées d'apprentissage, contrôle du niveau de difficulté de la tâche, segmentation de l'information, utilisation du modeling, interaction en petits groupes, occasions fréquentes d'interroger, de répondre et de recevoir des rétroactions, etc.), l'utilisation d'un matériel nouveau et adapté, etc., enfin tout ce qui est susceptible d'être présent à l'intérieur d'une activité d'orthopédagogie.

Tableau 4.27

Nombre d'élèves demeurés stables ou ayant amélioré leurs résultats scolaires entre la 2^e et la 4^e étape

Type de mesures d'aide	Nombre d'élèves participants		Nombre d'élèves demeurés stables ou ayant progressé entre les étapes 2 et 4		Nombre d'élèves sous le seuil de 60 % à la 2 ^e étape		Nombre d'élèves sous le seuil de 60 % à la fin de l'année	
Récupération pédagogique	302		47 % (142) = progrès 2 % (7) = stabilité total = 49 %		12 % (37)		35 % (105) augmentation de 23 %	
Aide aux devoirs et aux leçons	Français 131	Math 133	Français 47 % (62/131) progrès 3 % (4/131) stabilité total = 50 %	Math 52 % (69/133) progrès 2 % (2/133) stabilité total = 54 %	Français 34 % (44/131)	Math 29 % (39/133)	Français 39 % (52/133*) augmentation de 5 % (34 % - 39 %)	Math 19 % (26/136*) diminution de 10 % (29 % - 19 %)
Orthopédagogie	Français 66	Math 39	Français 58 % (38/66) progrès 2 % (1/66) stabilité total = 60 %	Math 56 % (22/39) progrès 3 % (1/39) stabilité total = 59 %	Français 45 % (30/66)	Math 21 % (8/39)	Français 37 % (25/68*) diminution de 8 % (45 % - 37 %)	Math 18 % (7/40*) diminution de 3 % (21 % - 18 %)

* Si le nombre de participants n'est pas constant, cela est dû au fait que pour quelques élèves les données transmises ne concernaient que les résultats sommatifs de l'année.

4.3 Synthèse

Dans le tableau 4.28, nous résumons les principales conclusions découlant de l'évaluation de l'implantation et des effets des actions de façon à pouvoir comparer certains résultats et à asseoir les bases qui vont servir à orienter l'action au cours de la troisième année. Les éléments rapportés au niveau de l'implantation se limitent à ceux qui doivent faire l'objet d'une amélioration l'an prochain.

Tableau 4.28
Synthèse des principales conclusions découlant
de l'évaluation de l'implantation et de l'évaluation des effets des actions

Évaluation de l'implantation
Instruments et conclusions
Protocole général de l'évaluation à l'implantation ou aux effets des actions
<ul style="list-style-type: none">• Nous remarquons que l'application des instruments fut relative au milieu. Elle oscille entre «élevée» dans certains milieux à «faible» dans d'autres. Les instruments étant les plus affectés par cette non constance lors de l'application du protocole, et de là les conclusions que nous en avons tirées, sont le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante, le questionnaire sur la non participation de la clientèle cible, la grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire et le questionnaire sur les effets des actions.
Questionnaire d'appréciation de la clientèle participante
<u>Clientèle de jeunes</u>
<ul style="list-style-type: none">• Les catégories de contenus recevant le plus faible taux d'appréciation de la part de toute la clientèle interrogée sont sans contredit les catégories «parents», «progrès réalisé» et «motivation pour la mesure».• Malgré un taux de satisfaction très élevé dans l'ensemble, certains éléments inclus dans les catégories précédentes obtiennent moins de satisfaction de la part de la clientèle interrogée, et cela, à tous les niveaux scolaires : l'intérêt manifesté par le père à la mesure d'aide, le dialogue entre les parents et le professeur à propos de la mesure d'aide, l'aide offerte à l'extérieur de la classe, le fait de percevoir les participants comme des chanceux et l'inquiétude de la personne responsable lorsqu'un jeune s'absente.

- Les garçons et les filles se distinguent significativement à certains égards lorsqu'ils apprécient les activités : au 1^{er} cycle du primaire, les garçons apprécient moins l'agir pédagogique de l'intervenant, au 2^e cycle du primaire, ils sont moins motivés et, au secondaire, ils considèrent travailler moins fort alors que les filles se disent moins satisfaites de certains comportements de leurs parents en regard de l'activité. Dans tous les cas, les garçons apprécient moins fortement l'activité en général que le font les filles.

Clientèle d'adultes (parents) :

- Le principal changement à apporter à la mesure d'aide qui leur fut offerte est l'augmentation de sa durée.

Questionnaire sur la non participation de la clientèle cible

- Les raisons qui ont été invoquées le plus souvent sont l'absence de goût pour la mesure d'aide, la matière que l'on n'aime pas, l'heure qui ne convient pas, l'activité jugée vraiment ennuyante et l'absence de croyance que cette activité puisse aider. Par ailleurs, une autre raison spécifique aux garçons à qui on propose la récupération ressort. Il s'agit du fait qu'ils ne se sentent pas vraiment invités à y participer.

