

RAPPORT DE RECHERCHE : ÉTAPE 2 (1998-1999)

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

impliquant

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

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

Laval Morin, directeur général	Monique Tanguay, enseignante en 4 ^e année**
Paul Lavoie, coordonnateur aux services éducatifs***	Gabrielle St-Armand, enseignante en 1 ^{re} année
René Beaulieu, directeur des services éducatifs***	Claude Pelletier, conseiller en rééducation*
Urbain Sinclair, directeur des services éducatifs**	Célyne Raymond, enseignante en 4 ^e secondaire et U.E.I. *
Yvan Sinclair, directeur d'école	René-Jacques Gallant, enseignant en 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e secondaire**
Jacynthe Ferland, directrice d'école	François Martin, conseiller pédagogique
Andrée Morin, directrice d'école*	Liette Losier, enseignante
Roger Doiron, directeur d'école	Marcelle Pelletier, enseignante en 2 ^e année
Marthe Émond, directrice d'école	Francine Gagné, éducatrice préscolaire
Gaston Roussel, directeur d'école	Luc Fournier, conseiller en orientation
André Fournier, directeur d'école	Joëlle Dechamplain, représentante socioéconomique
Henri Lévesque, directeur d'école	Jean Chênevert, comité de parents**
Ginette Lemieux, directrice d'école	Raymond Bonin, représentant socioéconomique*
Diane Denis, directrice d'école*	Odette Lefebvre, représentante socioéconomique
Lise Lemelin, enseignante en éducation physique et orthopédagogue	Serge Leclerc, représentant socioéconomique
Chantal Plourde, enseignante en 5 ^e année	Véronique Gagnon, représentante socioéconomique

* Membre du comité de communication

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

*** Membre à la fois du comité de communication 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 Laval Morin, directeur général de la Commission scolaire des Monts-et-Marées ;
- Monsieur Paul Lavoie, coordonnateur aux services éducatifs et monsieur René Beaulieu, directeur des services éducatifs de la commission scolaire ;
- les membres du comité de coordination dont font partie les directions d'école ainsi que les membres des comités de communication et d'analyse des projets d'action.

Nous souhaitons également exprimer notre profonde gratitude, et nous le faisons au nom de la direction générale, de la direction des services éducatifs et du comité de coordination, 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 sachions qu'à certains endroits, l'implantation, la réalisation et l'évaluation d'une action a nécessité la collaboration de plusieurs autres membres de l'équipe école :

- École Caron : Gilles Langlois, France Bérubé et Chantal Plourde
- École Sainte-Ursule : Dorys Duchesne
- École Saint-Rosaire : Pierrette Pominville, Monique Tanguay, Suzanne Fraser, Paule Didier et Caroline Hudon
- École Sainte-Irène : Hélène Bérubé
- École Saint-Léon : Hubert Turcotte
- École Lac-au-Saumon : Laurent Boudreau
- École Sainte-Marie : Denise Caron
- Polyvalente de Sayabec : Russel Côté, Michel Tremblay, Nicole Imbeault, Micheline Poirier, Mirabelle Gagné et les jeunes mentors sous la responsabilité de France-Annie Lavoie
- Polyvalente Armand-Saint-Onge : Nancy Lebel
- Polyvalente Forimont : Célyne Raymond

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 étudiants assistants à la 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 Régina D'Astous pour leur contribution à l'analyse et au traitement des données. Une recherche se réalise aussi 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 Monts-et-Marées, 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, le programme d'aide aux petites universités du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et le Centre local d'emploi de la MRC de la Matapédia pour le support financier qu'ils nous ont accordé.

RÉSUMÉ

En 1997, à la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur de La Vallée, 30 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après 7 années d'études. Les garçons comptaient pour 41 % d'entre eux et les filles pour 19 % (MEQ, 1998). En 1998, 26 % des jeunes n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires après 7 années d'études. Les garçons comptent pour 36 % d'entre eux et les filles pour 14 % (MEQ, 1999a). Bien que la situation se soit améliorée, l'écart séparant la diplomation des filles de celle des garçons s'est maintenu (22 % en 1997 et en 1998). Cette situation est plus alarmante que celle de l'ensemble du Québec avec les graves conséquences que l'on connaît sur le plan de l'insertion scolaire et professionnelle de ces jeunes et les coûts humains, sociaux et économiques qui en résultent. C'est pourquoi la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur de La Vallée, a décidé d'entreprendre en 1997 une recherche-action sur la problématique de la diplomation de ses élèves, celle des garçons en particulier, et qu'elle a, pour ce faire, 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 de l'échec scolaire des garçons 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 a été retenu est celui d'une recherche-action, c'est-à-dire 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 étaient évalués sur le plan de son implantation et de ses effets. Les actions prenaient place dans trois catégories principales : 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 de l'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 plus important facteur responsable du 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 de l'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, à d'autres moments, d'amélioration des résultats scolaires. Nous savons, entre autres, que 8 % (270) des jeunes en difficulté ont été rejoints par au moins un type d'action, dont 56 % de garçons et 44 % de filles, sur une possibilité de 30 % environ de jeunes en difficulté au niveau des apprentissages scolaires. En ce qui concerne les projets en orthopédagogie, il y a amélioration des résultats scolaires parmi 40 % de la clientèle suivie en français et parmi 27 % de la clientèle suivie en mathématique. Concernant les projets en récupération pédagogique, il y a une augmentation des résultats scolaires parmi 48 % de la clientèle suivie. Pour les projets d'aide aux devoirs et aux leçons, les intervenants n'ont pas procédé à une évaluation des effets, réservant celle-ci à la troisième année de la recherche. Quant au projet de mentorat par les pairs, il y a une augmentation des résultats scolaires parmi 27 % de la clientèle participante. Celle-ci est en grande majorité composée de filles. Enfin, concernant le projet de groupe de soutien à l'estime de soi, un seul élément fait l'objet d'un consensus en terme

d'amélioration de la part des participants et des personnes témoins des effets. Cet élément est la socialisation du jeune.

Quelques recommandations terminent ce rapport de deuxième étape. 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 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. Parmi ces recommandations, nous retrouvons l'importance d'une animation de la recherche-action sur le terrain même de l'action et qui soit 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 (styles cognitifs, enseignement stratégique, pédagogie par projet) et, enfin, 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 qui se basent 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 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	12
LISTE DES FIGURES	14
INTRODUCTION	15
CHAPITRE 1 – BREF RAPPEL DES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE L'ÉTAPE 1 DE LA RECHERCHE	16
1.1 La problématique de la recherche	16
1.2 Les objectifs de la recherche	16
1.3 Le cadre de recherche	17
1.4 Les fondements de base à une action efficace	17
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	18
CHAPITRE 2 – CONTEXTE THÉORIQUE ASSOCIÉ À L'IMPLANTATION ET À L'ÉVALUATION DES ACTIONS	20
2.1 L'élaboration des projets d'action	20
2.2 L'évaluation de l'implantation des actions	21
2.3 L'évaluation des effets des actions	22
CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION	25
3.1 L'élaboration et l'implantation des actions	25
• Sur le plan de la démarche	25
• Sur le plan du contenu	29
• Sur le plan de l'instrumentation	31

3.2	L'évaluation de l'implantation des actions	31
	•Les principaux instruments de la collecte de données	32
3.2.1	Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante	33
3.2.2	Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible	34
3.2.3	L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action	34
3.2.4	L'entrevue de groupe avec les intervenants impliqués dans l'action	35
3.2.5	Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (parents et professeurs) témoins de l'action mais non dans l'action	36
3.2.6	Le journal de bord de la recherche	36
3.3	L'évaluation des effets des actions	37
	•Les principaux instruments de la collecte de données	37
3.3.1	Le questionnaire «Décisions»	38
3.3.2	La grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire	39
3.3.3	Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (parents et professeurs) témoins de l'action mais non dans l'action	40
3.3.4	Le questionnaire sur les effets des actions	40
3.4	Le déroulement de la collecte de données	41
3.5	Le traitement des données	42
3.6	La validation des choix méthodologiques de la recherche	44
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		46
4.1	Sur le plan de l'implantation	48
4.1.1	Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante	48
4.1.2	Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible	64
4.1.3	L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action	65
4.1.4	Les entrevues de groupe avec les intervenants sur le vécu entourant l'implantation des actions	74
4.1.5	Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (parents et professeurs) témoins de l'action mais non dans l'action	76
4.2	Sur le plan des effets	79
4.2.1	Le questionnaire «Décisions»	80
4.2.2	La grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire	84
4.2.3	Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (parents et professeurs) témoins de l'action mais non dans l'action	88
4.2.4	Le questionnaire sur les effets des actions	88
4.3	Synthèse	91

CHAPITRE 5 – L'ÉTAPE 1999-2000 DE LA RECHERCHE-ACTION	94
5.1 Les orientations pour l'année 1999-2000	94
CONCLUSION	102
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	104

ANNEXES*

- 1 Principaux fondements à une action éducative visant la prévention de l'échec scolaire
- 2 Facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire et 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 des mesures d'aide «orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons et récupération pédagogique» par la clientèle participante
 - 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 la mesure d'aide «groupe de soutien à l'estime de soi» par la clientèle participante
 - 7.1.C) Questionnaire d'appréciation de la mesure d'aide «mentorat par les pairs» par la clientèle participante
 - 7.2 Questionnaire sur la non participation de la clientèle cible
 - 7.3 Outil de suivi de l'action
 - A) destiné aux intervenants adultes impliqués dans la réalisation des actions
 - B) destiné aux intervenants jeunes impliqués dans la réalisation des actions
 - 7.4 Questionnaire d'appréciation des actions destinés aux adultes concernés par l'action mais non impliqués dans sa réalisation

* 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.

- 7.4.1 action «orthopédagogie»
- 7.4.2 action «aide aux devoirs et aux leçons»
- 7.4.3 action «récupération pédagogique»
- 7.4.4 action «mentorat par les pairs»
- 7.4.5 action «groupe de soutien à l'estime de soi»
- 7.4.6 outil «contrat scolaire»
- 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 Le 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

3.1	Les projets d'action réalisés et la clientèle rejointe	31
3.2	Instruments de cueillette associés à l'évaluation de l'implantation des actions	32
3.3	Instruments de collecte de données associés à l'évaluation des effets des actions	38
3.4	Le déroulement de la collecte de données associée à l'évaluation de l'implantation et à l'évaluation des effets des actions	42
4.1	Application du protocole d'évaluation par le milieu	46
4.2	L'appréciation des actions par les élèves participants au premier cycle du primaire	49
4.3	L'appréciation des actions par les élèves participants au premier cycle du primaire selon un regroupement par catégories de contenus	50
4.4	L'appréciation des actions par les élèves participants au premier cycle du primaire selon leur sexe et selon un regroupement par catégories de contenus	51
4.5	L'appréciation des actions par les élèves participants au deuxième cycle du primaire	53
4.6	L'appréciation des actions par les élèves participants au deuxième cycle du primaire selon un regroupement par catégories de contenus	55
4.7	L'appréciation des actions par les élèves participants au deuxième cycle du primaire selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus	55
4.8	L'appréciation des actions par les élèves participants au secondaire	57
4.9	L'appréciation des actions par les élèves participants au secondaire selon un regroupement par catégories de contenus	59
4.10	L'appréciation de la mesure «Groupe de soutien» par les élèves participants	62
4.11	L'appréciation des progrès découlant de la mesure «Groupe de soutien» par les élèves participants	63
4.12	L'appréciation de la mesure «mentorat par les pairs» par les élèves participants	64
4.13	L'utilisation et la fréquence d'utilisation des formules pédagogiques à	67

	l'intérieur des actions	
4.14	L'utilisation et la fréquence d'utilisation des formules pédagogiques selon le type d'actions réalisées	68
4.15	Les connaissances sollicitées durant les actions	68
4.16	Les modes d'organisation privilégiés durant les actions	68
4.17	Les types de renforcements privilégiés durant les actions	69
4.18	Éléments associés au succès des mesures d'aide mises en place	75
4.19	Éléments associés à l'absence de succès des mesures d'aide mises en place	75
4.20	Sujets dépistés à risque selon le sexe	81
4.21	Pourcentage de jeunes dépistés à risque selon chaque dimension	82
4.22	Nombre d'élèves dépistés à risque en 97-98 et en 98-99 selon la transition primaire / secondaire	83
4.23	Nombre d'élèves dépistés à risque par indicateur selon le statut de l'élève	85
4.24	Nombre d'élèves dépistés à risque par indicateur selon le statut de l'élève et le sexe	86
4.25	Nombre d'élèves dépistés selon le niveau de risque et le sexe	87
4.26	Synthèse des principales conclusions découlant de l'évaluation de l'implantation et de l'évaluation des effets des actions	91

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1	La démarche d'élaboration et d'implantation des actions	25
------------	---	----

INTRODUCTION

Au mois de janvier 1997, la Commission scolaire des Monts-et-Marées¹, secteur de La Vallée 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, des garçons en particulier. 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. Le recteur, monsieur Pierre 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 deuxième étape de la recherche-action axée sur la planification de l'action, son implantation et 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 d'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 la recherche

En 1997, à la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur de La Vallée, 30 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après 7 années d'études. Les garçons comptaient pour 41 % d'entre eux et les filles pour 19 % (MEQ, 1998). En 1998, 26 % des jeunes n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires après 7 années d'études. Les garçons comptent pour 36 % d'entre eux et les filles pour 14 % (MEQ, 1999a). Bien que la situation se soit améliorée, l'écart séparant la diplomation des filles de celle des garçons s'est maintenu (22 % en 1997 et en 1998). En 1998, dans l'ensemble du Québec, 26 % des jeunes n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires après 7 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 Monts-et-Marées, secteur de La Vallée, concernant la diplomation des garçons continue donc d'être plus alarmante que celle de l'ensemble du Québec avec les conséquences graves que l'on connaît au plan de l'insertion scolaire et professionnelle de ces jeunes et les coûts humains, sociaux et économiques qui en résultent.

1.2 Les objectifs et le but de la recherche

Deux objectifs sont visés par cette recherche : cerner les causes de l'échec scolaire de certains jeunes, en particulier des garçons, et mettre en place des actions susceptibles de favoriser leur réussite. La recension des écrits scientifiques nous a amenés 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 lui-même constitue un système. De ces systèmes en interaction peuvent naître des difficultés rendant l'accomplissement social et scolaire du jeune difficile. Le but ultime de la recherche est d'augmenter la réussite scolaire et la diplomation des jeunes de la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur de La Vallée, en particulier la diplomation des garçons.

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. Selon le cas, 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 à la fois chacun de ces buts, le premier étant d'améliorer la situation des jeunes aux prises avec des difficultés scolaires et de comprendre le processus ayant conduit à ces changements. Ce type de recherche a comme origine un besoin social réel, est menée en milieu naturel de vie, met à contribution tous les participants, praticiens et chercheurs, est flexible dans le sens qu'elle s'ajuste et progresse selon les événements puisqu'elle est en lien dynamique avec le vécu, établit une communication systématique entre les participants et s'autoévalue tout au long du processus. Dans ce type de recherche, la gestion est collective puisque le chercheur est aussi l'acteur et l'acteur 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 à la suite des consultations d'organismes tels que le National Dropout Prevention Newsletter (1999), ces éléments peuvent servir de fondements 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 concernent soit l'action, soit les acteurs et les relations entre ceux-ci. Ils 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 illustrent 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 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 manoeuvre et plus de pouvoirs pour qu'elles fassent les meilleurs choix pour les élèves. Cela a provoqué l'avènement des conseils d'établissement, une réalité nouvelle avec laquelle doivent composer les directions d'école. Les conseils d'établissement ont, entre autres responsabilités, celle d'adopter le projet éducatif de l'école, ce que la plupart d'entre elles 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 Vallée-de-la-Matapédia s'est poursuivie avec la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur de La Vallée 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, laquelle 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 directrices et directeurs d'école, la préparation de la relève, les affectations nouvelles de certaines 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 toutes choses qui agissent directement sur le déroulement de la recherche. De plus, le monde de l'éducation n'est pas le seul à entreprendre un processus de changement, la société québécoise et ses structures de service font aussi partie de ce processus. 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 favorable à la réussite scolaire. Le choix, l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de ces projets relevaient de chaque école, accompagnée à ces étapes des membres de l'équipe de recherche. Nous reviendrons sur la démarche associée à la planification des actions, le contenu de celles-ci ainsi que 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 ayant guidé l'étape d'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 et dont les auteurs suivants traitent (Côté, Dufour, Pilon, Tremblay, 1990). Les projets d'actions, même s'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 la participation attendue de chacune d'elles, les modalités d'évaluation des apprentissages ou les indicateurs de changement, l'échéancier du projet, le matériel utilisé, l'estimation des 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 devaient ainsi rendre compte de l'implantation et des résultats de leur action. De plus, les données découlant de l'évaluation de l'implantation et des effets devraient permettre de réviser, de modifier et d'améliorer de façon continue les actions. Par ailleurs, élaborer des projets d'action qui répondent aux éléments qui viennent d'être nommés favorisait 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 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 précisons l'approche et le modèle que nous avons privilégiés pour la cueillette et l'analyse des données. Il est important de rappeler que lorsque la commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur de La Vallée, a décidé d'entreprendre une recherche-action, elle n'en était pas à ses premiers efforts de réduction des difficultés scolaires. Au contraire ! De nombreuses mesures d'aide 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 espérés, mais, dans les deux cas, il demeurait difficile de savoir à quoi tenaient les résultats obtenus. Le réflexe d'action était bien ancré, celui d'évaluation était à préciser. Dans ce contexte précis, poursuivre la mise en place d'actions susceptibles d'améliorer la situation des jeunes en difficulté était nécessaire, mais ce qui l'était plus encore était d'évaluer l'implantation et les effets de ces actions. L'évaluation de l'implantation était l'une des voies toutes désignées pour y parvenir. Selon Desrosiers, Kishchuk, Ouellet, Desjardins, Bourgault, Perreault, (1998), l'évaluation de l'implantation sert à décrire le déroulement réel de l'action (les facteurs affectant favorablement ou défavorablement l'action et la nécessité de réajustements), et la population rejointe et à connaître le niveau de satisfaction des personnes impliquées. Elle a lieu durant l'action et 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 a été 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 l'année 1999-2000. L'évaluation de l'implantation a comme caractéristiques d'être descriptive, continue, formative, flexible et inductive. Les questions qui lui sont propres sont les suivantes :

- Quel 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 ressources ont été utilisées ou investies (humaines, matérielles, financières) ?
- Quelles activités ont été réalisées (le comment et le quand) ?
- Quel est le degré de satisfaction des participants
- Quel est le point de vue des 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 connaissances pouvons-nous en retirer sur le plan de l'enseignement, de l'apprentissage, de la relation maître/élève, de l'encadrement, etc. ?
- Comment s'est déroulée l'application du protocole d'évaluation ?
- 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 les données 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 de l'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 de 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 recueillies dans le cadre de cette recherche seront décrits au chapitre de la méthodologie.