Outil de suivi des intervenants impliqués dans l'action

- Les éléments à améliorer sont la durée trop brève de l'aide dans certains cas et l'utilisation de pratiques pédagogiques plutôt traditionnelles.

Entrevues de groupe

- Des conditions semblent associées à l'insuccès de certaines mesures d'aide comme le manque de confiance dans la mesure d'aide de la part de l'intervenant ou du jeune, l'absence d'engagement de l'intervenant, son manque de confiance dans la capacité du jeune de s'en sortir, le manque d'engagement et de motivation de la part du jeune, l'absence de collaboration des parents et des autres intervenants, la faiblesse de l'encadrement offert, le ratio trop élevé, l'image négative de la mesure, la durée insuffisante de l'aide, les exigences élevées que requiert la mesure pour l'intervenant, la faiblesse des stratégies de recrutement et la présence de relations éducatives conflictuelles.

Questionnaires d'appréciation adressés aux adultes témoins de l'action

- Il se dégage un fort consensus autour de la nécessité d'améliorer trois éléments à savoir : l'horaire associé à la mesure (début, durée, fréquence), l'information sur la mesure (plus tôt et plus régulièrement) et la collaboration entre les intervenants responsables d'offrir l'aide, les parents et les professeurs. Par ailleurs, le transport est un élément que l'on doit améliorer dans le cas de la mesure «aide aux devoirs et aux leçons».

Évaluation des effets des actions

Questionnaire «Décisions» pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au secondaire

- *Le risque de décrochage scolaire au sein d'une clientèle différente mesurée à deux reprises (groupes non identiques)*

Nous remarquons que 40 % des jeunes sont identifiés à risque en 98-99 comparativement à 32 % en 97-98. Les garçons sont dépistés dans une proportion de 48 % cette année comparativement à 35 % l'an dernier, alors que les filles le sont dans une proportion de 29 % cette année comparativement à 28 % l'an dernier. Au niveau primaire, les jeunes à risque sont passés de 20 % à 27 %, alors qu'au niveau secondaire, ils sont passés de 42 % à 47 %. Parmi ceux-là, nous observons, qu'au secondaire, les filles à risque dépistées ont diminué (35 % à 31 %) alors que les garçons ont augmenté (50 % à 60 %).

- *Le risque de décrochage scolaire au sein d'une même clientèle mesurée à deux reprises (groupes identiques)*

Sur les 95 élèves identifiés à risque de décrochage dans les deux temps de prises de données et qui ont fait le passage de 6^e année au secondaire 1, ceux identifiés à risque sont passés de 11 % en 97-98 (10/95) à 42 % en 98-99 (40/95). Sur les 81 élèves identifiés à risque de décrochage dans les deux temps de prises de données et qui ont fait le passage de secondaire 2 à secondaire 3, ceux identifiés à risque sont passés de 28 % en 97-98 (23/81) à 46 % en 98-99 (37/81). Dans les deux cas, il s'agit de hausses importantes du taux de jeunes à risque.

Grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire

- Un total de 240 grilles pour l'identification d'élèves (140 garçons, 100 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par différents enseignants titulaires de classe (1^{re} à 5^e année). Ces grilles se rapportent à des élèves qui ont des difficultés assez importantes ou très importantes dans certaines matières. De cette manière, 14 % des élèves identifiés à partir de la grille sont à faible risque d'échec scolaire, 35 % présentent un risque moyen, 40 % sont à risque élevé et 11 % présentent un risque sérieux d'échec scolaire. Chez les élèves à faible risque se trouve un peu plus de filles que de garçons. Chez les élèves à risque moyen, élevé et sévère, il y a toujours plus de garçons que de filles.

Questionnaires d'appréciation adressés aux adultes témoins de l'action

- Les répondants sont unanimes à reconnaître certains changements chez les élèves ayant participé aux mesures d'aide aussi bien au niveau des résultats scolaires que de l'estime de soi et la confiance en soi. Ces changements ne sont cependant pas toujours corroborés par les résultats scolaires tels que fournis dans les questionnaires sur les effets des actions.

Questionnaire sur les effets des actions

- Environ 22 % de jeunes en difficulté ont été rejoints dans le cadre de la recherche par au moins un type d'action sur une possibilité de 30 % environ de jeunes en difficulté au niveau des apprentissages, dont 53 % de garçons et 46 % de filles.
- ***Orthopédagogie: 58 % des participants ont amélioré leurs résultats scolaires en français, et 56 % en ont fait autant en mathématique.***
- ***Aide aux devoirs et aux leçons: 47 % des participants ont amélioré leurs résultats scolaires en français et 52 % en ont fait autant en mathématique.***
- ***Récupération pédagogique: 47 % des participants ont amélioré leurs résultats scolaires dans la matière pour laquelle ils recevaient de l'aide.***

CHAPITRE 5

L'ÉTAPE 1999-2000 DE LA RECHERCHE-ACTION : LES ORIENTATIONS

Le dernier chapitre de ce rapport traitera des orientations de la recherche pour la troisième année. Celles-ci s'inspirent des résultats qui sont apparus à la suite de l'évaluation de l'implantation des mesures d'aide à l'apprentissage telles qu'expérimentées au cours de la seconde étape de la recherche. Elles tiennent également compte des résultats dont nous disposons à propos de l'évaluation des effets, malgré que les données de ce type soient encore incomplètes. En outre, nous enrichirons les conclusions d'opinions d'auteurs ou d'organismes qui, tout récemment, se sont penchés sur les composantes les plus susceptibles d'augmenter les effets attendus des mesures d'aide auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les principaux seront le Conseil supérieur de l'éducation (1999), le National Dropout Prevention Newsletter (1999), et Swanson et Hoskin (1998).

5.1 Les orientations pour l'année 1999-2000

Nous allons présenter les orientations selon qu'elles s'adressent à la démarche d'élaboration des projets d'action, à leur contenu ou aux conditions associées à leur efficacité ou à l'instrumentation de recherche.

Orientations sur le plan de la démarche

Orientation 1 : Une animation et une prise en charge de la recherche par le milieu

La mobilisation du milieu (le personnel scolaire en premier lieu), son animation et la prise en charge du changement sont des étapes fondamentales d'une recherche-action ou de toute entreprise de changement. Ceci est d'autant plus important que nous abordons la dernière année formelle de la recherche mais certes pas de l'action. Ces fonctions, qu'elles soient assurées par une personne seule ou par plusieurs personnes du milieu telles que les directions d'école, reviennent au milieu et requièrent pour s'accomplir des conditions dont la plus importante est certainement **le temps** de le faire et de bien le faire. Malgré la volonté des personnes impliquées

dans la recherche, la lourdeur de leur tâche dans le contexte éducatif particulier associé à la réalisation de la recherche-action n'a pas facilité la prise en charge de la recherche par le milieu.

Orientation 2 : Des directions d'école et des intervenants qui s'engagent formellement à appliquer le protocole d'évaluation tel qu'il aura été établi par le comité de coordination de la recherche

À défaut de cela, la finalité de formation ou celle de productions de connaissances théoriques et pratiques de la recherche-action sont grandement réduites. Réfléchir à sa pratique exige de prendre le temps de recueillir des données sur son agir pédagogique. De même, vouloir améliorer l'efficacité de son action demande qu'on la remette en question de façon systématique et qu'on la soumette à une évaluation de ses effets. À défaut de colliger des données sur l'une ou l'autre préoccupation, il n'y a pas d'évaluation de l'implantation, encore moins d'évaluation des effets de son action. Dans ce cas, il n'y a pas non plus d'activité de recherche. D'ailleurs, le petit nombre de sujets ayant répondu à certains questionnaires constitue une limite méthodologique avec laquelle nous avons dû composer cette année et qui a influencé la validité de nos conclusions.

Orientation 3 : La démarche associée au choix, à l'élaboration, à l'implantation et à l'évaluation des projets est maintenue

Chaque projet d'action constitue un ensemble cohérent, structuré, organisé d'objectifs, de stratégies et de ressources. La formulation de départ des projets doit préciser clairement l'objectif poursuivi (mesurable, réaliste, identifiant le comportement attendu, le seuil de réussite, l'échéance d'acquisition), la clientèle visée (nombre et sexe, niveau scolaire, école), les activités à réaliser, la participation attendue des personnes concernées, le calendrier et les modalités d'évaluation. Idéalement, la responsabilité de l'élaboration des projets devrait relever des intervenants responsables des projets conjointement avec la direction d'école, dans le sens où aucun projet ne devrait être déposé sans avoir reçu l'assentiment de la direction de même que celui de l'équipe école. En conséquence, tous les projets devraient avoir un responsable dûment identifié, autre que la direction d'école, et s'inscrire dans le projet éducatif de l'école. Mais,

planifier une action et lui donner la forme d'un projet exige du temps. Nous avons observé que le personnel scolaire dispose malheureusement de peu de moments libres en dehors des heures d'enseignement et de celles consacrées aux tâches connexes pour approfondir sa pratique pédagogique de façon à mieux l'adapter aux élèves en difficultés d'apprentissage.

Orientation 4 : La commission scolaire donne les informations à propos du support financier accordé aux projets dès le début de l'année 1999-2000

Ces informations adressées aux écoles devraient indiquer le montant d'aide accordé et faire connaître les conditions associées à l'obtention de l'aide afin que cet aspect ne vienne pas retarder la mise en place de mesures d'aide pour l'année 1999-2000.