2.3 L'évaluation des effets des actions

Selon Desrosiers, Kishchuk, Ouellet, Desjardins, Bourgault, Perreault, (1998), 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. Selon ces auteurs, lorsqu'on évalue les effets ou les résultats des actions implantées, il est important d'accumuler le plus d'éléments de preuves possibles relativement 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 dans le cours des actions ou à d'autres mesures d'aide existant déjà dans la structure scolaire et 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, nous assurer que nos objectifs sont réalistes et que les responsables des actions 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 d'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 d'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 (théorie de l'action) ?
- 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 aient 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 collecte 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

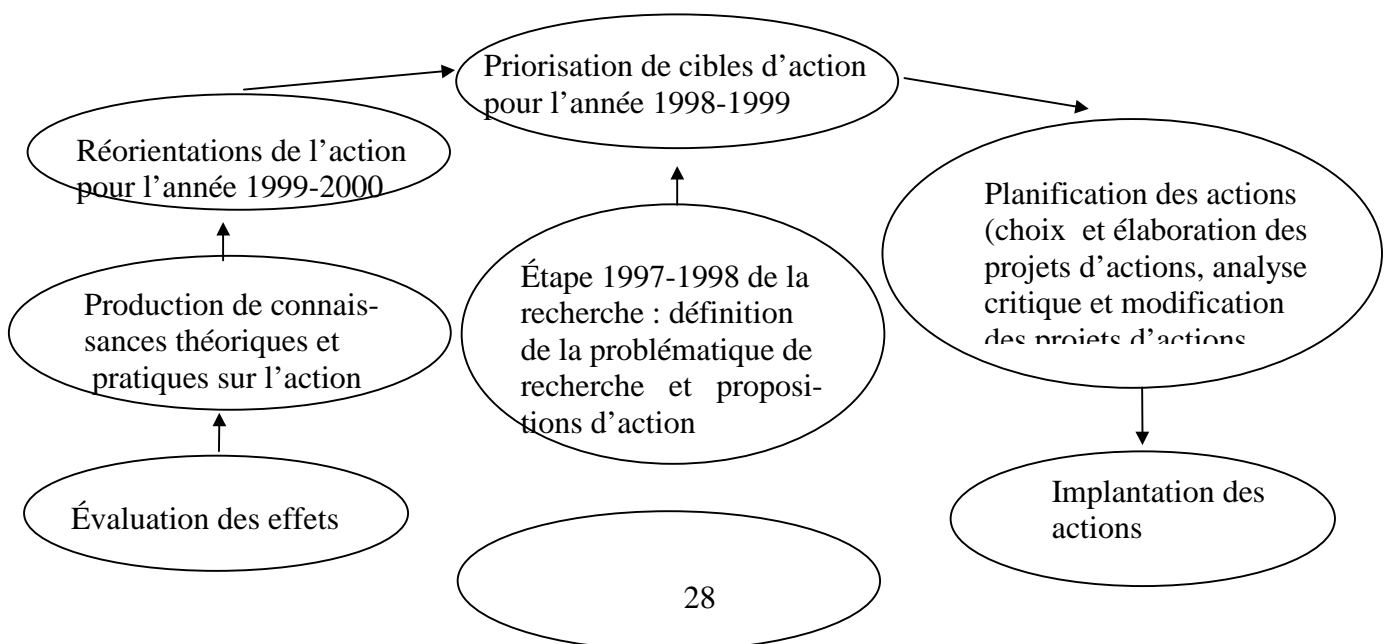
Dans cette section, nous aborderons à nouveau l'élaboration et l'implantation des projets d'action mais en nous intéressant cette fois à la démarche, au contenu et aux instruments de collecte de données qui lui sont associés. Puis, nous traiterons des autres aspects méthodologiques associés à l'évaluation 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.

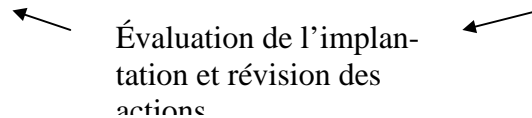
3.1 L'élaboration et l'implantation des actions

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 priorisation de 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 Vallée.

La figure 3.1 rappelle les principales étapes de la démarche ayant conduit à l'élaboration et à l'implantation des actions.





← Évaluation de l'implantation et révision des actions ←

Figure 3.1 – La démarche d'élaboration et d'implantation des actions

En effet, une fois que la problématique de l'échec scolaire des jeunes de la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur de La Vallée, 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 coordination et avons réalisé un exercice préparatoire, c'est-à-dire que nous avons réfléchi à des stratégies réalistes d'action associées aux cibles jugées prioritaires. 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 pour 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, des contacts avaient été faits avec des équipes de recherche sur l'échec, l'abandon ou le décrochage scolaire (CRIRES, ECOMB, CIRADE, Centre métropolitain de lutte au décrochage scolaire, etc.), le ministère de l'Éducation (direction de la recherche) et plusieurs écoles du Québec ayant mis en place des mesures d'aide. Nous avons

également examiné d'autres sources de données telles que certaines revues en éducation (ex : Vie Pédagogique), la didacthèque de l'UQAR ou les 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 évidemment tenir 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 poursuivre, en ayant pris soin cependant de les soumettre à une critique judicieuse, ou de projets nouveaux qui, du point de vue 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, la professionnelle de recherche était disponible 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 et même en constituer l'essentiel.

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

Bien que nous ayons suggéré un scénario devant guider la planification des actions, documenté le milieu scolaire sur ce qui se fait ailleurs au Québec, remis un formulaire pour l'élaboration des projets, et 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 les approfondir cependant dans le cadre de ce rapport d'étape :

- dans certaines écoles, la **planification de l'action fut le fait de la direction seule ou de quelques personnes** sans que cela ait reposé sur une réflexion d'équipe. Il n'est jamais simple de passer de la théorie à la pratique que l'on soit chercheur ou praticien et la mobilisation en faveur de l'action demande du temps et de l'énergie. Peut-être, comme l'a exprimé un membre du comité de communication, «avons-nous négligé l'importance de la mobilisation au cours de l'étape 2 en pensant que nous pouvions passer rapidement du diagnostic à l'action» ;
- 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'appropriation de cette structure. Peut-être cela explique-t-il que, dans plusieurs cas, **les actions soient 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, soit une demi-journée environ ;
- **une confusion à propos de l'allocation financière accordée aux projets d'action dans le cadre de la recherche** a alimenté bien des débats, a été la source de beaucoup d'insatisfaction dans certains milieux et a provoqué des délais dans l'élaboration des projets d'action ;
- quelques milieux écoles (direction ou personnel scolaire) ont accueilli avec plus de **réticences, de scepticisme ou d'indifférence parfois l'existence de cette recherche**, ne l'ayant pas demandé, doutant de sa pertinence et croyant peu en ses retombées. 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 avérée 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. De plus, comme l'a si bien exprimé une enseignante impliquée dans l'action, «se donner formellement à l'écrit un objectif à atteindre qui soit mesurable est un geste hautement engageant» ;
- la **responsabilité de la coordination de la recherche** a dû être confiée à une autre personne au terme de la seconde année. Bien que les raisons de ce changement soient légitimes, il est possible que le délai occasionné par cette nouvelle nomination ait causé, à son tour, un délai dans la mise en branle et l'évolution de la recherche-action au début de l'année 1998-1999 ;
- 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'elles 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'analyse, 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 et/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 difficultés), 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 impossible), 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 était trop faible pour provoquer des changements) 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).

Sur le plan du contenu

Comme nous le disions précédemment, chaque projet d'action a été élaboré à partir d'un formulaire prévu à cette fin. Nous n'avons cependant pas joints chacun des projets étant donné l'espace que cela aurait requis. Nous avons plutôt produit une synthèse des projets d'action suivis dans le cadre de la recherche (voir à l'annexe 6). Cette synthèse ne présente que l'essentiel des informations dont nous disposons sur les projets implantés, c'est-à-dire l'école impliquée, le titre du projet ainsi que le nom du responsable, la clientèle visée, les matières concernées, les objectifs poursuivis et quelques informations sur l'action telle que planifiée.

Malgré qu'une cible d'action ait été retenue au sein de chaque système, nous avons dû réajuster notre ambition étant donné le temps qui s'écoulait et les contraintes et limites rencontrées. La nouvelle consigne fut alors 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 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 Monts-et-Marées, secteur de La Vallée, compte 20 écoles. Dix d'entre elles ont participé à la recherche en implantant 16 projets d'action. De ce nombre, 7 projets se déroulaient au secondaire et 9 au primaire. Les projets prenaient place dans cinq grandes catégories : la récupération pédagogique hors classe ou en classe, le soutien orthopédagogique à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, l'aide aux devoirs et aux leçons, le mentorat par les pairs et le soutien à l'estime de soi. Un projet déposé dans le cadre de la recherche a été abandonné en cours de réalisation. Le projet abandonné est le projet intitulé «Défi réussite» qui s'inscrivait à la fois en récupération pédagogique (en classe) et en aide aux devoirs et aux leçons. Ce projet a été interrompu pour trois raisons : l'orthopédagogue de l'école travaillait avec la clientèle visée par la clinique de santé scolaire aux heures où normalement la clinique aurait eu lieu, la personne qui devait apporter une aide bénévole a quitté l'école et, enfin, la période mai-juin ne se prête pas bien à l'aide aux devoirs et aux leçons (diminution des devoirs, temps de révision). Ce projet n'est pas compris dans les seize projets d'action. De plus, un autre projet en récupération mené à l'école Saint-Rosaire n'a pas été retenu pour fin d'analyse des résultats car certains élèves ont dû cesser leur participation à cause d'un problème de transport. Enfin, des projets ont été modifiés en cours de route dans le but de mieux s'adapter aux besoins particuliers de certains élèves. 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 projets réalisés dans chaque école ainsi que le volume et la nature des projets d'action.

Tableau 3.1
Les projets d'action réalisés et la clientèle rejointe

Écoles	Récupération pédagogique	Aide aux devoirs et aux leçons	Soutien orthopédagogique	Mentorat par les pairs	Soutien à l'estime de soi
Polyvalente de Sayabec	4 projets			1 projet	
Polyvalente de Causapscal	1 projet				
Polyvalente Armand St-Onge					1 projet
Sainte-Marie			1 projet		
Sainte-Ursule			1 projet		
Caron		1 projet			
Sainte-Irène	1 projet				
Saint-Rosaire	2 projets		1 projet		
Saint-Léon	1 projet				
Lac-au-Saumon	1 projet				
Total : 16 projets	10 projets	1 projet	3 projets	1 projet	1 projet

Nous dirions qu'environ 270 jeunes en difficulté, ce qui représente environ 8 % de la clientèle scolarisée, ont été rejoints par au moins un type d'action. De ce nombre, 56 % étaient des garçons et 44 % étaient des filles alors que 52 % provenaient du niveau primaire et 48 % provenaient du niveau secondaire.

Sur le plan de l'instrumentation

Les instruments qui ont accompagné la phase d'élaboration et d'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 de ceux-ci 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 collecte de données proposées, 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 à l'implantation qui fut accepté. 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 avaient été reconnus nécessaires à l'évaluation de l'implantation et devaient être appliqués.

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
Instrument 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 	<ul style="list-style-type: none"> • Outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action (intervenants scolaires et mentors) (annexe 7.3) • Entrevue de groupe avec les intervenants sur le vécu en 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire d'appréciation : parents, professeurs (annexe 7.4) • Journal de bord de la recherche

	partie de la clientèle cible (annexe 7.2)	rapport avec l'implantation des actions	
--	---	---	--

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 dans l'une ou l'autre commission scolaire impliquée dans la recherche. 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 ayant 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 à l'annexe 7. Nous allons brièvement présenter l'utilité et le contenu de chaque instrument.

3.2.1 Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante

Ce questionnaire comporte trois variantes : la première s'adresse aux jeunes ayant participé aux mesures d'aide «récupération pédagogique, aide aux devoirs et aux leçons et orthopédagogie», la seconde s'adresse à ceux qui ont participé à la mesure d'aide «groupe de soutien à l'estime de soi» et la troisième à ceux qui ont participé à la mesure d'aide «mentorat par les pairs». Dans tous les cas cependant, le questionnaire d'appréciation sert essentiellement à connaître le degré de satisfaction du participant et à repérer des éléments à améliorer. Nous allons brièvement présenter chaque variante.

A) Le questionnaire d'appréciation s'adressant aux jeunes ayant participé aux mesures d'aide «récupération pédagogique, aide aux devoirs et aux leçons et orthopédagogie»

Ce questionnaire comporte trois versions s'adressant à de **jeunes participants** d'âges différents: la version pour le 1^{er} cycle du primaire, la version pour le 2^e cycle du primaire et la version pour le secondaire (voir en annexe 7, la section 7.1). Dans tous les cas, le questionnaire a trois parties. **La partie 1** recueille des informations générales. **La partie 2** interroge les participants sur leur appréciation de l'activité. Cette partie comporte 15 questions dans la version

du 1^{er} cycle du primaire¹ et 46 questions dans les deux autres versions. L'échelle de réponses est de type Likert offrant 4 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 cas. Les questions englobent quatre catégories de contenus : l'intervenant et son savoir, savoir-faire et savoir-être ; les parents et leur intérêt manifesté à l'activité ; le jeune et son niveau de motivation et de participation ainsi que les progrès réalisés et 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, **la partie 3**, selon une transcription adaptée à l'âge des jeunes, recueille la description de quelques événements qui sont survenus et qui ont été perçus comme efficaces ou aidants ou, à l'inverse, inefficaces ou non aidants.

B) Le questionnaire d'appréciation s'adressant aux jeunes ayant participé à la mesure d'aide «groupe de soutien à l'estime de soi»

Ce questionnaire comporte cinq grands thèmes. Le premier thème s'intéresse au vécu dans les rencontres de groupe (climat, objectifs, activités, ressources, participation, etc). L'échelle de réponses est de type Likert offrant 4 choix de réponses allant de «pas du tout d'accord, plutôt d'accord, peu d'accord à tout à fait d'accord. Le deuxième thème questionne sur la nature des progrès réalisés, et ce, toujours au moyen d'une échelle graduée de réponses. Les troisième, quatrième et cinquième thèmes s'intéressent aux activités jugées particulièrement intéressantes, et aux façons de les améliorer, et cherchent à savoir ce que la mesure a fait de meilleur pour le jeune. Ces trois dernières questions étaient des questions ouvertes.

C) Le questionnaire d'appréciation s'adressant aux jeunes ayant participé à la mesure d'aide «mentorat par les pairs»

Ce questionnaire comprend 10 questions s'intéressant aux éléments suivants : les raisons de s'inscrire au mentorat, la façon de faire du mentor, la quantité d'aide reçue, l'appréciation de l'aide reçue et les choses qu'il y aurait lieu de changer au niveau de la mesure.

3.2.2 Le questionnaire sur la non participation de la clientèle cible

¹ Cette version est allégée étant donné l'âge de la clientèle à laquelle elle s'adresse.

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

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

Cet outil (voir en annexe 7, la section 7.3) comporte deux variantes. La première s'adresse aux intervenants adultes impliqués dans les mesures d'aide «récupération pédagogique, aide aux devoirs et aux leçons et orthopédagogie», alors que la seconde s'adresse aux jeunes intervenants impliqués dans la mesure d'aide «le mentorat par les pairs». Cet instrument sert à décrire le processus associé à l'action.

A) L'outil de suivi destiné aux intervenants adultes

Cet instrument comporte deux parties. **La première partie** recueille des données générales connexes à l'activité. La deuxième partie comprend deux sections. La section A recueille des données ponctuelles et factuelles sur l'activité (contenus, formules, connaissances sollicitées, modes d'organisation du groupe, discipline, niveau d'exigences, types de renforçateurs, climat de classe) et la section B recueille des descriptions d'interventions jugées réussies et efficaces et d'autres jugées non efficaces et à modifier.

B) L'outil de suivi destiné aux jeunes intervenants impliqués dans la mesure «mentorat par les pairs»

L'instrument comporte deux parties. **La première partie** appelée «cahier du professeur» est remplie par le professeur qui propose le mentorat. Elle recueille des données générales connexes à l'activité. **La deuxième partie** comprend deux sections. La section A, appelée «cahier du mentor», recueille des données ponctuelles et factuelles sur la clientèle participante et

la section B, appelée «appréciation du mentorat», recueille des données diverses sur les éléments suivants : les conditions au mentorat, les fonctions attendues d'un mentor, la relation de mentorat, le programme de mentorat, la clientèle participante, l'appréciation du jeune comme mentor, les changements à apporter, etc.

3.2.4 L'entrevue de groupe avec les intervenants impliqués dans l'action

L'entrevue de groupe avec les intervenants sert à recueillir des données sur le vécu entourant l'implantation des actions. Elle recueille 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 responsables des actions et directement impliquées dans celles-ci. Deux entrevues ont eu lieu et chacune durait de 2 heures 30 minutes à 3 heures. 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 de scepticisme à l'égard de ses retombées. Elles 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 de l'action, mais non dans l'action

Ces questionnaires (voir en annexe 7, la 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», versions parents et professeurs, Questionnaire d'appréciation de la mesure «Aide aux devoirs et aux leçons», versions 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 tous les cas, ceux-ci donnaient la récupération, Questionnaire d'appréciation de la mesure d'aide «Groupe de soutien à l'estime de soi», versions parents et professeurs, Questionnaire d'appréciation de la mesure d'aide «Mentorat par les pairs», versions parents et professeurs et enfin le Questionnaire d'appréciation de l'outil d'aide «le contrat scolaire¹». Tous revêtaient une forme quasi similaire au niveau du contenu 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 d'aide (questions ouvertes et fermées), 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 la mesure pour un jeune, 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 d'effets indirects découlant de celle-ci. Ce journal permet surtout de consigner des événements qui sont en relation avec la présence de chercheurs dans le milieu. Le journal est un matériel privé et confidentiel. Il 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.

¹ Le contrat scolaire est considéré davantage comme un outil d'aide que comme une mesure d'aide. Il a accompagné la réalisation des actions dans certains cas. Nous avons confectionné un instrument servant à décrire l'utilisation du contrat scolaire et à l'apprécier.

Les chercheurs impliqués dans la recherche y font 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 utilisé dans le journal de bord 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 qu'ils retirent de leurs observations, leçons qui les amènent à adapter leur comportement, 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 court laps 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 de recueillir, au moyen de quelques instruments, 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 l'utilité et le contenu de chaque instrument.

Les principaux instruments de collecte de données

Essentiellement, nous voulons savoir si les actions ont donné des résultats sur le plan des apprentissages scolaires en particulier et, dans la mesure du possible, le lien de causalité entre les résultats et l'action actualisée. La durée des actions sur le plan de l'évaluation des effets est cependant très restreinte. Elle fut de six mois dans un cas (l'équivalent de deux étapes au calendrier scolaire) et de 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 (observables et mesurables) compte tenu du temps dont nous disposions. 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 qui étaient 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. Ces instruments sont joints en annexe 7. Nous allons dans les prochaines pages reprendre chacun d'eux et décrire brièvement leur utilité et leur contenu.

Tableau 3.3
Instruments de collecte de données associés à l'évaluation des effets des actions

Sources	Jeunes de secondaire 1 et 3	Jeunes de la 1 ^{re} à la 6 ^e année	Adultes témoins de l'action mais non dans l'action	Intervenants
Instruments de collecte	•Questionnaire «Décisions» (mesure de risque d'échec ou de décrochage scolaire) (annexe 8.1)	•Grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire (mesure de risque d'échec ou de décrochage scolaire) (annexe 8.2)	•Questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (quelques questions portant sur les effets attribuables aux actions) (annexe 7.4)	•Questionnaire sur les effets des actions (annexe 8.3)

3.3.1 Le questionnaire «Décisions»

Le questionnaire «Décisions» (Quirouette, 1988) (voir en annexe 8, section 8.1) permet de poser un diagnostic d'ensemble de la situation des jeunes en difficulté. Ce questionnaire permet, non seulement 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 6 dimensions. Le questionnaire comporte donc 6 dimensions possibles où il peut y avoir risque de décrochage scolaire. Un jeune est dit décrocheur potentiel lorsqu'une ou plusieurs de ces dimensions présentent un problème. Chaque dimension 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 dépisté à risque peut donc l'être faiblement, moyennement ou fortement. Les 6 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 «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 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 envoyée à tous les parents et, à moins de la demande expresse d'un parent, «Décisions» a été administré à tous les élèves de secondaire 1 et de secondaire 3. Au terme de la troisième année, «Décisions» sera appliqué de nouveau, cette fois aux jeunes 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 sur une période de trois ans.

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

Cette grille (voir en 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 à «Décisions», mais 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 donc fabriqué une grille d'indicateurs du risque d'échec scolaire à l'intention des jeunes du primaire. Alors que ce sont les jeunes qui ont répondu au questionnaire «Décisions», cette grille est remplie par chaque professeur titulaire d'une classe au primaire (la clientèle du préscolaire est exclue) et non par les élèves. 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 ou elle 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 qui peuvent être résolues directement par l'enseignante ou l'enseignant. Cette grille s'applique idéalement dans la seconde partie de l'année, lorsque le professeur titulaire a acquis une bonne connaissance de ses élèves. La grille comporte dix-sept indices de risque en provenance de la littérature et du diagnostic des besoins réalisé durant la première année de la recherche. Certains ont plus d'importance que d'autres parce qu'ils sont associés plus directement à la réussite scolaire. Dans ce sens, le poids relatif de chaque indicateur peut varier de 1 à 3 (une expérimentation impliquant quatre 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 d'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 (parents et professeurs) témoins de l'action, mais non dans l'action

Ce mode de collecte de données, bien que ce ne soit pas son but premier, recueille des données qui peuvent aider à saisir la nature des changements observés et le lien de causalité entre

ceux-ci et les actions réalisées. Cet instrument ayant déjà fait l'objet d'une présentation, nous ne le reprenons pas ici.

3.3.4 Le questionnaire sur les effets des actions

Le questionnaire sur les effets des actions (voir à l'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 avec prière 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 au cours 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 de fournir au milieu scolaire les outils en vue de la collecte de données, de le 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 collecte de données. De plus, il incombait à chaque direction d'école de voir concrètement au déroulement de la collecte des 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 6 donne ce type d'informations.

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

La plupart des projets d'action ont débuté au mois d'avril, s'échelonnant sur une seule étape du calendrier scolaire. Un seul a duré deux étapes. 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 et les entrevues de groupe recueillent des données à la fois d'implantation et d'effet, nous n'avons inscrit qu'une seule fois ces informations, car la fréquence ou le moment ne différaient pas dans un cas comme dans l'autre.

Tableau 3.4
Le déroulement de la collecte de données
associée à l'évaluation de l'implantation et à l'évaluation des effets des actions

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 (mars)
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 à la fin de chaque étape du projet d'action	à la fin de l'étape
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 mai 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 février 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
Le questionnaire sur les 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 des données 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 présents. Ainsi, nous pouvons comparer les visions et contraster les observations. C'est une forme de validation par triangulation, selon Morin (1993), puisque nous utilisons une variété de techniques pour obtenir une diversité d'angles de prises de vue, ce qui nous permet de comparer les observations d'un champ d'observation avec celles d'un autre et ainsi de mieux pénétrer la signification profonde de l'objet d'étude. Cela nous donne une large vue de ce qui se passe dans le milieu et le sens que prennent le problème et sa solution pour les personnes impliquées.

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 s'appliquer à l'ensemble de la population.

Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu. L'analyse de contenu a consisté à rassembler tout le matériel recueilli auprès des différentes sources, à l'analyser au moyen d'un système de codage/décodage et à en tirer des conclusions, en se souvenant que l'objectif était d'en arriver à la description des facteurs associés à l'échec scolaire des garçons et à l'identification des actions susceptibles d'y remédier et de favoriser leur réussite scolaire. L'analyse doit faire émerger les traits communs et distinctifs aux opinions émises par les personnes interrogées.

Pour réaliser l'analyse de contenu des entrevues individuelles et de groupe, nous nous sommes inspirés des méthodes proposées par Bardin (1977), Mucchielli (1979), l'Écuyer (1987, 1990), Landry (dans Gauthier, 1992) et Boutin (1997). Plusieurs personnes, incluant la professionnelle de recherche, ont participé à l'analyse de contenu. Les principales étapes ont été celles-ci : lecture globale du matériel pour en approfondir la connaissance, lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés, liens entre les catégories et liens entre les entretiens, choix et définition des unités de classification, processus de catégorisation et de classification,

quantification et traitement statistique (qu'est-ce qui revient, se ressemble, se distingue), description scientifique et interprétation des résultats. Il s'agit de faire ressortir des constantes, des catégories de contenus, des tendances et d'interpréter et d'expliquer celles-ci. De plus, nous aurons à nous assurer que l'analyse effectuée répond aux critères de pertinence, d'exhaustivité, d'exclusivité et d'objectivité.

Le formulaire de présentation des résultats, quant à lui, a simplement donné lieu à un exercice sémantique de synthèse.

3.6 La validation des choix méthodologiques de la recherche

Dans cette section, nous exposerons comment nous avons appliqué les critères assurant la rigueur de notre démarche d'évaluation de l'implantation ou d'évaluation des effets, lesquels critères étaient présentés dans le chapitre 2 portant sur le contexte théorique. Rappelons que les quatre critères, identifiés par Guba et Lincoln (1981, cités par Nadeau, 1988), sont la crédibilité, l'audibilité, la transférabilité et la confirmation. La crédibilité du processus d'évaluation est assurée par les divers modes et sources de cueillette 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 (38 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 une dizaine d'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, ou des tendances, en comparant ces données. Enfin, le critère de confirmation est respecté par la durée de cette recherche (cueillette de données à l'implantation et aux effets répartie sur deux ans). De cette façon, nous pourrions suivre l'évolution des résultats et expliquer les changements apportés dans un souci de pertinence et de cohérence. De plus, nous pourrions comparer les données recueillies par le biais des instruments lors des entrevues de

groupe à celles recueillies 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. Trois stratégies sont évoquées par eux : 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 les chercheurs ont vérifié la conformité de certaines données recueillies avec leur 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. Ceux-ci 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 et 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 de l'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 partir du 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 moitié environ des écoles ont appliqué l'instrument. Ceci inclut les jeunes participants aux mesures d'aide «Groupe de soutien sur l'estime de soi» et «Mentorat par les pairs».
Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible	La plupart des écoles primaires n'avaient pas de clientèle ciblée non participante aux mesures d'aide ou celle-ci était en nombre très restreint. Les écoles les plus susceptibles d'avoir une clientèle cible plus volumineuse que la clientèle participante et d'appliquer ce questionnaire étaient les écoles de niveau secondaire. Une seule d'entre elles était susceptible d'appliquer le questionnaire et elle l'a fait.
L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action (jeunes et adultes)	Variante adultes : l'outil de suivi, dans son ensemble, a été rempli par environ la moitié des intervenants impliqués dans l'action (8/15). Par contre, la partie 2, section B, de cet outil qui demandait de décrire des interventions fut rempli par les trois quarts environ des répondants (6/15). Variante jeunes : tous les jeunes ayant rempli une fonction de mentor ont répondu à la partie 2 de l'outil de suivi appelé «cahier du mentor» ce qui représente un taux de 100 %. Cependant, la partie 1 de l'outil intitulé «cahier du professeur» a été remplie par la personne responsable du mentorat et non par les professeurs ayant proposé la mesure.
Les entrevues de groupe avec les intervenants sur	Presque tous les intervenants responsables des actions (80 %) ont

le vécu entourant l'implantation des actions	participé à <i>la première entrevue de groupe</i> et un peu plus de la moitié à la seconde entrevue de groupe . Lors de ces entrevues pouvaient également être présents des personnes impliquées de près dans la réalisation des actions même si elles n'étaient pas les personnes responsables des actions.
--	---

Instruments (suite)	Taux d'application du protocole (suite)
associés principalement à l'évaluation de l'implantation des actions (suite)	
Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes témoins des 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 l'instrument destiné aux parents et aux professeurs. Un seul milieu sur les six offrant la mesure d'aide «récupération pédagogique» a appliqué le questionnaire. Le seul milieu offrant la mesure «aide aux devoirs et aux leçons» n'a pas appliqué le questionnaire. Le milieu offrant la mesure d'aide «Groupe de soutien» a appliqué le questionnaires destiné aux parents et aux professeurs. Le milieu offrant la mesure d'aide «Mentorat par les pairs» a appliqué le questionnaire destiné aux parents et aux professeurs. Enfin, un seul milieu avait inscrit formellement <i>l'emploi du contrat scolaire</i> dans le cadre d'un projet d'action. Ce milieu a appliqué le questionnaire à ses professeurs.
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	Neuf milieux sur seize ont appliqué la grille, ce qui représente un taux de réponse de l'ordre de 56 %.
Le questionnaire sur les effets des actions	Tous les milieux ont remis les résultats concernant leurs projets d'actions malgré des délais importants dans certains cas. Cependant, les données fournies ne permettent pas toujours de rendre compte des objectifs qui étaient poursuivis.

Dans l'ensemble, nous remarquons que l'application du protocole fut satisfaisante sauf en ce qui concerne quatre instruments. Les instruments les plus affectés par cette inconstance dans l'application du protocole, et de là les conclusions que nous en tirerons, sont les questionnaires d'appréciation de la clientèle participante et non participante, l'outil de suivi et la grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire. Tous ces instruments faisaient partie de

ceux qualifiés d'essentiels pour l'évaluation de l'implantation des actions et des effets associés à celles-ci. En conséquence, dans la phase de présentation et d'analyse des résultats qui est en cours, nous sommes incapables de prétendre que les données reflètent toujours bien l'ensemble de la réalité (prenons par exemple l'évolution de la situation des jeunes en difficulté scolaire au primaire) et de rendre compte de la façon de réaliser certaines actions (surtout en regard de la récupération pédagogique) ou du point de vue de la clientèle participante et non participante aux actions.

4.1 Sur le plan de l'implantation

Cinq instruments¹ servent principalement à rendre compte de l'évaluation de l'implantation : le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante, le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible, l'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants impliqués dans l'action (intervenants adultes et jeunes mentors), 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 dans l'action : parents, et professeurs. Par l'entremise de ces outils, des connaissances théoriques et pratiques seront produites en rapport avec le type d'actions implantées. Voyons dans un premier temps ce que chacun révèle en terme de résultats.

4.1.1 Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante

Toute la clientèle est composée de jeunes. Cependant, trois types de questionnaires ont été conçus pour s'adapter au style d'action réalisée: un premier en rapport avec les actions «orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons et récupération pédagogique», un deuxième en rapport avec la mesure d'aide «groupe de soutien à l'estime de soi» et un troisième en rapport avec la mesure d'aide «mentorat par les pairs». En premier lieu, nous allons présenter les résultats concernant la clientèle participant aux actions «orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons et récupération pédagogique». En deuxième lieu, les résultats présentés concerneront la

¹ 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

clientèle participant à l'action «groupe de soutien à l'estime de soi». Enfin, nous présenterons les résultats liés à la clientèle participant à la mesure d'aide «mentorat par les pairs».

A) L'appréciation des mesures d'aide «orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons et récupération pédagogique» par la clientèle participante

Le questionnaire en rapport avec ces mesures comporte trois versions qui chacune ont trois parties : 1^{er} cycle du primaire, 2^e cycle du primaire et secondaire. Nous présentons les résultats de chacune de ces versions.

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

Partie 1 : 22 participants ont répondu au questionnaire dont 16 garçons et 6 filles. Dans tous les cas, l'activité appréciée est l'orthopédagogie.

Partie 2 : Le questionnaire comportait 15 questions et l'échelle de réponses variait d'un à quatre, (rarement, quelquefois, souvent, toujours), quatre signifiant le degré maximum de satisfaction. Donc, plus le résultat est élevé, plus la satisfaction est grande. Le tableau 4.2 présente les résultats de l'appréciation des actions par les élèves participants au premier cycle du primaire.

Tableau 4.2
L'appréciation des actions par les élèves participants au premier cycle du primaire (N= 22)

Questions concernant l'activité	Moyennes	Écart-types
1 La personne responsable m'encourage.	2,73	1,24
2. J'aime cette activité.	3,18	1,14
3, J'ai plus confiance en moi maintenant.	3,33	0,91
4. Mes parents sont contents que je participe.	3,77	0,61
5. La personne responsable s'intéresse à moi.	2,86	1,17
6. La personne responsable s'occupe également de tous les élèves.	3,32	1,21

7. Les autres jeunes me trouvent chanceux de participer.	2,73	1,20
8. La personne responsable me donne des trucs pour m'aider à comprendre.	3,41	1,05
9. Mon père s'intéresse à cette activité.	2,62	1,36
10. J'améliore mes résultats scolaires grâce à cette activité.	3,32	0,99
11. La personne responsable vérifie souvent si je comprends.	3,18	1,01
12. Ma mère s'intéresse à cette activité.	2,95	1,09
13. Je travaille fort.	3,64	0,66
14. La personne responsable explique bien (connaît la matière).	3,41	1,10
15. Les autres jeunes qui participent sont gentils avec moi.	3,59	0,80

Nous constatons que le taux de satisfaction est très élevé (au delà de 3,00) pour 10 questions sur 15, ce qui représente 67 %. Cinq questions se situent sous 3,00, les jeunes ayant choisi la réponse «quelquefois», ce qui représente 33 %. Ces questions portent sur des comportements associés à l'intervenant (1 et 5), l'intérêt manifesté par les parents (9 et 12) et l'image reflétée par les mesures d'aide aux yeux des autres jeunes (7). Le tableau 4.3 présente les résultats regroupés par catégories de contenus. Nous avons mis entre parenthèses les numéros des questions associées à chaque catégorie.

Tableau 4.3
L'appréciation des actions par les élèves participants
au premier cycle du primaire selon un regroupement par catégories de contenus

Catégories de contenus	Moyennes	Écart-types
<i>Intervenant</i>		
Savoir Être (1,5)	2,79	1,02
Savoir Faire (6,8,11)	3,30	0,66
Savoir (14) ?	3,41	1,10
<i>Parents (4,9,12)</i>	3,12	0,84
<i>Jeunes</i>		
Motivation (2)	3,18	1,14
Participation (13)	3,63	0,66
Progrès (3,10)	3,32	0,76
<i>Technique (7)</i>	2,72	1,20
<i>Climat (15)</i>	3,59	0,80
Appréciation globale	3,20	0,71

Nous constatons que deux catégories de contenus se situent sous le seuil de 3,00. Ce sont les catégories «savoir-être de l'intervenant» et un aspect technique lié à l'image reflétée par les mesures d'aide. Le tableau 4.4 compare l'appréciation des activités selon la variable «sexe des participants». Les résultats doivent cependant être analysés avec précaution et à titre purement indicatif car nous n'avons que 6 répondants de sexe féminin. Les résultats au test t de Student (groupes comparatifs) montrent que les garçons et les filles se distinguent de façon significative¹ ($p =$ ou $< .05$) dans plusieurs questions, auxquelles nous avons ajouté un astérisque, dans le tableau 4.4. Ce sont les questions 1, 2, 6, 13 et 14. Découlant de ces résultats, cinq catégories de contenus présentent une différence significative selon le sexe des répondants. Ce sont les catégories savoir-être, savoir-faire et savoir de l'intervenant, la motivation et la participation à l'activité, de même que l'appréciation globale de celle-ci. Nous observons également une tendance de ce type dans l'appréciation des progrès. Dans tous les cas que nous venons d'énumérer, l'appréciation faite par les garçons est moins élevée que celle faite par les filles. L'appréciation globale des activités, sans égard au sexe, est de 3,20, les filles ayant une moyenne de 3,57 et les garçons une moyenne de 3,06.

¹ De façon significative signifie qu'il y a plus de 95 % de possibilités que cela tienne vraiment au sexe plutôt qu'au hasard ou à des fluctuations d'échantillonnage.

Tableau 4.4
L'appréciation des actions au premier cycle du primaire
selon le sexe des élèves participants et selon un regroupement par catégories de contenus

Catégories de contenus	Garçons (n=16)		Filles (n=6)		t	p
	M	é.t.	M	é.t.		
Questions concernant l'activité						
<i>Intervenant</i>						
Savoir Être (1*, 5)	2,59	1,10	3,33	0,52	2,14	0,05
Savoir Faire (6*,8,11)	3,14	0,95	3,72	0,33	2,11	0,05
Savoir (14*)	3,19	1,22	4,00	0,00	2,66	0,02
<i>Parents (4,9,12)</i>	3,08	0,89	3,22	0,75	0,34	0,74
<i>Jeunes</i>						
Motivation (2*)	2,94	1,24	3,83	0,41	2,55	0,02
Participation (13*)	3,50	0,73	4,00	0,00	2,74	0,015
Progrès (3,10)	3,19	0,83	3,67	0,41	1,80	0,09
Technique (7)	2,62	1,31	3,00	0,89	0,64	0,53
Climat (15)	3,50	0,89	3,83	0,41	0,87	0,39
Appréciation globale	3,06	0,78	3,57	0,28	2,21	0,04

Partie 3 : Fiche de réflexion

Cette partie, selon une transcription adaptée à l'âge des jeunes, comporte deux questions. La première recueille la description de quelques événements qui sont survenus et qui ont été perçus comme efficaces ou aidants sur le plan des effets ressentis et comme source de satisfaction, de bonheur ou de plaisir. À l'inverse, ils peuvent avoir été perçus comme inefficaces ou non aidants et comme source d'insatisfaction, de tristesse ou de déplaisir. Après réflexion, nous avons renoncé à interpréter les dessins des enfants, car nous avons été frappés par la ressemblance que présentaient plusieurs d'entre eux avec le bonhomme présenté sur la feuille. 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 que leur sens était insuffisamment explicite, qu'elles étaient contradictoires en regard de la question posée ou que leur contenu était unique et ne s'intégrait à aucune autre catégorie de contenu. Ceci vaut pour toutes les données ayant été soumises à une analyse de contenu.

Nous croyons que la présence d'un «bonhomme» a influencé le sens de la phrase initiale et que celui-ci a ajouté du poids, de la force, voire qu'il a orienté la production des enfants. D'autres réponses ont été soustraites à l'analyse parce que nous étions incapables de les

interpréter, soit que leur sens était insuffisamment explicite, soit qu'elles étaient contradictoires en regard de la question posée ou que leur contenu était demeuré unique et ne s'intégrait à aucune catégorie de contenu. Ceci vaut pour toutes les données ayant été soumises à une analyse de contenu.

La première question se présente comme une phrase à compléter: Dans cette activité, tu es heureux et satisfait quand...

Le contenu en provenance des élèves du premier cycle du primaire (19 réponses, 19 sujets)

La majorité des répondants sont particulièrement heureux et satisfaits quand ils reçoivent une récompense (collants, cadeaux, jouets) pour avoir bien travaillé, alors que pour plus de la moitié d'entre eux, c'est lorsqu'ils ont du renforcement. Pour les autres, c'est quand ils sont félicités ou qu'ils ont la note Bien dans leur cahier.