Orientation 5 : Le mouvement de sensibilisation communautaire et sa consolidation doivent se poursuivre

La «Journée Grand Public», qui fut un succès sur le plan de la participation, de l'information, de la mobilisation et de l'engagement des personnes présentes, en faveur de la réussite scolaire des jeunes de la MRC Denis-Riverin, fut un premier pas dans cette direction. D'ailleurs, l'organisation même de cette journée fut rendue possible grâce à la collaboration d'intervenants en provenance des milieux scolaire et socioéconomique. À défaut de lui assurer des suites, de prendre un soin particulier de ses retombées et de maintenir le lien avec le milieu socioéconomique, les empreintes de ce premier pas s'évanouiront et l'effort aura été vain; pire, il aura fait la preuve qu'il n'a atteint que l'objectif d'information et non ceux de mobilisation et d'engagement, et encore moins celui de partenariat en vue d'augmenter la réussite scolaire des jeunes du secteur de La Tourelle.

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

Orientation 6 : La mise en place de mesures en salle de classe en plus de celles à l'extérieur de la classe

Durant la seconde année, le personnel scolaire impliqué dans la recherche a davantage opté pour la mise en place de mesures d'aide à l'extérieur de la classe. Mais, cela a-t-il eu des effets sur les pratiques pédagogiques utilisées en classe? Au cours de l'an 3 de la recherche, il nous faut également songer à aider les jeunes en difficulté au sein des classes en adaptant notre enseignement et notre gestion de classe (le temps, l'espace, l'organisation du groupe, le matériel, les moyens d'enseignement, les objectifs, l'évaluation).

Orientation 7 : Le maintien à la fois de l'objectif qui est l'aide à l'apprentissage et de la clientèle qui est le jeune en difficulté

Nous continuons de croire que plus l'approche est directement reliée aux habiletés académiques, plus elle a de chance d'être efficace. Nous devons cependant réussir à augmenter la participation des garçons à ces mesures. Pour ce faire, il faut choisir et implanter des mesures d'aide qui ont un attrait particulier pour eux, sans quoi ils continueront de désertir les lieux d'aide.

Orientation 8 : L'inscription au cœur de chaque projet de la force et du pouvoir que recèle une relation éducative de qualité, engageante et exigeante

Nous avons absolument besoin de la collaboration d'intervenants qui croient à ce qu'ils s'approprient à mettre en place et aux capacités du jeune de modifier sa situation d'échec en une situation de réussite grâce à l'aide offerte. La mesure d'aide retenue doit recevoir l'approbation de la personne responsable de son implantation. Nous recommandons d'entreprendre des actions uniquement avec des personnes qui le font de leur plein gré et qui s'y inscrivent librement. Ceci fait d'ailleurs partie des conditions associées à l'efficacité des mesures telles que révélées par les écrits scientifiques et les entrevues menées auprès des intervenants du milieu.

Orientation 9 : La clientèle visée doit être motivée par la mesure d'aide et croire à la forme d'aide proposée

Il ne sert à rien en effet d'offrir une mesure d'aide à des jeunes qui ne croient pas à cette mesure et aux progrès pouvant en résulter, qui la jugent dépourvue d'intérêt (absence de plaisir) et, en conséquence, y participent avec nonchalance ou n'y participent pas du tout. Souvenons-nous que la première raison évoquée pour expliquer la non participation à une mesure d'aide a été l'absence de goût pour la mesure d'aide. Dans ce sens, il faut refaire l'image de certaines mesures d'aide, soigner particulièrement leur promotion de façon à ce que les jeunes ciblés arrêtent de se percevoir et d'être perçus comme des élèves malchanceux et «pas bons» lorsqu'ils acceptent d'y participer. Ceci vaut particulièrement pour les garçons de niveau secondaire qui ont dit ne pas se sentir les bienvenus ou invités à participer aux mesures.

Orientation 10 : Les autres partenaires indispensables : les parents (le père demeurant encore à ce jour le grand absent) et le personnel scolaire témoin de l'action

Le prétexte de départ pour établir et maintenir ce dialogue pourrait être une information plus soutenue à propos de la mesure d'aide. On devrait également accorder la priorité à des projets mobilisateurs de la communauté éducative (jeunes, parents, équipe école, direction, conseil d'établissement, communauté environnante). Nous pensons que les conseils d'établissement sont la voie privilégiée pour y parvenir.

Orientation 11 : Le renouvellement des pratiques pédagogiques et une approche différenciée auprès des garçons

Il est absolument essentiel d'augmenter l'utilisation des stratégies cognitives (séquences bien délimitées d'apprentissage, contrôle du niveau de difficulté de la tâche, segmentation de l'information, utilisation du modeling, instructions et devoirs individualisés, interaction en petits groupes, occasions fréquentes d'interroger, de répondre et de recevoir des rétroactions, etc.), d'utiliser du matériel nouveau et adapté, des technologies de l'information et des systèmes de renforcements. C'est la responsabilité de l'intervenant d'initier un dialogue riche de questions,

de démonstrations et de rétroactions. De plus, nous réalisons à quel point les garçons sont insatisfaits de la prestation de certains enseignants. Nous n'avons d'autre choix que de les croire lorsqu'ils disent ne pas recevoir suffisamment d'attention, d'explications, de trucs, d'encouragement ou d'aide. Une approche différenciée qui tiendrait compte du rythme de développement, des styles d'apprentissage et des intérêts qui leur serait propres serait déjà en elle-même une forme d'aide. Un projet qui explorerait du côté des multiples formes d'intelligence ou des styles cognitifs serait novateur et grandement pertinent, de même que les projets intégrant l'enseignement stratégique. De plus, un des facteurs explicatifs de la faible réussite des garçons tient à leur culture liée au sexe qui les indispose envers l'école. Le personnel scolaire, les parents et les élèves doivent le reconnaître et développer des conduites plus appropriées à la réussite scolaire.