Quelques répondants attirent notre attention sur leur propre comportement (ex.: «je demandai de l'aide»). Enfin, certains autres désignent le comportement du professeur (ex.: «elle me sourit»), l'activité de bricolage (ex.: «je fais du bricolage») ou le fait de réussir à apprendre ou à faire un travail (ex.: «j'avais tout bien»).

La deuxième question se présente comme une phrase à compléter: Dans cette activité, tu es malheureux et insatisfait quand...

Le contenu en provenance des élèves du premier cycle du primaire (20 réponses, 20 sujets)

La moitié des répondants sont malheureux et insatisfaits quand ils sont réprimandés ou punis. Six d'entre eux disent «Quand elle se fâche» alors que les autres parlent de punitions (ex.: «je ne va pas a la recreation»). Pour le cinquième d'entre eux, c'est quand ils échouent ou font des erreurs (ex.: «J'avais tout mal»). Quelques répondants éprouvent de l'insatisfaction parce que «la leçon est finie», ou parce qu'ils n'aiment pas travailler. Deux autres élèves donnent une même réponse. Ils sont malheureux et insatisfaits «Quand j'ai fait la première journée avec X».

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

Partie 1 : 58 participants ont répondu au questionnaire dont 33 garçons et 25 filles. Dans tous les cas, l'activité appréciée est l'orthopédagogie.

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

Trente-quatre éléments sur 46 ont fait l'objet d'une appréciation se situant entre la moyenne de 3,00 et celle de 4,00, ce qui représente un taux de 74 %. Ceci signifie que les jeunes considèrent ces éléments plutôt vrais ou vrais. Par contre, neuf éléments sur 46, ce qui représente 20 %, se situent entre la moyenne de 2,00 et celle de 3,00, ce qui signifie que les jeunes les considèrent plutôt faux. Ce sont les questions 5, 12, 15, 23, 30, 32, 40, 43 et 45. Enfin, trois éléments, ce qui représente 7 %, se situent sous le seuil de 2,00. Ce sont les questions 4, 16 et 21. Nous constatons que les questions 12 (intérêt de l'intervenant), 16 (image de la mesure d'aide) et 23 (intérêt manifesté par le père) revenaient également au niveau de l'appréciation des actions par les élèves participants au premier cycle du primaire.

Tableau 4.5

L'appréciation des actions par les élèves participants au deuxième cycle du primaire (N=58)

Questions concernant l'activité	M	É.T.
1. La personne responsable m'encourage durant cette activité.	3,71	0,56
2. J'aime participer à cette activité.	3,05	1,08
3. Je suis content(e) de mon effort durant cette activité.	3,60	0,78
4. Mes parents et la personne responsable se parlent des conséquences de cette activité sur mes résultats scolaires.	1,72	1,09
5. La possibilité de participer à cette activité est connue de tous les élèves en difficulté de l'école.	2,82	1,23
6. La personne qui est responsable de cette activité est dynamique.	3,27	0,86
7. J'ai moins de difficultés maintenant dans cette matière depuis que je vais à cette activité.	3,51	0,78
8. Le nombre de fois par semaine ou par cycle que cette activité est offerte est satisfaisant.	3,17	1,13
9. J'ai davantage confiance en moi depuis que je participe à cette activité.	3,26	0,76

10. Durant l'activité, la personne responsable utilise différents moyens pour m'aider à comprendre.	3,56	0,85
11. Mes parents m'ont dit que c'est important que j'aie à cette activité.	3,41	0,99
12. Je sens que la personne responsable de cette activité s'intéresse à moi.	2,98	1,05
13. Je demande facilement de l'aide durant cette activité.	3,14	1,07
14. La personne responsable partage son temps également entre tous les élèves qui assistent à cette activité.	3,31	1,10
15. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'extérieur de la classe.	2,22	1,33
16. A l'école, les jeunes qui participent à cette activité sont vus comme des chanceux.	1,90	1,13
17. Durant cette activité, je me sens compris(e) par la personne responsable.	3,38	0,79
18. La personne responsable a un bon contrôle du groupe durant cette activité.	3,03	0,97
19. Durant l'activité, la personne responsable me donne des trucs pour bien faire mon travail.	3,50	0,76
20. La durée d'une période d'activité est satisfaisante.	3,35	1,04
21. Lorsque je suis absent(e) à cette activité, la personne responsable s'inquiète de mon absence.	1,93	1,18
22. Depuis que je vais à cette activité, je suis de plus en plus capable de réaliser mes travaux seul(e).	3,47	0,78
23. Mon père s'intéresse à cette activité.	2,26	1,30
24. J'ai amélioré mes résultats scolaires grâce à cette activité.	3,27	0,98
25. La personne responsable de l'activité croit que je peux réussir à l'école.	3,43	0,88
26. Cette activité a lieu à un bon moment.	3,13	1,25
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.).	3,32	0,87
28. Mes parents savent que je vais à cette activité.	3,79	0,55
29. Durant l'activité, la personne responsable vérifie souvent si je comprends bien la matière.	3,50	0,78
30. J'aime davantage cette matière depuis que je vais à cette activité.	2,72	1,23
31. Durant cette activité, je travaille vraiment sur mes difficultés.	3,34	0,81
32. La personne responsable me demande mon avis sur la façon d'améliorer cette activité.	2,16	1,12
33. Ma mère s'intéresse à cette activité.	3,16	1,16
34. Je travaille fort pendant cette activité.	3,40	0,84
35. La personne responsable explique bien la matière.	3,45	0,80
36. Je suis plus fier(ère) de moi depuis que je vais à cette activité.	3,25	0,94
37. Cette activité est offerte assez longtemps (en semaines ou en mois) pour que je parvienne à régler mes difficultés.	3,04	1,21
38. Je sens que la personne responsable est bien préparée pour donner cette activité.	3,53	0,80
39. Je sens que la personne responsable m'aime bien même si j'ai des difficultés dans cette matière.	3,33	0,94
40. Le local où se déroule cette activité est confortable.	2,32	1,30
41. Je conseillerais à un jeune qui a des difficultés d'aller à cette activité.	3,47	0,90
42. La personne responsable répond bien à mes questions durant cette activité.	3,47	0,75

43. J'ai hâte d'aller à cette activité.	2,43	1,20
44. Mes parents m'encouragent à aller à cette activité.	3,21	1,11
45. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'intérieur de la classe.	2,98	1,29
46. La personne responsable est toujours prête à m'aider durant cette activité.	3,41	0,90

Le tableau 4.6 présente les résultats en les regroupant par catégories de contenus. Nous constatons que trois catégories de contenus se situent sous le seuil de 3,00. Ce sont les catégories «Parents» (dialogue sur l'activité entre les parents et le professeur et intérêt du père), «Motivation» (aimer y participer, suggérer à quelqu'un d'autre d'y aller, avoir hâte d'y aller) et «Technique» (visibilité de l'activité, aide à l'extérieur de la classe, image associée à l'activité, le local de l'activité). Le tableau 4.7 compare l'appréciation des activités selon la variable «sexe des participants». Les résultats au test t de Student (pour groupes comparatifs) montrent que les garçons et les filles se distinguent de façon significative¹ ($p =$ ou $< .05$) à plusieurs questions auxquelles nous avons ajouté un astérisque dans le tableau 4.7. Ce sont les questions 3, 16, 22, 29, 30, 32, 34, 40 et 43. Découlant de ces résultats, trois catégories de contenus présentent une différence significative selon le sexe des répondants. Ce sont les catégories participation et progrès de même que l'appréciation globale de l'activité d'orthopédagogie. Nous observons également une tendance de ce type dans l'appréciation du savoir-être et du savoir-faire de l'intervenant, de la motivation et de certains éléments techniques (l'image de la mesure et le local). Dans tous les cas qui viennent d'être énumérés, l'appréciation qu'en font les garçons est moins élevée que celle des filles. L'appréciation globale des activités, sans égard au sexe, est de 3,10, les filles ayant une moyenne de 3,25 et les garçons, une moyenne de 2,98.

Tableau 4.6
L'appréciation des actions par les élèves participants
au deuxième cycle du primaire selon un regroupement par catégories de contenus (N=58)

Catégories de contenus	Moyennes	Écart-types
<i>Intervenant</i>		
Savoir Être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3,18	0,59
Savoir Faire (10, 14, 18, 19, 29, 31, 32)	3,20	0,51
Savoir (35, 38, 42)	3,48	0,61

¹ De façon significative signifie qu'il y a plus de 95 % de possibilités que cela tienne vraiment au sexe plutôt qu'au hasard ou à des fluctuations d'échantillonnage.

<i>Parents</i> (4, 11, 23, 28, 33, 44)	2,92	0,66
<i>Jeunes</i>		
Motivation (2, 41, 43)	2,98	0,82
Participation (3, 13, 34)	3,38	0,64
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	3,25	0,61
Technique (5, 8, 15, 16, 20, 26, 37, 40, 45)	2,76	0,50
Appréciation globale	3,10	0,43

Tableau 4.7

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

Catégories de contenus	Garçons (N=33)		Filles (N=25)		t	p
	M	é.t.	M	é.t.		
<i>Intervenant</i>						
Savoir Être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3,06	0,58	3,35	0,57	1,89	,006
Savoir Faire (10, 14, 18, 19, 29*, 31, 32*)	3,09	0,53	3,33	0,47	1,81	0,07
Savoir (35, 38, 42)	3,47	0,65	3,49	0,57	0,11	0,91
<i>Parents</i> (4, 11, 23, 28, 33, 44)	2,86	0,72	3,01	0,56	0,84	0,40
<i>Jeunes</i>						
Motivation (2, 41, 43*)	2,81	0,82	3,21	0,79	1,89	0,06
Participation (3*, 13, 34*)	3,21	0,72	3,62	0,42	2,75	0,01
Progrès (7, 9, 22*, 24, 27, 30*, 36)	3,08	0,59	3,49	0,57	2,68	0,01
<i>Technique</i> (5, 8, 15, 16*, 20, 26, 37, 40*, 45)	2,66	0,49	2,89	0,49	1,74	0,09
Appréciation globale (1 à 46)	2,98	0,42	3,25	0,40	2,41	0,02

Partie 3 : Fiche de réflexion

La première question se présente comme une phrase à compléter: Raconte-moi dans tes mots un moment survenu durant l'activité que tu as trouvé particulièrement plaisant 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 question se situe au-dessous de l'affirmation: «Tu es heureux et satisfait.»

Le contenu en provenance des élèves du deuxième cycle du primaire (25 réponses, 25 sujets)

Quarante pour cent des élèves désignent le comportement du professeur ou de la personne responsable comme la cause de leur apprentissage ou de leur satisfaction (ex.: «du comportement de la personne responsable», «Qu'en elle m'apprenait comment réussir et me donnait des trucs»).

Les autres élèves, de façon égale, indiquent plutôt leur propre comportement comme responsable de leur apprentissage (ex.: «Mon comportement j'ai bien appris mes auxiliaires et mes conjugaisons»), la satisfaction de réussir (ex.: «Quand mes pages que j'avais étaient toute bien») ou le fait d'apprendre avec d'autres (ex.: «j'ai appris beaucoup avec mes amis»).

La deuxième question se présente comme une phrase à compléter: «Raconte-moi dans tes mots un moment survenu durant l'activité que tu as trouvé particulièrement déplaisant 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.?» Cette question se situe au-dessous de l'affirmation: «Tu es triste et insatisfait.»

Le contenu en provenance des élèves du deuxième cycle du primaire (25 réponses, 25 sujets)

Le tiers environ des élèves expriment de l'insatisfaction relativement au comportement du professeur ou de la personne responsable (ex.: «Quand elle faisait le contraire de ma prof.», «Elle a tout changé mon texte»). Pour le cinquième d'entre eux, c'est leur propre comportement (ex.: «à cause de mon comportement», «mon comportement je m'énervais un petit peu»). Quelques élèves mettent l'accent sur le contenu de l'activité, d'autres sur le fait qu'ils ne peuvent pas participer à d'autres activités se déroulant en même temps et certains se disent dérangés par d'autres élèves (ex.: «Tout le monde arrêtait pas de crier et je ne comprenais pas ce que X disait»). Enfin quelques élèves critiquent les meubles qu'ils doivent utiliser pour travailler (ex.: «les chaises sont trop petites et les bureaux»).

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

Partie 1 : 21 participants ont répondu au questionnaire dont 19 garçons et 2 filles. Dans tous les cas, l'activité appréciée se limite à la récupération pédagogique.

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

Tableau 4.8
L'appréciation des actions par les élèves participants au secondaire (N=21)

Questions concernant l'activité	M	É.T.
1. La personne responsable m'encourage durant cette activité.	3,81	0,40
2. J'aime participer à cette activité.	2,62	0,80
3. Je suis content(e) de mon effort durant cette activité.	3,19	0,75
4. Mes parents et la personne responsable se parlent des conséquences de cette activité sur mes résultats scolaires.	2,95	0,92
5. La possibilité de participer à cette activité est connue de tous les élèves en difficulté de l'école.	3,38	0,97
6. La personne qui est responsable de cette activité est dynamique.	3,57	0,75
7. J'ai moins de difficultés maintenant dans cette matière depuis que je vais à cette activité.	3,00	0,56
8. Le nombre de fois par semaine ou par cycle que cette activité est offerte est satisfaisant.	3,38	0,59
9. J'ai davantage confiance en moi depuis que je participe à cette activité.	2,81	0,68
10. Durant l'activité, la personne responsable utilise différents moyens pour m'aider à comprendre.	3,29	0,85
11. Mes parents m'ont dit que c'est important que j'aie à cette activité.	3,05	1,02
12. Je sens que la personne responsable de cette activité s'intéresse à moi.	3,29	0,78
13. Je demande facilement de l'aide durant cette activité.	3,43	0,75
14. La personne responsable partage son temps également entre tous les élèves qui assistent à cette activité.	3,43	0,75
15. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'extérieur de la classe.	2,52	1,03
16. A l'école, les jeunes qui participent à cette activité sont vus comme des chanceux.	1,62	0,59
17. Durant cette activité, je me sens compris(e) par la personne responsable.	3,19	0,75
18. La personne responsable a un bon contrôle du groupe durant cette activité.	3,86	0,48
19. Durant l'activité, la personne responsable me donne des trucs pour bien faire mon travail.	3,48	0,60
20. La durée d'une période d'activité est satisfaisante.	3,52	0,93
21. Lorsque je suis absent(e) à cette activité, la personne responsable	3,53	0,51

s'inquiète de mon absence.		
22. Depuis que je vais à cette activité, je suis de plus en plus capable de réaliser mes travaux seul(e).	2,95	0,86
23. Mon père s'intéresse à cette activité.	2,29	1,06
24. J'ai amélioré mes résultats scolaires grâce à cette activité.	3,29	0,46
25. La personne responsable de l'activité croit que je peux réussir à l'école.	3,81	0,51
26. Cette activité a lieu à un bon moment.	3,33	0,73
27. Je travaille mieux en classe depuis que je vais à cette activité (je sais ce que je dois faire, j'ai plus de trucs, mon travail est plus propre, etc.).	2,71	0,78
28. Mes parents savent que je vais à cette activité.	3,95	0,22
29. Durant l'activité, la personne responsable vérifie souvent si je comprends bien la matière.	3,62	0,74
30. J'aime davantage cette matière depuis que je vais à cette activité.	2,05	0,86
31. Durant cette activité, je travaille vraiment sur mes difficultés.	2,90	0,77
32. La personne responsable me demande mon avis sur la façon d'améliorer cette activité.	3,05	0,80
33. Ma mère s'intéresse à cette activité.	3,10	0,94
34. Je travaille fort pendant cette activité.	3,10	0,54
35. La personne responsable explique bien la matière.	3,38	0,59
36. Je suis plus fier(ère) de moi depuis que je vais à cette activité.	2,62	0,59
37. Cette activité est offerte assez longtemps (en semaines ou en mois) pour que je parvienne à régler mes difficultés.	3,24	0,62
38. Je sens que la personne responsable est bien préparée pour donner cette activité.	3,14	0,79
39. Je sens que la personne responsable m'aime bien même si j'ai des difficultés dans cette matière.	3,38	0,59
40. Le local où se déroule cette activité est confortable.	2,95	0,80
41. Je conseillerais à un jeune qui a des difficultés d'aller à cette activité.	3,29	0,78
42. La personne responsable répond bien à mes questions durant cette activité.	3,29	0,72
43. J'ai hâte d'aller à cette activité.	2,00	0,84
44. Mes parents m'encouragent à aller à cette activité.	2,95	0,92
45. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'intérieur de la classe.	2,52	0,98
46. La personne responsable est toujours prête à m'aider durant cette activité.	3,29	0,72

Trente et un éléments sur 46, ce qui représente 67 % 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, alors que 14 éléments sur 46, ce qui représente 30 %, se situent en dessous du seuil de 3,00, ce qui signifie que les jeunes les considèrent plutôt faux. Ces derniers éléments sont les questions 2, 4, 9, 15, 22, 23,

27, 30, 31, 36, 40, 43, 44 et 45. Un élément, ce qui représente 2 %, se situe sous le seuil de 2,00, ce qui signifie que les jeunes le considèrent faux. Il s'agit de l'élément 16. Nous constatons que les questions 16 et 23 revenaient également, en ce qui concerne l'appréciation des actions par les élèves participants au premier et au deuxième cycles du primaire, alors que les questions 4, 15, 16, 23, 30, 40, 43 et 45 sont communes aux élèves participants au deuxième cycle du primaire et au secondaire. La question 16 portant sur l'image associée à la mesure d'aide est celle qui se situe sous le seuil de 2,00. En somme, les jeunes, peu importe leur niveau scolaire, ne se considèrent pas chanceux de participer à une mesure d'aide.

Le tableau 4.9 présente les résultats en les regroupant par catégories de contenus. Nous constatons que deux catégories sont sous le seuil de 3,00. Ce sont les catégories «Motivation du jeune» et «Progrès réalisé». Nous observons que l'appréciation globale des activités, sans égard au sexe, est de 3,11. Les sujets interrogés étant en très grande majorité de sexe masculin, nous n'avons pas jugé pertinent de faire un test t (groupes comparatifs) sur le sexe.

Tableau 4.9
L'appréciation des actions par les élèves participants
au secondaire selon un regroupement par catégories de contenus (N=21)

Catégories de contenus	Moyennes	Écart-types
<i>Intervenant</i>		
Savoir Être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3.48	0.43
Savoir Faire (10, 14, 18, 19, 29, 31, 32)	3.37	0.47
Savoir (35, 38, 42)	3.27	0.63
Parents (4, 11, 23, 28, 33, 44)	3.05	0.63
<i>Jeunes</i>		
Motivation (2, 41, 43)	2.64	0.60
Participation (3, 13, 34)	3.24	0.44
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	2.77	0.39
Technique (5, 8, 15, 16, 20, 26, 37, 40, 45)	3.43	0.41
Appréciation globale	3.11	0.36

Partie 3 : Fiche de réflexion

La première question est la suivante: Veux-tu décrire un événement (une situation, un moment) qui est arrivé durant l'activité et qui a été particulièrement aidant pour ton apprentissage. Raconte dans tes mots ce qui s'est passé à ce moment et dis-nous pourquoi cela a été aidant 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 question se situe au-dessous de l'affirmation: «Quelque chose qui t'a particulièrement aidé dans tes apprentissages.»

Le contenu en provenance des élèves du secondaire (10 réponses, 10 sujets)

Le quart des élèves désignent le professeur comme la première source d'aide (ex.: «La responsable savais nous mettre de l'espoir pour nous faire intéresser la matière»). Un autre quart identifient comme aidante une activité particulière (différente pour chacun): «Les devoirs», «un examen formatif», «les examens oral». Enfin, quelques élèves parlent de ce qu'ils ont aimé plutôt que de ce qui les a aidés, mais on peut présumer que cela les a stimulés à apprendre (ex.: «J'ai aimé cette expérience et si j'ai encore de la misère, je lui retournerai tout de suite»).

La deuxième question 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 question se situe au-dessous de l'affirmation: «Quelque chose qui t'a particulièrement nuit dans tes apprentissages.»

Le contenu en provenance des élèves du secondaire (4 réponses, 3 sujets)

Tous les répondants indiquent que l'élément nuisible est la température trop élevée de la classe (ex.: «la chaleur dans la classe est des fois haute»).

En conclusion, nous constatons que, dans l'ensemble, le taux d'appréciation globale des mesures d'aide par les élèves participants est élevé et présente peu de différences, si ce n'est une

légère décroissance au niveau de l'appréciation au deuxième cycle du primaire et au secondaire. Les catégories de contenus recevant le plus faible taux d'appréciation de la part de toute la clientèle interrogée, peu importe le sexe, diffèrent selon le niveau scolaire. Au premier cycle du primaire, ce sont les catégories «Savoir-être de l'intervenant» et «Technique». Au niveau du deuxième cycle du primaire, ce sont les catégories «Parents, Motivation et Technique». Et au niveau secondaire, ce sont les catégories «Motivation et Progrès». 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'aide¹ offerte à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe, le fait de percevoir les participants à l'activité comme des chanceux, le fait d'aimer plus la matière grâce à l'activité, le local où a lieu l'activité et le fait d'avoir hâte d'aller à l'activité. Comme nous sommes en évaluation de l'implantation, il est intéressant de retenir ces catégories et ces éléments aux fins d'en améliorer l'appréciation. Enfin, les garçons et les filles se distinguent significativement à certains égards lorsqu'ils apprécient les activités. Nous observons que les garçons accordent moins de savoir-être, de savoir-faire et de savoir à l'intervenant, évaluent moins fortement leur participation et leurs progrès et se disent moins motivés pour l'activité. Dans tous les cas, ils apprécient moins fortement l'activité en général que ne le font les filles.

En ce qui concerne la fiche de réflexion, nous observons qu'il y a des éléments communs qui ont été rapportés par les élèves de tous âges. Les éléments qui semblent favoriser leur apprentissage ont surtout trait aux comportements du professeur, autant dans son savoir être (encourage, donne de l'espoir, renforce) que dans son savoir faire (sait comment m'aider, donne des trucs) et à leurs propres comportements. En regard de ce qui les rend malheureux, peu de consensus apparaît dans les réponses offertes. Nous y retrouvons un peu de tout : comportements du professeur, difficultés persistantes, réprimandes, comportements des élèves, contenu, mobilier, température du local, etc.

B) L'appréciation de la mesure d'aide «groupe de soutien à l'estime de soi» par la clientèle participante

¹ Nous sommes portés à croire que cette question fut mal saisie par les répondants puisque que la question opposée (je préfère qu'on m'aide **à l'intérieur de la classe**) est également ressortie faiblement comme s'ils n'appréciaient

Onze jeunes sur les douze (92 %) qui ont suivi la mesure ont répondu au questionnaire d'appréciation. Le jeune devait simplement cocher la réponse qui correspondait le plus à son opinion à partir de l'échelle suivante : 3. Tout à fait d'accord, 2. Plutôt d'accord, 1. Peu d'accord et 0. Pas du tout d'accord. Le tableau 4.10 présente les résultats de l'appréciation de la mesure «Groupe de soutien» par les élèves participants. Le nombre inscrit correspond à la fréquence de jeunes ayant utilisé le chiffre correspondant sur l'échelle des réponses. Plus le pourcentage de jeunes est élevé pour les chiffres 2 et 3 de l'échelle, plus la satisfaction est grande.

pas plus l'aide offerte à l'intérieur que celle offerte à l'extérieur de la classe. À moins qu'ils n'apprécient pas le type d'aide peu importe qu'elle leur soit offerte à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.

Tableau 4.10
L'appréciation de la mesure «Groupe de soutien» par les élèves participants (N=11)

Questions	0	1	2	3
1. Le climat du groupe était favorable à échanger ou à te permettre d'exprimer les opinions ou les difficultés que tu avais.	0	0	7 (64 %)	4 (36 %)
2. Tes objectifs personnels ont été atteints.	1 (9 %)	3 (27 %)	6 (55 %)	1 (9 %)
3. À l'avenir, tu conseillerais à un ami de participer à des rencontres semblables.	0	1 (9 %)	2 (18 %)	8 (73 %)
4. Les exercices faits pendant les rencontres t'ont aidé à mieux te connaître.	0	4 (36 %)	4 (36 %)	3 (27 %)
5. Les activités faites pendant les rencontres étaient en général intéressantes.	2 (18 %)	0	3 (27 %)	6 (55 %)
6. Les locaux où se sont déroulés les rencontres étaient adéquats.	0	0	2 (18 %)	9 (82 %)
7. L'attitude générale des animatrices a favorisé ton apprentissage.	0	0	5 (45 %)	6 (55 %)
8. Les animatrices t'ont inspiré confiance.	1 (9 %)	1 (9 %)	2 (18 %)	7 (64 %)
9. Les rencontres vont t'aider à modifier tes comportements.	3 (27 %)	2 (18 %)	6 (55 %)	0
10. Tu sais maintenant mieux comment tu réagis face aux autres.	2 (18 %)	2 (18 %)	4 (36 %)	3 (27 %)
11. Tu t'es senti libre de dire ce que tu pensais.	0	1 (9 %)	2 (18 %)	8 (73 %)
12. Ta participation au programme n'a pas été une perte de temps pour toi.	1 (9 %)	2 (18 %)	4 (36 %)	4 (36 %)
13. Tu as beaucoup appris pendant ces rencontres.	0	2 (18 %)	5 (45 %)	4 (36 %)
14. Les activités n'étaient pas trop difficiles.	0	2 (18 %)	1 (9 %)	8 (73 %)
Total	6 %	13 %	34 %	46 %

Dans l'ensemble, nous constatons que 80 % des jeunes se disent plutôt d'accord à tout à fait d'accord avec les éléments interrogés. Cependant, cinq éléments se situent sous le seuil de 75 % en cumulant le pourcentage de jeunes ayant utilisé les chiffres 0 et 1 correspondant à «pas du tout d'accord» et «peu d'accord». Ceci signifie que le quart des jeunes au moins sont peu satisfaits de ces éléments. Ces éléments ont trait à l'atteinte des objectifs personnels, à l'utilité des exercices réalisés dans le but d'aider à se connaître, à la capacité de modifier ses comportements grâce à la mesure, à la perte de temps qu'a représenté la participation au programme et au fait de mieux connaître ses réactions face aux autres. Le tableau 4.11 présente

les résultats à la question : «Penses-tu avoir fait des progrès à l'égard de chacun des éléments suivants?». L'échelle utilisée est la même que pour la question précédente.

Tableau 4.11
L'appréciation des progrès découlant de la mesure «Groupe de soutien»
par les élèves participants (N=11)

Questions	0	1	2	3
Connaissance de toi	2 (18 %)	1 (9 %)	6 (55 %)	2 (18 %)
Estime de toi	2 (18 %)	0	9 (82 %)	0
Confiance en toi	1 (9 %)	2 (18 %)	4 (36 %)	4 (36 %)
Motivation pour l'école	2 (18 %)	5 (45 %)	3 (27 %)	0
Relations avec les autres	0	1 (9 %)	8 (73 %)	2 (18 %)
Méthodes de travail en classe	2 (18 %)	5 (45 %)	4 (36 %)	0
Capacité de communiquer	1 (9 %)	1 (9 %)	5 (45 %)	4 (36 %)
Capacité de prendre des décisions	1 (9 %)	3 (27 %)	3 (27 %)	4 (36 %)
Total	11 = 13 %	18 = 20 %	43 = 49 %	16 = 18 %

Les quatre éléments ayant le moins progressé du point de vue de la clientèle participante (se situant sous le seuil de 75 % en cumulant le pourcentage de jeunes ayant utilisé les chiffres 0 et 1 correspondant à «pas du tout d'accord» et «peu d'accord») ont trait à la motivation pour l'école, aux méthodes de travail en classe et à la capacité de prendre des décisions, à la connaissance de soi et à la confiance en soi. Ceux ayant le plus progressé sont les relations avec les autres, l'estime de soi et la capacité de communiquer.

Les activités jugées particulièrement intéressantes par les élèves sont les occasions d'échanger pendant les rencontres. Les suggestions reçues afin d'améliorer la mesure, mis à part celle de faire les activités dehors (2 jeunes l'ont suggéré), sont différentes d'un jeune à l'autre, ce qui donne peu de poids à chacune. À la question «Qu'est-ce que le groupe de soutien a fait de meilleur pour toi?», les réponses se distribuent ainsi : rien ou je ne sais pas (4 fois), mieux me connaître ou mieux connaître les autres (3 fois), me faire des amis (1 fois), je me sentais respecté (1 fois), me faire manquer des cours plates (1 fois), améliorer mes façons de faire en classe (1 fois) et m'aider (1 fois).

C) L'appréciation de la mesure d'aide «mentorat par les pairs» par la clientèle participante

Tous les jeunes qui ont suivi la mesure ont répondu au questionnaire ce qui représente vingt-six jeunes dont 20 filles et 6 garçons. De ce nombre, 8 % avaient 14 ans, 35 % avaient 15

ans, 42 % avaient 16 ans et 16 % avaient 17 ans. Le tableau 4.12 présente les résultats de l'appréciation de la mesure «mentorat par les pairs» par les élèves participants. Seuls les éléments consensuels sont présentés.

Tableau 4.12
L'appréciation de la mesure «mentorat par les pairs» par les élèves participants (N=26)

1. Aimes-tu venir aux activités de mentorat ? Pourquoi ?	2. Qu'est-ce que tu fais la plupart du temps pendant les activités de mentorat ?
<ul style="list-style-type: none"> •Oui 25/26 • Meilleure compréhension Aide 	<ul style="list-style-type: none"> •Matières non comprises (explications, questions) •Révision •Devoirs et exercices •Révision
3. Qu'est-ce que tu apprécies le plus dans les activités de mentorat ?	4. De quoi parles-tu avec ton mentor durant les activités de mentorat ?
<ul style="list-style-type: none"> •Comprendre la matière •Explications claires 	<ul style="list-style-type: none"> •Matière en difficulté
5. Pourquoi t'es-tu inscrit au programme de mentorat ?	6. Coche les mots qui décrivent ton sentiment envers l'école ?
<ul style="list-style-type: none"> •Aide supplémentaire dans la matière •Augmenter mes notes •Passer mon année scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> •Apprentissage et Difficulté
7. De quelle façon, ton mentor est-il parvenu à t'aider ?	8. Coche les mots qui décrivent le mieux la quantité d'aide que tu as reçue de ton mentor ?
<ul style="list-style-type: none"> •Explications claires et détaillées •Mentors préparent des notes, exercices 	<ul style="list-style-type: none"> •Beaucoup d'aide
9. Qu'est-ce que le programme de mentorat a fait de meilleur pour toi ?	10. Si tu avais à changer une chose sur ton mentor, qu'est-ce que ce serait ?
<ul style="list-style-type: none"> •Aider à comprendre •Augmenter mes notes 	<ul style="list-style-type: none"> •Rien •Sa disponibilité (soir, midi, plus souvent)

Au départ, nous constatons que la mesure d'aide a été fréquentée par une clientèle en grande partie féminine. Dans l'ensemble, la mesure d'aide a été appréciée. Les éléments à maintenir parce qu'ils sont associés à de la satisfaction sont les suivants : à l'aise pour poser des questions et demander des explications, celles-ci sont claires et la compréhension est meilleure lorsque c'est un pair de leur âge qui leur explique la matière non comprise.

La plupart des jeunes se sont inscrits au programme de mentorat pour augmenter leurs notes et avoir une aide supplémentaire dans la matière en difficulté. Enfin, le principal élément à modifier parce qu'il semble associé à de l'insatisfaction est la disponibilité (soir, midi, plus souvent) du mentor.

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

Nous n'avons reçu que deux questionnaires sur la non participation d'une partie de la clientèle cible. Ces deux questionnaires appartiennent à deux garçons de niveau secondaire qui ont refusé une activité de récupération. Cette faible participation nous oblige à être extrêmement prudents dans l'analyse que nous en faisons et 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. 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.

Les raisons les plus importantes invoquées par les répondants sont l'absence de goût pour la mesure d'aide, l'absence de croyance que cette activité puisse les aider, l'heure qui ne convient pas, les résultats scolaires qui n'ont pas changé dans le passé malgré l'aide reçue et la matière qui n'est pas aimée.

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

Deux outils de suivi ont servi à recueillir des données sur les actions implantées. L'un s'adressait aux adultes (personnel scolaire dans tous les cas) et l'autre aux jeunes responsables de l'application des mesures (jeunes mentors). Nous allons d'abord présenter les données recueillies auprès des responsables adultes, puis nous présenterons les données recueillies auprès des jeunes mentors.

A) L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants adultes 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 aux fins de ce 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. La majorité des intervenants responsables d'actions n'ont, de toutes façons, 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, à partir des données recueillies dans la première et dans la seconde partie de l'outil de suivi, décrire le déroulement des actions.

Partie 1 : Les données générales.

Les questionnaires de suivi ont été remplis par 6 intervenants différents responsables de 8 actions (une intervenante fait mention de 3 projets d'action). Les actions se distribuent ainsi : quatre en orthopédagogie, trois en récupération et une en soutien à l'estime de soi. Parmi ces actions, cinq ont eu lieu à l'extérieur de la classe, deux ont eu lieu à l'intérieur de la classe et une a eu lieu à l'extérieur et à l'intérieur de la classe. La durée des actions varie de 40 minutes (la valeur minimale) à 270 minutes (la valeur maximale) par semaine ou par cycle de 6 jours (les données sont insuffisamment précises pour que nous puissions clarifier cet élément).

Les actions étaient **obligatoires** dans 68 % des cas, **volontaires** dans 10 % des cas et **mixtes** (obligatoires et volontaires) dans 22 % des cas. Cette information n'est pas connue dans quelques cas.

Parmi les participants aux actions, 46 % ne recevaient pas d'autres services durant la même période, alors que 54 % participaient à d'autres mesures d'aide dont certains à plus d'une. Parmi les autres services reçus, nous retrouvons l'aide aux devoirs et aux leçons, les services

réguliers d'orthopédagogie, les services professionnels et d'autres 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'exigences 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 soutien à l'estime de soi». Le tableau 4.14 reprend les mêmes données en s'intéressant aux rapports de ressemblances et de dissemblances entre les mesures orthopédagogie et récupération. Nous avons omis le groupe de soutien à l'estime de soi étant donné qu'il ne vise pas d'abord des changements sur le plan des apprentissages scolaires. Nous observons que les formules les plus utilisées, peu importe l'action (en tenant également compte de la fréquence), sont le travail individuel, l'exposé ou l'enseignement magistral, les exercices répétitifs, la démonstration et l'apprentissage coopératif. Dans le cas de l'orthopédagogie, les formules sont l'enseignement stratégique, l'exposé ou l'enseignement magistral, le travail

individuel, les exercices répétitifs et la démonstration alors que dans le cas de la récupération, ces formules sont le travail individuel, les exercices répétitifs de même que l'apprentissage coopératif et l'enseignement par les pairs.

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 déclaratives l'étant de façon plus évidente. Rappelons qu'il s'agit des connaissances axées sur le savoir et que la mémoire est la principale faculté interpellée dans ce cas.

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	62,5 %	-----3,00-----		
Démonstration	62,5 %	-----3,40-----		
Exercices répétitifs	75,0 %	-----3,33-----		
Travail individuel et explications	87,5 %	-----3,14-----		
Groupe de discussion	62,5 %	-----2,80-----		
Enseignement modulaire	12,5 %	2,00-----		
Apprentissage coopératif	62,5 %	-----3,00-----		
Enseignement par les pairs	50,0 %	-----2,50-----		
Enseignement stratégique	62,5 %	-----2,80-----		
Enseignement coopératif	50,0 %	-----2,25-----		

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
Exposé, enseignement magistral	100 % (3,00)	0 %
Démonstration	75 % (4,00)	33,0 % (3,00)
Exercices répétitifs	100 % (3,50)	66,6 % (3,00)
Travail individuel & explications	100 % (3,50)	66,6 % (3,00)
Groupe de discussion	75 % (2,67)	33,0 % (2,00)
Enseignement modulaire	0 %	33,0 % (2,00)

Apprentissage coopératif	50 % (4,00)	66,6 % (2,50)
Enseignement par les pairs	0 %	66,6 % (2,67)
Enseignement stratégique	100 % (3,00)	33,0 % (2,00)
Enseignement coopératif	75 % (2,00)	33,0 % (3,00)

Tableau 4.15
Les connaissances sollicitées durant les actions

Connaissances sollicitées / fréquence d'utilisation	En général	Orthopédagogie	Récupération	Estime de soi
Déclaratives	100,0 % (3,00)	100 % (3,25)	100,0 % (3,00)	(2,00)
Procédurales	87,5 % (3,00)	100 % (3,00)	66,6 % (3,50)	(2,00)
Conditionnelles	87,5 % (3,29)	100 % (3,50)	66,6 % (3,00)	(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 les trois modes les plus utilisés sont le mode individuel, le groupe classe et l'équipe de deux. Par contre, le groupe classe ressort davantage en orthopédagogie alors que le travail individuel et en équipe dominant davantage en récupération.

Tableau 4.16
Les modes d'organisation privilégiés durant les actions

Mode d'organisation / fréquence d'utilisation	En général	Orthopédagogie	Récupération	Estime de soi
Individuel	87,5 % (3,43)	75 % (4,00)	100,0 % (3,33)	(2,00)
Équipe de deux (dyade)	87,5 % (2,43)	75 % (2,67)	100,0 % (2,33)	(2,00)
Équipe de trois ou plus	25,0 % (2,00)	0 %	33,0 % (2,00)	(2,00)
Groupe classe	87,5 % (2,57)	100 % (2,50)	66,6 % (2,00)	(4,00)
Dénombrement flottant	50,0 % (2,00)	50 % (2,00)	33,0 % (2,00)	(2,00)

La discipline

À propos des actions sur lesquelles nous disposons de données, les intervenants rapportent n'avoir jamais fait de discipline dans 25 % des cas, en avoir fait quelquefois dans 63 % des cas et souvent dans 13 % des cas.

Le niveau d'exigences

En regard des actions rapportées, les enseignants se disent peu exigeants dans 13 % d'entre elles, exigeants dans 50 % des cas et très exigeants dans 38 % 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, et pour chaque type d'activité, sont les renforcements tangibles, les renforcements sociaux et l'imagination à court terme.