Orientation 12 : Un encadrement soutenu des jeunes participants à qui on offre la mesure d'aide

Les jeunes savent-ils qu'ils peuvent obtenir de l'aide et que fait-on s'ils la refusent ou s'ils y participent avec nonchalance ou de façon inconstante, s'ils ne voient pas leurs résultats changés grâce à l'aide reçue, si leurs parents ignorent leurs difficultés, s'ils se sentent impuissants ou s'ils s'en désintéressent? Toutes ces questions peuvent être résolues si on accentue l'encadrement des jeunes qui participent à la mesure d'aide. De plus, nous avons observé que le passage du primaire au secondaire constitue une zone de vulnérabilité extrême sur le plan du risque d'échec scolaire. En conséquence, nous recommandons d'améliorer la qualité et l'intensité de l'encadrement des jeunes en difficulté scolaire au premier cycle du secondaire.

Orientation 13 : L'augmentation de la durée globale et ponctuelle des mesures d'aide

L'implantation des projets d'action devrait se faire dès le début de l'année 1999-2000. La fréquence et l'intensité de l'aide apportée à un même jeune (plusieurs mesures en même temps, horaire adapté) devraient également être augmentées. Le facteur «temps» revient constamment dans les analyses de données recueillies auprès des jeunes, des intervenants ou des parents. Les écrits scientifiques sont explicites à ce sujet. Les changements surviennent là où sont consentis

des énergies et du temps d'intervention. Une aide de 60 minutes aux trois semaines a définitivement moins de chances à cet égard qu'une aide de 60 minutes trois fois par semaine.

Orientation 14 : La reconnaissance officielle et publique des intervenants adultes et des jeunes impliqués dans des mesures d'aide

C'est certainement la meilleure façon de conserver la qualité de leur engagement. Pour y parvenir, il faut continuer d'informer régulièrement la communauté éducative à propos des mesures d'aide mises en place et de leurs résultats, que ces mesures soient inscrites ou non dans le cadre de la recherche-action.

Orientation 15 : Le soutien et la formation du personnel enseignant ou des autres intervenants impliqués dans des mesures d'aide

Ce soutien doit surtout être axé sur le renouvellement des pratiques pédagogiques (enseignement stratégique, pratiques d'évaluation, styles cognitifs, pédagogie par projet, etc.). Il nous est apparu clairement qu'à défaut d'être accompagnés et supportés dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés dans l'implantation des mesures d'aide, le personnel scolaire ne serait pas au rendez-vous l'an prochain et certaines mesures d'aide risqueraient de ne pas être implantées.

Orientations sur le plan de l'instrumentation

Orientation 16 : Un suivi des projets d'action par l'équipe de recherche qui sera différent selon que les projets contiennent des éléments novateurs par rapport à ceux de l'an dernier ou selon qu'ils contiennent des ingrédients nous indiquant déjà un fort potentiel de réussite

Par projets prometteurs, outre ceux qui porteront une attention particulière aux principales orientations qui viennent d'être énoncées, nous entendons des projets qui exploreraient d'autres contenus tels que ceux proposés par le Conseil supérieur de l'éducation (1999) dans son document intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Parmi ces

contenus se trouvent les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation sur la réussite scolaire des garçons en particulier, leurs difficultés en langue d'enseignement (lecture et écriture) ou des projets qui viseraient à accentuer la capacité de l'école au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle (école davantage orientante) des jeunes adolescents. Aussi, le suivi à l'implantation au cours de l'année 1999-2000 ne pourrait s'adresser qu'à des projets nouveaux qui se démarquent de ceux de l'an dernier. À cet égard, nous pensons que les projets en récupération pédagogique, en aide aux devoirs et aux leçons ou en orthopédagogie pourraient faire l'objet d'une évaluation des effets à moins que le comité d'analyse des projets juge que certains de ceux-ci contiennent suffisamment d'éléments nouveaux qui justifient de poursuivre l'évaluation d'implantation.

Orientation 17 : L'accessibilité aux résultats scolaires de tous les élèves ciblés par une mesure d'aide, qu'ils aient participé ou non à la mesure offerte

Nous recommandons que cette information soit communiquée à l'équipe dès cette année pour analyser les résultats scolaires des élèves suivis depuis le début de la recherche. Ceci permettra d'uniformiser le traitement des résultats associés aux actions (trop de diversité locale dans la façon d'évaluer l'atteinte des objectifs) et augmentera l'autonomie de l'équipe de recherche à rendre compte de l'évaluation des effets des actions. Les résultats devraient être communiqués à l'équipe de recherche à chaque étape de l'année, et ce, pour toutes les matières. Le bulletin demeure la meilleure façon de fournir cette information.