Tableau 4.17
Les types de renforcements privilégiés durant les actions

Types de renforcements / fréquence d'utilisation	En général	Orthopédagogie	Récupération	Estime de soi
Tangibles	100,0 % (3,38)	100 % (4,00)	100,0 % (3,00)	(2,00)
Sociaux	100,0 % (3,50)	100 % (3,25)	100,0 % (4,00)	(3,00)
Généralisés	62,5 % (2,40)	75 % (2,67)	66,6 % (2,00)	
Activités	50,0 % (2,00)		100,0 % (2,00)	(2,00)
Imagination à court terme	100,0 % (2,63)	100 % (2,25)	100,0 % (3,00)	(3,00)
Imagination à long terme	87,5 % (2,57)	75 % (2,33)	66,6 % (2,33)	(4,00)

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 pour décrire le climat de la classe sont les suivants : discipliné, chaleureux, dynamique, sécurisant, collaborateur, harmonieux et motivant.

Section B) La description de quelques interventions particulières

La section B de la deuxième partie de l'outil de suivi comportait deux questions. La première était : Veuillez, en quelques lignes, décrire une intervention réalisée au cours de l'étape 3 ou 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 : Veuillez, 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, elles étaient insuffisamment explicites ou leur contenu ne s'intégrait à aucune catégorie existante au sein du matériel recueilli.

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

Le contenu en provenance des enseignants du primaire et du secondaire (5 réponses et 5 sujets)

Quelques enseignantes rapportent le fait d'avoir aidé des élèves à réussir. L'une d'elles dit: «Après un examen avec leur enseignante, quelques élèves m'ont dit: madame, on a vu ça avec toi et je l'ai réussi [ils parlaient de math].» Pour les autres, leur fierté tient à la façon dont elles sont intervenues lors d'une situation particulière. Voici ce que dit l'une d'elle: «Avoir réussi à limiter les interventions verbales d'un étudiant extraverti et égocentrique. Subtilement sans le choquer et pour faire plus de place aux autres.»

Question 2 : «Veuillez, 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.).»

Le contenu en provenance des enseignants du primaire et du secondaire (5 réponses et 4 sujets)

Quelques enseignants parlent de l'organisation de la récupération. Dans deux réponses, on vise à ce que la récupération commence plus tôt la prochaine fois. L'une dit «en octobre», l'autre dit «début novembre». Enfin, la troisième dit «Je devrai pour l'an prochain penser à faire de la récupération avec devoirs et contrats mais trouver une autre façon de répartir mes groupes». Les autres mentionnent que, «relativement à un élève il aurait été préférable de tenter une action seule à seule avec lui». L'une d'elle raconte: «J'ai réprimandé un élève pour son travail mal fait à la maison devant tout le groupe en prenant pour exemple les élèves qui travaillaient bien. L'enfant s'est senti dévalorisé et par le fait même, je me suis sentie mal. Les autres élèves étaient muets. Je le prendrais à part pour lui parler si c'était à recommencer.»

B) L'outil de suivi de l'action destiné aux intervenants jeunes impliqués dans l'action

En fait, cet outil a concerné la seule mesure d'aide «le mentorat par les pairs». À la différence des autres mesures où, dans tous les cas, les intervenants impliqués dans l'action étaient des adultes, le mentorat a impliqué de jeunes élèves à titre de ressources. Plus communément dans la littérature, nous entendons parler du tutorat par les pairs. La particularité «jeunes» a justifié qu'un outil spécifique à la mesure soit confectionné. Cet outil comporte deux parties. La première partie, appelée «cahier du professeur», devait être remplie par le professeur qui propose le mentorat. Elle le fut par la personne responsable de l'application de cette mesure, c'est-à-dire la conseillère en rééducation. La deuxième partie comprend deux sections. La section A appelée «cahier du mentor» et la section B appelée «appréciation du mentorat».

Partie 1 : Le cahier du professeur

L'objectif poursuivi par le mentorat est de résoudre des difficultés spécifiques et ponctuelles rencontrées par des jeunes dans une matière, et cela, dans un laps de temps variant de quelques jours à quelques semaines. Nous y apprenons que cinq professeurs ont utilisé le mentorat et que cela concernait quatre matières de trois niveaux différents (secondaire 2, 3 et 4). Les matières sont les mathématiques, la biologie, les sciences physiques et l'histoire. Environ

100 heures ont été consacrées à ce service. Elles se répartissent ainsi : 3 % à la biologie, 12 % à l'histoire, 24 % aux sciences physiques et 62 % aux mathématiques. La participation du jeune se faisait sur une base volontaire, le jumelage mentor/jeune était également au choix et le mentor était rémunéré à raison de cinq dollars l'heure. La fréquence et la durée du mentorat sont variables puisque c'est le jeune en difficulté qui décide, selon ses besoins, du calendrier de l'activité. Nous pouvons cependant indiquer que la mesure a été offerte entre le 20 avril et la mi-juin. Le matériel didactique utilisé le plus couramment était le matériel régulier de la classe dont les livres et les notes de cours. Dans l'ensemble, il n'y a pas eu de communication formelle entre le jeune mentor et le professeur qui proposait le mentorat. S'il y eut des rencontres informelles, nous ne sommes pas en mesure d'en préciser les caractéristiques. La coordination du service a été assurée par la conseillère en rééducation à raison d'une fois par mois et elle utilisait pour ce faire un outil appelé «feuille de route». Celui-ci servait à rendre compte du nombre de jeunes rencontrés par les mentors, de la fréquence et de la durée des rencontres et des matières qui constituaient le contenu de la rencontre. Le mentorat a été proposé à 50 jeunes environ. La clientèle qui a utilisé le mentorat se limite à la moitié d'entre eux, soit 50 %.

Partie 2 : Le cahier du mentor (section A) et l'appréciation du mentorat par le mentor (section B)

Section A) Cahier du mentor

Nous y apprenons que 14 jeunes ont joué le rôle de mentor, dont 11 filles et 3 garçons âgés entre 15 et 17 ans. Ces jeunes avaient en commun leurs bons résultats scolaires. Parmi les 26 jeunes ayant utilisé l'aide d'un mentor, 20 sont des filles et 6 sont des garçons âgés entre 14 et 17 ans. Le nombre de jeunes rencontrés par mentor varie énormément. Certains mentors ont pu rencontrer 1, 2 ou 3 jeunes alors que d'autres ont pu en rencontrer 8, 9, 10 ou 11. De même, la durée totale de l'aide reçue est très variable. Ainsi, la durée totale pour une matière peut être d'une heure ou moins pour certains (c'est le cas de neuf d'entre eux) et de cinq heures et plus pour d'autres (c'est le cas de six d'entre eux). Parmi ceux-là, deux ont requis le service pendant plus de 10 heures. L'écart est à ce point important que la moyenne d'heures d'aide reçue par jeune, qui est d'un peu moins de 4 heures, reflète peu la réalité.

Section B) L'appréciation du mentorat par le mentor

Selon les opinions recueillies, les principales conditions pour être mentor sont la compréhension de la matière et l'habileté à transmettre des connaissances. Les raisons qui font qu'un jeune accepte d'être un mentor sont sa compréhension de la matière et son désir de rendre service, la possibilité de gagner des sous venant en dernier. Les jeunes ont l'impression qu'ils sont d'abord appelés à résoudre des difficultés d'apprentissage et de motivation. Parmi les étapes d'une relation de mentorat, l'importance la plus grande est accordée à l'ensemble des rencontres plutôt qu'à la première ou à la dernière rencontre. Parmi les difficultés survenues au cours de la relation de mentorat, la somme des énergies investies pour les résultats obtenus, l'absence d'effort parfois de la part du jeune en difficulté, le non respect des rendez-vous et l'absence de reconnaissance sont les plus décriées. Les principaux changements observés par les mentors chez les jeunes participants sont une meilleure compréhension de la matière, et en conséquence, de meilleurs résultats et, en second lieu, la motivation. Le mentorat a surtout aidé les mentors en leur permettant d'approfondir leurs connaissances.

Diverses questions avaient pour but de mieux comprendre le fonctionnement de ce programme. Nous y apprenons que ce sont les professeurs et les tuteurs qui parlent du programme aux jeunes en difficulté; les lieux où l'on entend parler du programme sont la classe et le corridor grâce aux affiches qui y sont installées; l'information sur le programme serait tout autant écrite que verbale. Une question concernant la formation du mentor a été posée aux jeunes mentors. Nous avons constaté qu'elle semait de la confusion chez certains jeunes qui confondaient la formation au rôle de mentor et le temps de préparation aux rencontres avec les jeunes en difficulté. Malgré cela, nous y apprenons que la personne responsable de la coordination du programme (conseillère en rééducation), suivie de près par les professeurs, est la personne qui prépare les mentors à l'accomplissement de leur rôle. Le quart des jeunes disent s'être préparés eux-mêmes ou n'avoir eu personne pour les préparer. Cette formation/préparation se limite à expliquer la tâche à accomplir et la façon de s'y prendre. En ce qui concerne le temps qui lui fut consacré, le quart des jeunes disent avoir eu une formation/préparation qui a duré moins de trois heures. Ce chiffre s'élève à 58 % si on ajoute ceux qui disent avoir reçu moins de deux heures de formation. Nous croyons d'ailleurs que, dans plusieurs cas, le jeune a calculé dans la «formation» son temps personnel de préparation. Cependant, nous savons pertinemment qu'il n'y a eu aucune formation formelle. Les documents ou outils de travail remis aux jeunes pour leur permettre d'assumer leur rôle se limitent à la feuille de route dont il fut question au

début de cette section. La majorité des jeunes mentors considèrent avoir reçu une aide importante ou très importante bien que quelques uns la jugent peu importante ou très peu importante. La forme d'entraide la plus répandue dans l'école, aux dires des mentors, est l'entraide entre les jeunes. Celle-ci est bien plus fréquente que l'entraide entre les professeurs, entre les professeurs et la direction ou entre l'école et les parents. Les éléments positifs associés au mentorat sont les suivants : «ce qu'on attendait de moi était réaliste, ce que j'avais à faire était clair (je savais dans quoi je m'embarquais), le respect et la confiance en moi et le jeune en difficulté étaient réciproques, il y avait une compatibilité de caractère entre moi et le jeune en difficulté, je pouvais accomplir ma tâche à ma façon, j'étais à l'aise dans la relation de mentorat et il n'y avait pas de relation d'autorité entre moi et le jeune en difficulté». Par contre, un élément est apprécié plus négativement par les mentors. Cet élément c'est la fréquence insuffisante des rencontres avec le jeune en difficulté. D'autres éléments ont reçu une réponse négative ou ambivalente (oui/non) de la part d'au moins 29 % des jeunes. Ces éléments sont : la capacité du mentorat d'améliorer l'image du jeune en difficulté, la présence réelle de difficultés scolaires chez les jeunes rencontrés et l'appui reçu de l'école (direction, enseignants et autre personnel). À l'unanimité, les jeunes mentors croient être de bons mentors. Ils le pensent pour les mêmes raisons que celles qu'ils associent aux conditions du rôle : facilité à communiquer et bonne compréhension de la matière. Les pires choses qui puissent arriver lorsqu'on est mentor sont le risque de ne pas être à la hauteur et le fait d'avoir comme élève un jeune qui ne démontre aucun intérêt, alors que la meilleure chose qui puisse arriver c'est de se sentir utile. Si les mentors pouvaient changer une chose chez les jeunes qui demandent leur aide, ils changeraient leur niveau de participation (plus de rencontres, plus de demandes d'explications, moins de gêne à poser des questions) et leur intérêt (motivation, effort, étude). Le principal changement à apporter au programme de mentorat est la préparation plus adéquate des mentors. Les autres éléments de changements identifiés sont la mise en place du programme plus tôt dans l'année, une feuille de route pour les élèves en difficulté, un horaire fixe pour les rencontres, et une lettre aux parents pour qu'ils encouragent la participation de leur jeune. La participation volontaire au mentorat est un élément qui doit être conservé. En ce qui concerne les effets de la mesure, nous y reviendrons dans la section traitant de l'évaluation des effets des actions.

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 mai et la seconde, au mois de juin. La grande majorité des intervenants (une quinzaine environ) scolaires impliqués dans les actions ont participé à la première entrevue et environ la moitié d'entre eux à la seconde. Les intervenants aux mesures d'aide «mentorat par les pairs et groupe de soutien à l'estime de soi», étant donné la particularité de ces actions, n'assistaient pas à ces rencontres. La plupart des directions d'école étaient également présentes aux entrevues de même que d'autres membres du personnel scolaire concerné par les actions. Les éléments qui sont ressortis de ces entrevues, concernant le type d'actions réalisées (récupération, orthopédagogie ou aide aux devoirs et aux leçons), ont été regroupés selon qu'ils sont 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'absence de succès des mesures d'aide mises en place.

Il se dégage 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, au cours de la seconde année de la recherche, nous avons 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, en annexe 10, une synthèse des principales conditions associées à l'efficacité des actions menées auprès des jeunes en difficulté scolaire. 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

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

Thèmes	Éléments de succès		
Intervenant responsable	Savoir : une préparation adéquate, du temps et des énergies, la connaissance globale du programme	Savoir-faire : contenus signifiants, adaptés et axés sur les besoins et les difficultés ainsi que sur l'obtention de résultats immédiats (vivre rapidement des réussites), adaptation du matériel, pratiques pédagogiques diversifiées, stimulantes et adaptées, évaluation régulière des progrès réalisés et réajustements, implication du jeune dans le choix des contenus, objectifs hebdomadaires et activités proches du vécu de classe, devoirs personnalisés et obligatoires, établissement d'un profil individuel de cheminement global (points forts et faibles, objectifs et moyens), activités sous forme de jeux ou d'ateliers	Savoir-être : la passion, le dynamisme, la qualité de la relation éducative, un encadrement soutenu, des encouragements, des propos valorisants et persuasifs, la croyance en la mesure d'aide et en la capacité du jeune de réussir
Jeunes	consentement, engagement (contrat, bon moyen), motivation		
Groupe	entraide possible		
Direction	appui		
Autre personnel	collaboration, concertation régulière, réinvestissement en classe, mise en commun des savoirs d'expérience (cela demande de disposer de temps), capacité d'adaptation		
Parents	engagement des deux parents (contrat, bon moyen), collaboration, intérêt		
Divers	la promotion de la mesure (information pertinente, régulière et personnalisée adressée aux parents, une image positive de la mesure d'aide), un horaire souple, flexible, adapté et viable, un échéancier réaliste, une aide intensive et régulière, un faible ratio, un recrutement personnalisé et actif de la clientèle, des techniques de renforcement (ex. : examen de reprise)		

Tableau 4.19
Éléments associés à l'absence de succès des mesures d'aide mises en place

Thèmes	Éléments d'insuccès		
Intervenant responsable	Savoir : exigences élevées en regard de la préparation de la matière, du travail à réaliser et de sa correction et des appels aux parents, difficulté dans la formulation des objectifs (non mesurables) et la précision des moyens	Savoir-faire : essoufflement, problème de matériel structuré (en objectifs réalisables), stimulant, concret et fonctionnel	<i>Savoir-être</i> : absence de confiance dans la mesure d'aide et dans la capacité du jeune de s'en sortir, faiblesse de l'encadrement
Jeunes	importance des difficultés, absence d'engagement et de motivation, comportement passif durant l'activité, présence instable		
Autre personnel	absence de réinvestissement en classe, exigences trop grandes de la part de certains enseignants, absence de collaboration, attentes irréalistes		
Direction	manque d'appui		

Parents	absence de collaboration et d'intérêt
Divers	l'image projetée est négative et marginalisante, problème d'horaire et de durée (début trop tardif, période d'aide trop courte, fréquence insuffisante des rencontres ou celles-ci sont trop espacées, fin d'année constitue une période d'aide non rentable), objectifs difficiles à réaliser dans le laps de temps disponible, un ratio trop élevé par rapport aux ressources, grande diversité de la clientèle participante

les conditions de cette recension. Ces éléments doivent de toute évidence être pris en compte 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 du côté du jeune. Ces conditions dites subjectives, plus que les autres, au dire des personnes rencontrées, présagent de l'inutilité de l'aide.

4.1.5 Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (parents et professeurs) témoins de l'action mais non dans l'action

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. Les données qui se rapportent aux changements observés chez les élèves qui participent à la mesure sont présentées dans la section de l'évaluation des effets, au point 4.2.3. Seuls les éléments pertinents à une évaluation de l'implantation des actions sont donc présentés ici. Les résultats de l'appréciation sont regroupés par types d'activités soit l'orthopédagogie, l'aide aux devoirs et aux leçons, la récupération pédagogique, le mentorat par les pairs et le groupe de soutien à l'estime de soi.

L'orthopédagogie

Appréciation par les professeurs (13 répondants répartis dans 3 écoles : Sainte-Marie, Sainte-Ursule et Saint-Rosaire)

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

Les changements à apporter au programme sont au niveau de l'horaire surtout ; commencer plus tôt, augmenter la fréquence des rencontres et la durée de l'aide (en mois).

Le programme a aidé de la façon suivante : offre une aide personnalisée et individualisée, est axé sur les difficultés particulières du jeune, permet plus d'écoute en diminuant le ratio d'élèves, permet de s'investir plus auprès des autres et de discuter de l'accompagnement des jeunes en difficulté, l'enseignement est individuel et la communication avec les élèves en est facilitée, permet d'améliorer la lecture et un meilleur respect du rythme des élèves en difficulté.

Appréciation par les parents (23 répondants répartis dans 2 écoles : Sainte-Marie et Saint-Rosaire)

Les trois mots qui décrivent le mieux la mesure d'aide : intéressant (bien, satisfaisant, parfait, super, appréciable, etc.), amélioration des résultats scolaires et aidant (utile, éducatif).

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 sa durée qualifiée d'insuffisante.

Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : augmenter les informations et les communications aux parents (contenu et fonctionnement) de même que la durée et la fréquence de l'aide

La récupération pédagogique

Appréciation par les parents (10 répondants en provenance de l'école Saint-Rosaire)

Les trois mots qui décrivent le mieux la mesure d'aide : progrès ou avancement, ambition et appréciation.

Ce qu'ils ont le plus apprécié : l'aide apportée et la motivation que cela procure.

Ce qu'ils ont le moins apprécié : le transport.

Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : débiter plus tôt et augmenter le temps offert, offrir un transport, les aviser plus rapidement des difficultés du jeune et assurer une communication régulière à propos de l'aide offerte.

Le mentorat par les pairs

Appréciation par les professeurs (5/5 répondants en provenance de la polyvalente de Sayabec où est offert la mesure d'aide)

Les raisons qui les amènent à référer des jeunes à la mesure d'aide : de faibles résultats scolaires, le besoin d'aide sur le plan des travaux scolaires et le peu de support reçu à la maison.

Ce qu'ils ont le plus apprécié : l'aide individuelle et adaptée aux besoins des jeunes.

Ce qu'ils ont le moins apprécié : le risque que la mesure d'aide devienne une béquille et que le jeune délaisse le travail en classe pour se fier à celle-ci.

Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : offrir la mesure plus tôt dans l'année et assurer un meilleur suivi par le professeur

Le programme a aidé de la façon suivante : il améliore les résultats scolaires et la confiance de l'élève vis-à-vis sa réussite.

Appréciation par les parents (24/26 répondants dont 20 mères et 4 pères en provenance de la polyvalente de Sayabec où est offerte la mesure d'aide)

Les trois mots qui décrivent le mieux la mesure d'aide : aide, utile et à maintenir et amélioration des résultats.

Ce qu'ils ont le plus apprécié : l'aide apportée au jeune dans une matière où il est en difficulté, l'entraide entre jeunes.

Ce qu'ils ont le moins apprécié : la disponibilité trop réduite du mentor, l'horaire et l'absence de transport.

Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : la disponibilité du mentor (augmenter la durée et la fréquence de l'aide) et en modifier l'horaire (débiter plus tôt).

Le groupe de soutien à l'estime de soi

Appréciation par les professeurs (7/25 répondants en provenance de la polyvalente Armand-Saint-Onge où est offerte la mesure d'aide)

Les raisons qui les amènent à référer des jeunes à la mesure d'aide : risque de décrochage, de faibles résultats scolaires, peu de motivation pour l'école, faible estime de soi et de faibles résultats scolaires.

Ce qu'ils ont le plus apprécié : l'aide apportée, la rapidité à nous rencontrer et à nous informer, la valorisation et l'encouragement offert au jeune, sa sensibilisation à l'importance des études.

Ce qu'ils ont le moins apprécié : le risque que la mesure d'aide soit vue comme un congé de la classe ou une occasion de fêter, l'absence du jeune à des cours importants.

Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : informer les professeurs sur l'horaire, le contenu des rencontres et du programme, éviter de priver les élèves de leurs cours réguliers.

Le programme l'a aidé de la façon suivante : disent ne pas savoir ou ne pas voir de changements, peut-être plus d'intérêt en classe.

Appréciation par les parents (5/11 répondants en provenance de la polyvalente Armand-Saint-Onge où est offerte la mesure d'aide)

Les trois mots qui décrivent le mieux la mesure d'aide : aide et soutien, confiance et utile (efficace et bon).

Ce qu'ils ont le plus apprécié : l'aide apportée au jeune dans une matière où il est en difficulté, l'entraide entre jeunes.

Ce qu'ils ont le moins apprécié : les rencontres après l'école, l'insuffisance du suivi, le jeune peut se sentir diminué parce qu'il participe au groupe de soutien.

Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : rencontrer les parents dès le début de l'année, planifier un plan d'intervention avec un suivi plus régulier auprès des parents.

Le contrat scolaire

Deux personnes de l'équipe école ont utilisé le contrat scolaire. Le nombre de rencontres par semaine avec le jeune variait de une à deux. Une communication formelle avec les parents a eu lieu dans les deux cas. Dans un cas, on mentionne avoir procédé à la signature du contrat par les parents de façon hebdomadaire. Dans aucun des cas, il n'y eut de rencontres impliquant le jeune,

ses parents et le professeur. Une autre personne mentionne avoir utilisé une forme d'outil qui est un contrat signé par le parent, l'élève et elle-même. Les professeurs ayant utilisé le contrat l'ont fait principalement dans le but d'augmenter l'engagement du jeune, ses résultats scolaires et sa motivation. Il n'y a aucun point de consensus entre eux sur les effets attribuables au contrat scolaire.

Les personnes n'ayant pas utilisé le contrat scolaire indiquent les raisons suivantes : Recherche l'unité avec le groupe classe et veut associer celui-ci à la réussite des jeunes en difficulté, n'en voit pas la nécessité vu la collaboration déjà en place avec l'orthopédagogue et les parents, a d'autres moyens de motivation et les élèves fournissent déjà le maximum, a rencontré les parents lors d'une remise de bulletin et a convenu avec eux d'une aide commune.

En guise de synthèse des propos recueillis, ceux se rapportant plus spécifiquement aux changements à apporter aux mesures d'aide (nous sommes toujours préoccupés par l'évaluation de l'implantation), nous remarquons qu'il se dégage un fort consensus autour des trois éléments, à savoir l'horaire associé à la mesure (début, durée, fréquence), l'information sur la mesure (plus tôt et plus souvent) et la collaboration intervenant responsable, parents et professeurs durant la prestation de la mesure. Par ailleurs, le transport est un élément qui semble devoir être amélioré dans le cas de la mesure d'aide «récupération pédagogique».

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 Monts-et-Marées, secteur de La Vallée, 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 sont également susceptibles d'apparaître au niveau de la formation des personnes.

Quatre instruments servent à rendre 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 à la situation des 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 la grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au niveau

primaire. Deux autres types d'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 le questionnaire sur les effets des actions. De fait, ce dernier instrument a été conçu expressément afin de permettre aux différents milieux impliqués dans l'action de rendre compte de l'atteinte des objectifs. Nous allons présenter les principaux résultats en provenance de chacun de ces instruments.

4.2.1 Le questionnaire «Décisions»

Nous allons présenter les résultats du 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, mais où la clientèle décrite n'est pas la même de façon absolue. Dans un deuxième temps, nous allons examiner l'évolution du risque du décrochage scolaire entre les années 1997-1998 et 1998-1999, mais où la clientèle est essentiellement la même.

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

En 1997-1998, 389 élèves ont complété le questionnaire «Décisions» dont 219 élèves de 6^e année et 170 élèves de secondaire 2. Le taux de participation avait été de 65 % (389 jeunes sur une possibilité de 600). L'échantillon de jeunes comprenait 51 % de filles (199) et 49 % de garçons (190). En 1998-1999, 415 élèves ont rempli le questionnaire «Décisions». De ce nombre, 12 jeunes étaient en présecondaire, 194 étaient en secondaire 1 et 209 étaient en secondaire 3. Le taux de participation a été de 67 % (415 jeunes sur une possibilité de 623¹). Une confusion entourant la participation des jeunes inscrits dans les UEI explique ce faible taux. En effet, bien que tous les jeunes de niveau secondaire 1 et 3, qu'ils soient inscrits au secteur régulier ou dans d'autres voies de cheminements aient dû répondre au questionnaire, la consigne fut interprétée autrement et ces élèves ont été exclus de la passation. L'échantillon de jeunes

¹ Ce chiffre correspond au total de jeunes scolarisés dans les écoles secondaires du secteur de la Vallée en secondaire 1 et 3 régulier, au présecondaire et aux unités d'enseignement individualisé de niveau secondaire 1 et 3.

comprenait 50 % de filles (204) et 50 % de garçons (204). Par ailleurs 2 % des jeunes (7) 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 dépistés à risque selon le sexe et le niveau scolaire. Nous devons cependant prendre en considération que des éléments peuvent agir comme facteurs explicatifs des différences observées sur le plan des résultats de 1997-1998 comparés 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 (février en 1997-1998 et mai en 1998-1999) et certaines conditions de passation ont été modifiées (administration sous la responsabilité de chaque école alors que l'an dernier celle-ci avait été confiée à une seule et même personne).

Tableau 4.20
Sujets dépistés à risque selon le sexe

Sexe	Total	
	1997-1998	1998-1999
Filles	30 % (65/199)	35 % (72/204)
Garçons	39 % (75/190)	42 % (85/204)
Sexe inconnu		86 % (6/7)
Total	36 % (140/389)	39 % (163/415)

Nous remarquons que 39 % des jeunes sont identifiés à risque en 1998-1999 comparativement à 36 % en 1997-1998. Les garçons sont dépistés dans une proportion de 42 % cette année comparativement à 39 % l'an dernier alors que les filles le sont dans une proportion de 35 % cette année comparativement à 30 % l'an dernier. Quant aux élèves dont le sexe n'est pas identifié en 1998-1999, la majorité d'entre eux (6/7) sont dépistés comme étant à risque.

Le test «Décisions» permet de dépister des jeunes à risque, selon des dimensions spécifiques. Le tableau 4.21 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 l'année 1998-1999. Nous n'avons pas inclus dans ce tableau les résultats touchant les jeunes pour lesquels nous ne disposons pas de données sur le sexe. 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 traits personnels, les habiletés scolaires, la motivation à l'école et la relation élève/enseignant. Ces dimensions sont les mêmes que celles qui ressortaient en 1997-1998 à la différence qu'on y retrouve un moins fort pourcentage de jeunes sauf en ce qui concerne la dimension traits personnels où il a augmenté.

Comme nous le disions précédemment, lorsqu'un élève à risque est dépisté, il peut être dépisté dans plus d'une dimension et on donne une mesure d'intensité pour chaque dimension où il est à risque. Cette intensité peut varier de un à quatre pour chaque dimension, la cote d'intensité minimale étant de un alors que la cote d'intensité maximale peut aller jusqu'à 24 puisqu'il y a six dimensions. Nous avons observé que, lorsque le jeune à risque est un garçon, plus son niveau scolaire est élevé, plus le nombre moyen de dimensions identifiées à risque et leur niveau moyen d'intensité augmentent.

Tableau 4.21
Pourcentage de jeunes dépistés à risque selon chaque dimension

Dimensions	97-98 N = 140	98-99 N = 163
1. Milieu familial	25 %	26 % (+1)
2. Traits personnels	48 %	52 % (+4)
3. Projets scolaires	17 %	12 % (-5)
4. Habiletés scolaires	44 %	40 % (-4)
5. Relation élève/enseignant	44 %	37 % (-7)
6. Motivation à l'école	44 %	38 % (-6)

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

Au total, 249 élèves ont répondu au questionnaire «Décisions» en 97-98 et à nouveau en 98-99. Parmi ceux-ci, 8 élèves ont fait le passage de la 6^e année au présecondaire, 130 élèves ont fait le passage de la 6^e année à secondaire 1 et 111 élèves ont fait le passage de secondaire 2 à secondaire 3. Le tableau 4.22 rend compte des profils des jeunes (n=249) aux questionnaires «Décisions» 97-98 et «Décisions» 98-99. Parmi les élèves (n=130) qui étaient en 6^e année en 97-98 et qui sont en secondaire 1 en 98-99, il y a 67 garçons et 63 filles. Parmi les élèves (n=111)

qui étaient en secondaire 2 en 97-98 et qui sont en secondaire 3 en 98-99, il y a 50 garçons et 61 filles. Parmi les élèves (n=8) qui étaient en 6^e année en 97-98 et qui sont en présecondaire 1 en 98-99, deux jeunes sont demeurés à risque et deux qui l'étaient en 1997-1998 ne le sont plus en 1998-1999. Sur les 130 élèves qui ont fait le passage de la 6^e année au secondaire 1, ceux identifiés comme étant à risque sont passés de 26 % en 1997-1998 (34/130) à 32 % en 1998-1999 (41/130). Sur les 111 élèves qui ont fait le passage de secondaire 2 à secondaire 3, ceux identifiés comme étant à risque sont passés de 49 % en 1997-1998 (54/111) à 43 % en 1998-1999 (48/111). Dans le cas du passage de la 6^e au secondaire 1, il s'agit d'une hausse de 6 % du taux de jeunes à risque de décrochage scolaire, alors que dans le cas du passage de secondaire 2 à secondaire 3, il s'agit d'une baisse de 6 % du taux de jeunes à risque de décrochage scolaire.

Tableau 4.22

Nombre d'élèves dépistés à risque en 97-98 et en 98-99 selon la transition primaire / secondaire

Transition N = 249	97-98	98-99	Clientèle	Sexe
6 ^e – pré sec n = 8	50 % (4/8)	25% (2/8)	2 statu quo 2 retraits	1G + 1F 1G + 1F
6 ^e – sec 1 N = 130	26 % (34/130)	32 % (41/130)	22 statu quo 19 ajouts 12 retraits	18G + 4F 7G + 12F 5G + 7F
sec 2 - sec3 N = 111	49 % (54/111)	43 % (48/111)	37 statu quo 11 ajouts 17 retraits	21G + 16F 4G + 7F 4G + 13F

Le passage de la 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 130 élèves concernés. Nous avons constaté que lorsque les jeunes étaient en 6^e année («Décisions» 1997-1998), il y avait 96 élèves qui n'étaient pas à risque de décrochage tandis que 34 élèves l'étaient. Lorsque ces mêmes jeunes sont en secondaire 1 («Décisions» 1998-1999), 89 élèves ne sont pas identifiés à risque mais 41 élèves le sont. De ce nombre, 19 jeunes sont devenus à risque en

secondaire 1 alors qu'ils ne l'étaient pas, dont 7 garçons et 12 filles, et 22 jeunes déjà à risque en 1997-1998 le sont demeurés, dont 18 garçons et 4 filles. De plus, 12 jeunes dits à risque en 1997-1998 ne le sont plus en 1998-1999 dont 5 garçons et 7 filles. En somme, nous pouvons dire que deux élèves sur trois (22/34) dits à risque en 1997-1998 le sont demeurés en 1998-1999. Les habiletés scolaires et les traits personnels sont de loin les dimensions qui recueillent le plus grand nombre de jeunes à risque, la dimension famille s'ajoutant pour les filles et celle des traits personnels ressortant pour les garçons.

Le passage de secondaire 2 à secondaire 3

Pour savoir si les élèves identifiés à risque en 1997-1998 sont les mêmes 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 111 élèves concernés. Nous avons observé que lorsque les jeunes étaient en secondaire 2 («Décisions» 1997-1998), il y avait 57 élèves qui n'étaient pas à risque de décrochage tandis que 54 élèves l'étaient. Lorsque ces mêmes jeunes sont en secondaire 3 («Décisions» 1998-1999), 53 élèves ne sont pas identifiés à risque et 48 élèves le sont. Parmi ceux-ci, 11 élèves le sont devenus, dont 7 filles et 4 garçons, et 37 jeunes déjà à risque en 1997-1998 le sont demeurés, dont 21 garçons et 16 filles. De plus, il y a 17 élèves dits à risque en secondaire 2 qui ne le sont plus en secondaire 3, dont 4 garçons et 13 filles. Les relations élève/enseignant et les traits personnels sont de loin les dimensions qui recueillent le plus grand nombre de jeunes à risque, la dimension des relations élève/enseignant se démarquant pour les garçons et celle de la famille ressortant pour les filles. C'est donc dire que trois élèves sur cinq (37/54) dits à risque en 1997-1998 le sont demeurés en 1998-1999.

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

La grille pour l'identification des 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, 148 grilles pour l'identification des élèves (93 garçons, 55 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par les enseignants. Ces grilles se rapportent à des élèves qui ont des difficultés assez importantes ou très importantes dans

certaines matières et situent chacun d’entre eux en regard de certains indicateurs. D’une part, le nombre total des élèves diffère selon les indicateurs à cause d’une absence de réponse 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 dont 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, un niveau de lecture en dessous de leur degré scolaire et des risque de décrochage scolaire. À la question 8, les enseignants devaient dire si l’élève avait été référé à un professionnel pour problème de comportement et, si cela était le cas, dire si le service avait effectivement été offert. Nous constatons que 19 % des élèves ont été référés mais seulement sept enseignants ont spécifié s’ils étaient effectivement suivis. Nous savons ainsi que, sur les sept élèves pour lesquels nous disposons de cette information, deux élèves sont suivis tandis que cinq ne le sont pas. À la question 17, sur 92 grilles 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 elles ne présentaient pas de réponse à cette question (29 cas), soit cet indicateur ne s’appliquait pas (27 cas). De même, seuls 41 enseignants ont répondu à la question 16.

Tableau 4.23
Nombre d’élèves dépistés à risque par indicateur selon le statut de l’élève

Indicateurs	Statut de l’élève		N
	Vrai %	Faux %	
1. A changé d’école au cours de sa scolarisation (2 écoles et plus)	16	84	141
2. A 10 absences ou plus de l’école durant l’année	7	93	148
3. A un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe	92	8	144
4. A des difficultés d’apprentissage dans certaines matières de base	100		148
5. A déjà redoublé (1 fois ou plus)	24	76	147

6. Reçoit de l'aide pédagogique (orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, récupération, etc.)	78	22	145
7. Est identifié comme élève EHDA	6	94	126
8. A été référé à un professionnel pour problème de comportement (psychologue, psychoéducateur, éducateur spécialisé, travailleur social, etc.)	19	80	148
9. A un niveau de lecture en-dessous de son degré scolaire	73	27	147
10. Semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année	59	41	133
11. Est ignoré ou rejeté par les pairs (relations difficiles)	16	84	147
12. Est à risque de décrochage scolaire	72	28	134
13. Ne réalise pas ses travaux scolaires	43	57	145
14. Est sujet de sanctions ou de suspensions	27	73	146
15. A du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves	91	9	144
16. Semble avoir peu d'intérêt pour l'école	49	51	41
17. A au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire	64	36	92

Le tableau 4.24 reprend ces résultats en tenant compte cette fois du sexe de l'élève. Trois indicateurs présentent des différences significatives quant au sexe des élèves. Les garçons pour lesquels des données nous ont été fournies sont plus les sujets de sanctions ou de suspensions et ont moins d'intérêt pour l'école, alors que les filles sont plus nombreuses à présenter des rendements scolaires dans le dernier tiers. 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 qui est moins élevé chez les garçons.

Tableau 4.24
Nombre d'élèves dépistés à risque par indicateur selon le statut de l'élève et le sexe

Indicateurs	Statut de l'élève				X ²	p
	Fille		Garçon			
	Vrai %	Faux %	Vrai %	Faux %		
1. A changé d'école au cours de sa scolarisation (2 écoles et plus)	18	82	14	86	0.565	.45
2. A 10 absences ou plus de l'école durant l'année	4	96	9	91	1.35	.24

3. A un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe	98	2	88	12	4.38	.04
4. A des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base	100		100			
5. A déjà redoublé (1 fois ou plus)	22	78	25	75	0.192	.66
6. Reçoit de l'aide pédagogique (orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, récupération, etc.)	78	22	78	22	0.001	.97
7. Est identifié comme élève EHDAA	6	94	53	95	0.031	.86
8. A été référé à un professionnel pour problème de comportement (psychologue, psychoéducateur, éducateur spécialisé, travailleur social, etc.)	15	85	22	78	1.05	.30
9. A un niveau de lecture en dessous de son degré scolaire	65	35	78	22	2.89	.09
10. Semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année	68	32	52	48	3.13	.07
11. Est ignoré ou rejeté par les pairs (relations difficiles)	11	89	20	80	1.89	.17
12. Est à risque de décrochage scolaire	65	35	77	23	2.43	.12
13. Ne réalise pas ses travaux scolaires	35	65	48	52	2.39	.12
14. Est sujet de sanctions ou de suspensions	7	93	38	62	16.31	.000
15. A du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves	93	7	90	10	0.334	.56
16. Semble avoir peu d'intérêt pour l'école	20	80	65	35	7.84	.005
17. A au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire	68	32	61	39	4.21	.24

Dans le but de dégager des niveaux de risque de difficulté scolaire, quatre chercheurs analystes impliqués dans ce domaine de recherche ont évalué le lien entre chaque indicateur et l'échec scolaire. Ils octroyaient une cote de trois lorsqu'ils jugeaient l'indicateur très en lien avec la problématique, une cote de deux lorsqu'ils le jugeaient moyennement en lien et, finalement, une cote de un lorsqu'ils le jugeaient légèrement en lien. Les chercheurs se sont accordés pour 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 soit : 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 redoublé (5); reçoit de l'aide pédagogique (6); est identifié comme élève EHDAA (7); est à risque de décrochage scolaire (12); est sujet de sanctions ou de suspensions (14); a du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves (15). Un élève qui présenterait chacun de ces indicateurs obtiendrait alors un résultat total de 38. Cependant, la question 16 (semble avoir peu d'intérêt pour l'école) n'a reçu de réponse que de 39 % des enseignants. 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 quarts, il est possible de dégager quatre groupes d'élèves à risque d'échec scolaire soit : de 0 à 9, les élèves à risque faible, de 10 à 18, les élèves à risque moyen, de 19 à 27, les élèves à risque élevé et de 28 à 36, les élèves à risque sévère. Le tableau 4.25 présente le résultat de ces regroupements en fonction du sexe des jeunes.