Orientation 18 : La rationalisation des instruments de collecte de données

Les instruments associés à l'évaluation d'implantation et des effets des actions doivent être uniformiser, améliorer à la lumière de l'expérience de cette année, que ce soit au niveau de la forme, du contenu ou des conditions de passation (le moment de la collecte, entre autres), mieux adapter à chaque type de mesure d'aide et rationaliser quant à leur nombre. Le nombre d'instruments d'évaluation et de mesure qui a dû être créés et mis en circulation, le peu de temps dont nous disposons pour les procédures de validation et la présence de confusion au niveau des versions finales (parfois, nous nous sommes retrouvés avec des versions périmées d'un même instrument)

constituent d'autres limites méthodologiques à la recherche entreprise et ont entraîné des difficultés au moment de l'analyse et du traitement des données.

Orientation 19: Le maintien de sources de données tant qualitatives que quantitatives

Ces deux sources de données doivent être maintenues. La première met en évidence la signification des données comme le font les entrevues de groupe ou les questionnaires d'appréciation, alors que la seconde source nous éclaire sur les résultats scolaires. Afin de rendre compte des résultats des actions, nous avons observé en général que les adultes témoins des actions observent des changements au niveau des résultats scolaires, de l'estime de soi et de la confiance en soi de la clientèle participante sans que cela se voit toujours confirmé par les résultats scolaires. Combiner plusieurs sources de données, comme nous l'avons fait cette année, nous oblige à relativiser les résultats attribuables aux actions et contribue à réduire le risque d'en exagérer les effets.

CONCLUSION

Une deuxième année prend fin, une première année sur le plan de l'action. Des résultats, certains intéressants d'autres plus mitigés, ont été obtenus et, grâce à ce qu'ils révèlent, nous continuons de progresser et d'apprendre au plan théorique et pratique sur la façon d'aider les jeunes en difficulté qui constituent une trop large part de la clientèle de nos écoles. Surtout, il ne faut jamais perdre de vue que les actions ont porté sur deux étapes du calendrier scolaire dans la majorité des cas ou sur une seule dans quelques cas. Imaginons quel aurait pu être l'impact des mesures d'aide qui auraient été offertes plus intensément et dont la durée aurait été plus longue, car la durée de l'aide est une limite à prendre en considération au moment de l'implantation et de l'évaluation des effets d'une mesure.

Les deux années qui viennent de s'écouler ont été très exigeantes pour la direction générale de la Commission scolaire des Chic-Chocs, pour la direction des services éducatifs, pour les directions d'école et pour les intervenants impliqués, car comme nous l'avons mentionné auparavant, le contexte éducatif associé à la démarche de recherche ont été des plus contraignants et rien ne laisse prévoir qu'ils le seront moins au cours de la troisième année. Quiconque, que ce soit au niveau des directions d'école, du personnel scolaire, des parents ou des autres partenaires impliqués, a accepté de faire plus, de faire autrement ou de poser les gestes habituels en les évaluant cette fois-là, a du mérite. D'autant plus que ces personnes l'ont fait la plupart du temps sans nouvel argent, donc avec encore moins de ressources. Alors, à ces acteurs de premier plan, nous ne pouvons que proclamer publiquement notre reconnaissance pour leur courage, leur créativité et leur engagement. Ils avaient tous les motifs de refuser. Malgré cela, toutes les écoles du secteur de La Tourelle, par l'entremise de membres de leur personnel ou de bénévoles de leur milieu, ont choisi de souscrire à la démarche de recherche, et y souscrire signifiait accepter de réfléchir à leur pratique d'aide, rendre compte des effets de celle-ci et les évaluer. La plupart des intervenants impliqués dans la recherche ont assumé jusqu'au bout leur engagement.

Nous devons souligner d'autres éléments, outre l'aspect de l'engagement de ces personnes, car ils s'inscrivent parmi les retombées de cette recherche. Les principaux sont les suivants :

- Compte tenu de la complexité de la problématique de l'échec scolaire des jeunes, en particulier chez les garçons, mener cette recherche à ce moment-ci s'inscrit comme une nécessité, une urgence même dans la compréhension de la solution. À ce titre, la Commission scolaire des Chic-Chocs fait œuvre de pionnière et fait preuve de perspicacité en associant cette action à une démarche de recherche. En voulant suivre l'application des mesures et l'évaluation de leurs effets sur la réussite scolaire des garçons et des filles, la recherche contribue à l'avancement des connaissances dans ce domaine et sert de modèle. Elle a offert à une équipe de chercheurs une opportunité extraordinaire de rencontre avec la réalité du terrain et un défi incroyable sur le plan de l'action.
- Agir en faveur des jeunes en difficultés, des garçons en particulier, est original certes mais la plus grande qualité de la recherche-action entreprise ne serait-elle pas celle de contribuer à créer une culture institutionnelle d'évaluation et d'analyse des pratiques dans un but de diagnostic et d'amélioration?
- Il existe plusieurs façons d'agir en faveur de la réussite éducative. Pour différentes raisons sur lesquelles nous ne reviendrons pas, nous avons privilégié l'approche directe aux jeunes en difficulté scolaire dans les matières de base. Ce but fut atteint : la clientèle rejointe est véritablement les jeunes en difficulté, et cela, sur le plan de leurs apprentissages scolaires. En interrogeant des aspects aussi fondamentaux que les formes d'aide, la nature ou l'image des mesures d'aide, la perception des jeunes en difficulté, la relation éducative, les pratiques pédagogiques, le type d'encadrement offert au jeune en difficulté, les conditions associées à l'efficacité de l'aide, la démarche de recherche et d'action a concouru à la révision et à l'amélioration des pratiques éducatives adressées à la clientèle en difficulté.
- Le nombre de jeunes rejoints dans le cadre de cette recherche, lorsqu'on le met en relation avec l'effectif «jeunes en difficulté d'apprentissage», prend toute son importance. En effet, avoir offert à 20 % de jeunes en difficulté une forme d'aide réfléchie, révisée et évaluée, en plus de tous les autres services dont ils ont bénéficié, est un résultat surprenant. Nous savons que les résultats scolaires de plus de la moitié de ces jeunes se sont améliorés entre les étapes 2 et 4. La clientèle rejointe par les différentes mesures d'aide à l'apprentissage et les

adultes témoins de ces progrès nous ont affirmé qu'ils avaient apprécié en général l'aide apportée. De plus, les jeunes qui y ont participé, pour la majorité ils l'ont fait en s'appliquant vraiment. Ces aspects font partie des conditions associées au succès des mesures d'aide.

- La problématique de l'échec scolaire est une problématique multifactorielle qui fait appel à une solution de même type. L'approche se voulait systémique et nous y parvenons presque. Le mouvement de sensibilisation du milieu socioéconomique à propos du faible taux de diplomation des jeunes est amorcé. On pourrait même dire que ça va plus loin, puisque des retombées tangibles sont déjà visibles. Au cours de la troisième année de la recherche, les retombées prendront la forme de mesures d'aide en périphérie du jeune sur des aspects tels que l'orientation professionnelle, l'encadrement par des personnes significatives, la valorisation de l'école et du métier de professeur et d'élève, l'implication des parents, etc. Le concept de communauté éducative n'est plus un concept creux et sans substance dans cette commission scolaire. C'est en voie de devenir l'une des retombées les plus prometteuses de la recherche. La consolidation de ce partenariat est cependant essentielle. Il faut en prendre soin et lui accorder du temps. Aussi, un plus grand nombre de conseils d'établissements sont allés résolument du côté de l'action en bâtissant à leur tour des projets visant particulièrement le support aux parents. Ces projets en seront à l'étape de l'implantation l'an prochain. Le conseil d'établissement est un partenaire dont la contribution est nécessaire dans la démarche actuelle.
- Il est important de ne pas oublier de parler de la qualité de la coordination de la recherche sur le terrain même de l'action qui fut assurée par la direction des services éducatifs. Que serait une recherche de type action, sachant qu'elle doit remplir des fonctions de changement individuel et social, de formation et de prise en charge par le milieu, si son animation sur le terrain même de l'action ne s'exerçait pas ou n'était pas assurée par le milieu pratique? L'animation de cette recherche par et dans le milieu telle qu'elle s'est révélée, constitue une force. Certaines retombées découlant de la démarche entreprise s'expliquent en partie grâce à cette animation, qui favorise les changements à plus long terme. Nous savons que la coordination de cette recherche a été rendue possible parce qu'elle fut jugée importante et nécessaire par la structure administrative dont elle relève, c'est-à-dire la direction générale de

la commission scolaire et que cette dernière lui a accordé toute l'attention pour que les conditions de succès soient présentes.

Au terme de ce rapport d'étape, nous tenons à rappeler l'importance des recommandations découlant des résultats obtenus, et le fait que chacune de ces recommandations trouve sa source dans le déroulement de l'action réalisée et dans les connaissances que nous en retirons sur le plan de l'enseignement, de l'apprentissage, de la relation maître/élève, de l'encadrement, etc. Surtout, sachant ce que nous savons maintenant, nous devons nous efforcer d'en tenir compte au niveau de l'action à venir, sans quoi l'année qui s'achève perdra une partie de son sens.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bardin, L. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beaudry, J. 1984. L'évaluation de programmes, in B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la recherche des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 389-415
- Beauregard, M., Ouellet, G., De La Durantaye, M. 1995. Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et société; Temps libre: enjeux contemporains*, Vol. 18, no 2, p. 373-394.
- Bouchard, P., Bouchard, N., St-Amand, J.C., Tondreau, J. 1996. *Modèles de sexe et rapports à l'école. Guide d'intervention auprès des élèves de 3^e secondaire*. Montréal: Les éditions du Remue-Ménage.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil permanent de la Jeunesse. 1993. *Faire avancer l'école: Vers où? Pourquoi?* Avis concernant le document «Faire avancer l'école» soumis à la consultation par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec: Conseil permanent de la Jeunesse.
- Conseil permanent de la Jeunesse. 1995. *Formation professionnelle: Les jeunes exigent un coup de barre*. Mémoire présenté à la Commission spéciale sur la formation professionnelle portant sur le projet de Loi 90, loi favorisant le développement de la formation professionnelle. Québec: Conseil permanent de la Jeunesse.
- Conseil permanent de la Jeunesse. 1996. *Pour accroître la réussite éducative, le temps est venu*. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation . Québec: Conseil permanent de la Jeunesse.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Pour une réforme du système éducatif: Coups de barre à donner dans le système*. Québec: ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1996. *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*. Québec: ministère de l'Éducation
- Conseil supérieur de l'éducation. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec: ministère de l'Éducation
- Côté, R., Dufour, C., Pilon, W. Tremblay, M. 1990. *Guide d'élaboration des plans de services et d'interventions*. Groupe de recherche et d'étude en déficience du développement. Québec : Université Laval (faculté des sciences de l'éducation)

- Crahay, M. 1996. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck et Larcier S.A.
- Crozier, M. 1995. *Motivation, projet personnel, apprentissages.* Paris: ESF.
- Desrosiers, H., Kishchuk, N., Ouellet, F., Desjardins, N., Bourgault, C., Perreault, N. 1998. *Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes : applications en promotion de la santé et en toxicomanie.* Québec: Gouvernement du Québec. ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction de la santé publique de Montréal-Centre
- Gaudreau, J. 1980. *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: Les sacrifiés.* Montréal: Québec/Amérique.
- Gauthier, B. (dir.) 1992, 1984c. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, L., Ouellet, R., Payeur, P. 1992. *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec.* Sainte-Foy: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, CRIRES.
- Lafortune, L. 1991. *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'interventions andragogiques et didactiques en mathématiques portant sur la dimension affective.* Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Québec: Université du Québec à Montréal
- Laurens, J.P. 1992. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire.* Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail, Presses Universitaires du Mirail.
- Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. 1996. *La recherche-action : théorie et pratique.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- L'Écuyer, R. 1987. *L'analyse de contenu: notions et étapes.* Voir Deslauriers, J.P. (dir. publ.) 1987, p. 49-66.
- Ministère de l'Éducation. 1994. *Mise en œuvre du plan d'action sur la réussite éducative. Notre force d'avenir: l'éducation. La situation 1994.* Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation. 1995. *Indicateurs de l'éducation.* Édition 1995. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des ressources informationnelles.
- Ministère de l'Éducation. 1995. *Vers la réussite de tous les élèves. Carnets pédagogiques de la Montérégie, no 2,* Longueuil: ministère de l'Éducation, Direction régionale de la Montérégie.
- Ministère de l'Éducation. 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. 1997. *Indicateurs de l'éducation: éditions 1996 et 1997*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction générale des ressources informationnelles.
- Ministère de l'Éducation. 1998. *Résultats aux épreuves uniques de juin 1997 par commission scolaire et par établissement d'enseignement privé et diplomation par commission scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études
- Ministère de l'Éducation. 1999a. *Résultats aux épreuves uniques de juin 1998 par commission scolaire et par établissement d'enseignement privé et diplomation par commission scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études
- Ministère de l'Éducation. 1999b. *Une école adaptée à tous ses élèves*. Projet de politique de l'adaptation scolaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morin, A. 1992. *Recherche-action intégrale et participation coopérative: méthodologie et études de cas*. Laval: Agence D'Arc.
- Mucchielli, R. 1979, 1974c. *L'analyse de contenu des documents et des communications: connaissance du problème*. Paris: E.S.F.
- Nadeau, M.A. 1988. *L'évaluation de programmes : théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- National Dropout Prevention Newsletter. 1999. Effective Strategies. Center promotes the most effective strategies for dropout prevention for dropout prevention. Sping
- Papillon, S., Marzouk A., Potvin, P., Pinard, R. 1998. *L'Échec scolaire des jeunes : facteurs associés et propositions d'actions*. Rapport de recherche : étape 1 (1997-1998). Rimouski : Université du Québec à Rimouski
- Quirouette, P. 1988. *Décisions*. Toronto (Ontario) : Edustats inc.
- Séguin, S., Gohier, C., Benoît, G., Deschênes, J. 1993. *Cheminement et caractéristiques de la recherche et de la thèse au doctorat en éducation*. Montréal: Université du Québec en collaboration avec le sous comité d'admission et d'évaluation.
- Swanson, H.L. et Hoskyn, M. 1998. Experimental intervention research on students with learning disabilities : a meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 68, no. 3, p. 277-321.