Tableau 4.25
Nombre d'élèves dépistés selon le niveau de risque et le sexe

Sexe	Risque Faible	Risque Moyen	Risque Élevé	Risque Sévère	Total
Garçons	3 %	41 %	55 %	2 %	63 % (93/148)
Filles	4 %	53 %	44 %		37 % (55/148)
Total	3 % (5/148)	45 % (66/148)	51 % (75/148)	1 % (2/148)	100 % (148/148)

De cette manière, 63 % de garçons et 37 % de filles ont été identifiés à risque d'échec scolaire au primaire. Chez les élèves à risque élevé et sévère, il y a toujours plus de garçons que de filles alors que chez les élèves à risque faible et moyen, il y a davantage de filles que de garçons, toutes proportions gardées.

4.2.3 Les questionnaires d'appréciation destinés aux adultes (parents et professeurs) témoins de l'action mais non dans l'action

Près de 90 personnes, des parents et des professeurs, 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, le mentorat par les pairs et le groupe de soutien à l'estime de soi. Nous avons déjà fait part de leurs commentaires relativement à l'appréciation des mesures à la section 4.1.5. Cependant, une des questions portait sur les changements observés chez la clientèle participante. Après avoir fait une analyse de contenus des réponses recueillies, nous constatons que les personnes, que ce soit les professeurs (25 répondants en provenance de 5 écoles) ou les parents (62 répondants en provenance de 4 écoles) témoins des actions «récupération pédagogique, orthopédagogie et mentorat par les pairs» reconnaissent majoritairement certains changements positifs chez la clientèle participante, et cela, peu importe le type d'action. Ces changements se retrouvent sur le plan des résultats scolaires, de l'estime de soi et de la confiance en soi. Nous avons cependant constaté que l'action intitulée «groupe de soutien à l'estime de soi» ne fait pas consensus chez les répondants en regard des changements chez les jeunes participants en matière d'estime de soi ou de résultats scolaires. Par contre, l'assistance apportée (par le biais des projets en orthopédagogie, en récupération et en mentorat) aux jeunes en difficulté sur le plan de leurs difficultés d'apprentissage aurait eu, selon l'opinion des gens interrogés, une incidence effective sur leurs résultats scolaires de même que sur leur estime d'eux-mêmes.

4.2.4 Le questionnaire sur les 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 ses projets d'action. Cet instrument fut remis à chaque direction d'école au mois de mai et devait être rempli et retourné avant le 25 juin 99 à la personne qui assume la coordination de la recherche (la direction des services éducatifs). Bien que les directions d'écoles aient dû assurer la cueillette des données en regard de cet instrument, cette tâche revenait principalement aux intervenants scolaires impliqués dans l'action. Dans la plupart des cas, il s'agissait de professeurs. Dans certains cas, 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. Nous avons traité toutes les données recueillies et en avons produit une synthèse que nous avons joint en annexe 11.

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

- la formulation de certains objectifs permettait difficilement de 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 d'acquisition du comportement (période de temps prévue pour l'apprentissage du comportement) n'était pas connue ;
- les commentaires inscrits dans la colonne des résultats n'étaient pas en rapport avec l'objectif formulé ou n'étaient pas suffisamment explicites pour rendre compte de façon claire de l'atteinte de l'objectif ;
- l'information à propos de l'atteinte des objectifs nous est parvenue dans les derniers jours d'écriture du rapport d'étape.

En ce qui concerne l'atteinte des objectifs spécifiques de chaque projet d'action, nous vous référons à l'annexe 11. Comme vous le constaterez, il y a quelques cas pour lesquels nous ne disposons pas des données nous permettant d'en rendre compte. Si nous tentons de le faire globalement, nous y parvenons, mais non sans difficulté (non absolue correspondance entre les objectifs poursuivis et les résultats, emploi de barèmes – points ou pourcentage –, manque de données dans certains cas, etc.). Nous allons présenter les résultats par types d'actions, dans la mesure où nous le pouvons, avec la nuance suivante : nous parlerons d'atteinte des objectifs et nous parlerons d'amélioration des résultats scolaires dans le sens où, parfois, le responsable du projet précise certains progrès au plan scolaire mais que les progrès observés ne nous permettent pas de conclure à l'atteinte des objectifs tels qu'ils étaient dûment formulés au départ. Afin de porter ce jugement, nous avons mis en rapport l'objectif visé et les résultats observés pour chaque projet d'action. Cet exercice fut excessivement ardu pour les raisons invoquées plus tôt et doit être relativisé. 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.

•**Orthopédagogie** : nous concluons qu'environ 59 % de la clientèle participante aurait atteint les objectifs spécifiques formulés à son intention. Pour 40 % de la clientèle participante, cela s'est traduit par une amélioration de ses résultats scolaires en français et pour 27 % d'entre elle, cela s'est traduit par une amélioration de ses résultats scolaires en mathématique. Ajoutons également que 11 % de la clientèle participante en français a vu ses résultats scolaires demeurés stables en français, ce qui peut être considéré positivement. Parmi les jeunes qui ont progressé en français, 59 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 24 % de 6 à 10 points, 12 % de 11 à 15 points et 6 % ont augmenté de 16 à 20. Parmi les jeunes qui ont progressé en mathématique, 29 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 43 % de 6 à 10 points, 14 % de 11 à 15 points et 14 % également ont augmenté de 16 à 20 points.

•**Aide aux devoirs et aux leçons** : aucun résultat ne nous est parvenu concernant ce projet parce que celui-ci était implanté à titre exploratoire cette année et qu'il **n'a pas fait l'objet d'une évaluation** de type sommative.

•**Récupération pédagogique** : les objectifs spécifiques poursuivis, tels que formulés, sont atteints pour certains projets d'action et ne le sont pas pour d'autres, car les attentes en ce qui concerne le pourcentage de jeunes qui devaient augmenter leurs résultats scolaires ne sont pas toujours comblées (par exemple, des projets visaient à ce que 90 % de la clientèle participante obtienne la note de passage alors que 42 %, 79 % ou 80 % l'ont obtenu). Donc, il n'y a pas toujours atteinte des objectifs bien qu'il y ait amélioration des résultats scolaires dans plusieurs cas individuels. En ce qui concerne neuf projets suivis et non pas dix comme nous l'avions dit (un projet¹ ne fut pas retenu aux fins de l'analyse des résultats), les résultats scolaires de 48 % des jeunes inscrits à la mesure d'aide **ont augmenté dans la matière pour laquelle il recevait de l'aide**. Ajoutons à nouveau que 11 % de la clientèle participante a vu ses résultats scolaires demeurés stables, ce qui peut être considéré comme une forme d'amélioration. Parmi les jeunes qui ont progressé, 49 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 36 % de 6 à 10

points, 6 % de 11 à 15 points, 6 % de 16 à 20 points et enfin, 4 % ont augmenté de 21 points et plus.

•**Mentorat par les pairs** : pour les 26 étudiants qui ont utilisé la mesure d'aide «le mentorat» il y a 33 situations d'aide possibles, car certains ont demandé de l'aide dans plus d'une matière. Si on analyse les résultats en regard du volume de situations d'aide, nous observons **que 27 % des situations se sont améliorées**, 6 % sont demeurées inchangées et 67 % se sont détériorées entre la troisième et la quatrième étape. Par ailleurs, 77 % des jeunes rencontrés étaient des filles. Les améliorations observées au niveau des résultats se sont surtout produites en mathématiques et en sciences physiques ce qui n'a cependant rien d'étonnant puisque ce sont les deux matières qui, à elles seules, ont cumulé 85 % des demandes d'aide. Rappelons-nous cependant que les jeunes participants au mentorat par les pairs ont reçu en moyenne moins de quatre heures d'aide individuelle.

•**Groupe de soutien à l'estime de soi** : les objectifs visés par cette mesure avaient trait à l'amélioration de la motivation scolaire, de l'estime et de la connaissance de soi et des habiletés sociales. Si on tient compte de l'opinion des jeunes, leur estime de soi et leurs habiletés sociales se porteraient mieux, mais ils n'auraient pas atteint leurs objectifs personnels et leur motivation pour l'école ainsi que leur connaissance de soi auraient peu progressé. Souvenons-nous par ailleurs que l'appréciation de cette mesure par des personnes témoins (parents et professeurs) donne lieu à des opinions contradictoires. En fait, un seul élément fait l'objet d'un fort consensus de la part des jeunes, des parents et des professeurs en terme d'amélioration. **Il s'agit de la socialisation du jeune**. Nous serions alors portés à croire que cette mesure atteindrait mieux ces objectifs en regard de l'amélioration de l'estime de soi (selon les jeunes) et des habiletés sociales (élément consensuel) qu'en regard de l'amélioration de la motivation pour l'école et de la connaissance de soi.

4.3 Synthèse

Dans le tableau 4.26, nous résumons les principales conclusions qui découlent de l'évaluation de l'implantation et des effets des actions de façon à pouvoir mettre en

¹ Si nous avons comptabilisé les résultats scolaires des jeunes impliqués dans ce projet, le pourcentage de réussite de l'action «récupération pédagogique» serait passé de 72 % à 67 %

correspondance 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 devant faire l'objet d'une amélioration l'an prochain.

Tableau 4.26
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
<p>Protocole général d'évaluation à l'implantation ou aux effets des actions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nous remarquons que l'application de certains instruments fut faible. Ceci vaut particulièrement pour le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante, le questionnaire sur la non participation de la clientèle cible, l'outil de suivi et la grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire.
<p>Questionnaire d'appréciation de la clientèle participante</p> <p>Mesures «récupération, aide aux devoirs et aux leçons et orthopédagogie»</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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, le fait de percevoir les participants à l'activité comme des chanceux et l'absence de plaisir d'aller participer à la mesure. Les garçons apprécient moins l'agir pédagogique de l'intervenant, évaluent plus faiblement leur participation et leurs progrès et se disent moins motivés pour les mesures d'aide proposées. Dans tous les cas, ils apprécient moins fortement l'activité en général. <p>Mesure «groupe de soutien à l'estime de soi»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les éléments ayant obtenu le moins de satisfaction sont l'atteinte des objectifs personnels, l'utilité des exercices réalisés dans le but d'aider à se connaître, la capacité de modifier ses comportements et le fait de mieux connaître ses réactions face aux autres. <p>Mesure «mentorat par les pairs»</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mesure d'aide a été fréquentée par une clientèle en grande partie féminine et le principal élément d'insatisfaction associé à la mesure concerne la disponibilité (soir, midi, plus souvent) du mentor. Rappelons que la durée moyenne de participation à la mesure pour un jeune fut d'environ 4 heures, ce qui est peu pour produire des résultats tangibles.
<p>Questionnaire sur la non participation de la clientèle cible</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les raisons qui ont été invoquées le plus souvent pour expliquer la non participation sont l'absence de goût pour la mesure d'aide, l'absence de croyance que cette activité puisse aider, l'heure qui ne convient pas, les résultats scolaires qui n'ont pas changé dans le passé malgré l'aide reçue et la matière qui n'est pas aimée.
<p>Outil de suivi des intervenants impliqués dans l'action</p> <p>Intervenants adultes</p>

•les éléments à améliorer sont la durée trop brève de l'aide dans certains cas, le nombre important de jeunes qui reçoivent une seule mesure d'aide, l'emploi de pratiques pédagogiques traditionnelles et la sollicitation de connaissances d'abord déclaratives (axées sur la mémoire).

Intervenants jeunes (mentors)

•Les éléments moins satisfaisants sont la capacité du mentorat d'améliorer l'image du jeune en difficulté, la présence douteuse parfois de difficultés scolaires chez les jeunes rencontrés et l'appui reçu de l'école (direction, enseignants et autre personnel). Les principaux changements à apporter au programme sont la préparation plus adéquate des mentors et la mise en place du programme plus tôt dans l'année.

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, le manque de confiance de la part de l'intervenant 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 et la durée insuffisante de l'aide.

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

Il se dégage un fort consensus autour de la nécessité d'améliorer trois éléments : **l'horaire associé à la mesure, l'information sur la mesure et la collaboration des intervenants responsables de l'aide, des parents et des professeurs durant le temps où la mesure est offerte**. Par ailleurs, le transport est un élément qui semble devoir être amélioré dans le cas de la mesure d'aide «récupération pédagogique».

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 39 % des jeunes sont identifiés à risque en 1998-1999 comparativement à 36 % en 1997-1998. Les garçons sont dépistés dans une proportion de 42 % cette année comparativement à 39 % l'an dernier alors que les filles le sont dans une proportion de 35 % cette année comparativement à 30 % l'an dernier.

Le risque de décrochage scolaire au sein d'une même clientèle mesurée à deux reprises (groupes identiques) : parmi les élèves qui ont fait le passage de la 6^e année au secondaire 1, ceux identifiés à risque sont passés de 26 % en 1997-1998 à 32 % en 1998-1999. Parmi les élèves qui ont fait le passage de secondaire 2 à secondaire 3, ceux identifiés à risque sont passés de 49 % en 1997-1998 à 43 % en 1998-1999. Dans le cas du passage de la 6^e secondaire 1, il s'agit d'une hausse de 6 % du taux de jeunes à risque de décrochage scolaire, alors que dans le cas du passage du secondaire 2 au secondaire 3, il s'agit d'une baisse de 6 % du taux de jeunes à risque de décrochage scolaire. Sans égard au niveau d'intensité du risque, nous remarquons que parmi les jeunes qui se sont ajoutés, il y a plus de filles que de garçons.

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

Au total, 148 grilles pour l'identification des élèves (93 garçons, 55 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par différents enseignants titulaires de classe. Ces grilles se rapportent à des élèves qui ont des difficultés assez importantes ou très importantes dans certaines matières. Nous observons que **3 % des élèves identifiés à partir de la grille sont à faible risque de décrochage, 45 % présentent un risque moyen, 51 % sont à risque élevé et 1 % présentent un risque sérieux d'abandon scolaire.** Chez les élèves à risque moyen, élevé et sévère, il y a toujours plus de garçons que de filles. Si l'on examine la répartition des garçons et des filles à travers les quatre niveaux de risque, il est possible de voir que les garçons se retrouvent davantage dans la catégorie «risque élevé» alors que les filles se retrouvent davantage dans la catégorie «risque moyen».

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, de l'estime de soi que de 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 270 jeunes en difficulté, ce qui représente **8 %** sur une possibilité de 30 % environ de jeunes en difficulté au niveau des apprentissages, ont été rejoints dans le cadre de cette recherche par au moins un type d'action dont 56 % de garçons et 44 % de filles

Orthopédagogie : amélioration des résultats scolaires parmi 40 % de la clientèle participante en français et parmi 27 % de la clientèle participante en mathématique

Récupération pédagogique : amélioration des résultats scolaires parmi 48 % de la clientèle participante dans la matière pour laquelle elle recevait de l'aide.

Aide aux devoirs et aux leçons : cette mesure n'a pas fait l'objet d'une évaluation des effets au cours de la dernière année.

Mentorat par les pairs : augmentation des résultats scolaires parmi 27 % de la clientèle participante. Celle-ci était en grande majorité composée de filles.

Groupe de soutien à l'estime de soi : un élément a fait l'objet d'un fort consensus en terme d'amélioration. Il s'agit de la socialisation du jeune. Les éléments ayant le moins progressé au dire des personnes impliquées ou témoins de l'activité ont trait à la motivation pour l'école, aux méthodes de travail en classe, à la capacité de prendre des décisions, à la connaissance de soi et à la confiance en soi.

CHAPITRE 5

L'ÉTAPE 1999-2000 DE LA RECHERCHE-ACTION

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 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 certes le temps de le faire et de bien le faire. Malgré la volonté des personnes impliquées dans la recherche, la

lourdeur de leurs tâches 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 la formation ou celle de productions de connaissances théoriques et pratiques de la recherche-action est grandement réduite. 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 faible pourcentage 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 de façon très claire 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 forme de projet exige du temps et nous avons observé que le personnel scolaire dispose de peu de moments en dehors de son enseignement et des autres tâches qui lui sont associées pour approfondir sa pratique pédagogique de façon à mieux l'adapter aux élèves en difficultés d'apprentissage.

•**Orientation 4** : la commission scolaire informe à propos du support financier accordé aux projets dès le début de l'année 1999-2000.

Ces informations adressées aux écoles devraient renseigner sur le montant d'aide accordé et sur les conditions associées à l'obtention de l'aide de façon à ce 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 doit s'amorcer.

Un rendez-vous avec le milieu socioéconomique doit être au centre des préoccupations de la Commission scolaire des Monts-et-Marées cette année. À cet égard, une pièce de théâtre a été jouée au cours de l'année 1998-1999 par des jeunes en difficulté de la polyvalente Forimont. Cette pièce qui s'intitulait «Simon Simonaque» a été écrite par un auteur de la région, membre du comité de coordination, lequel s'est inspiré du diagnostic réalisé au cours de la première année de la recherche-action. Le financement de ce projet a été assuré grâce à la collaboration du Carrefour Jeunesse Emploi. Voici un bel exemple d'initiative favorisant la concertation entre les partenaires intervenants auprès des jeunes.

Orientations au 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 scolaires, plus elle a de chance de faire effet . 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 une grande force d'attraction pour ceux-ci, à défaut de 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 besoin de la collaboration exclusive d'intervenants qui croient en ce qu'ils s'appêtent 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'adhésion de la personne responsable de son implantation. Nous recommandons d'entreprendre des actions strictement avec des personnes qui le font de leur plein gré et qui adhèrent à son choix. 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 motivé par la mesure d'aide et croire à la forme d'aide proposée.

Il ne sert à rien en effet d'adresser 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 à cet égard que la première raison invoquée pour expliquer leur non participation 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 que sont les parents, en premier lieu (le père demeurant encore à ce jour le grand absent), et le personnel scolaire témoin de l'action sont des partenaires indispensables.

Le prétexte de départ à l'établissement et au maintien de ce dialogue pourrait être une information plus soutenue à propos de la mesure d'aide. Une priorité devrait être également accordée 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 petit groupe, occasions fréquentes d'interroger, de répondre et de recevoir des rétroactions, etc.), d'un matériel nouveau et adapté, des technologies de l'information et de systèmes de renforcements. Il faut aussi arrêter de dire que l'élève doit être celui qui amène les questions lorsqu'il participe à une mesure d'aide, car 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 sont propres serait déjà une forme d'aide. Un projet qui explorerait du côté des multiples formes d'intelligence ou des styles cognitifs serait novateur et grandement pertinent; il en irait de même pour les projets intégrant l'enseignement stratégique. De plus, un des facteurs explicatifs de la faible réussite des garçons tient aux effets de la culture liée au sexe qui les disposent défavorablement envers l'école. Le personnel scolaire, les parents et les élèves doivent reconnaître ces effets et développer des conduites plus appropriées à la réussite scolaire.

•**Orientation 12** : un encadrement soutenu des jeunes participants qui se voient offrir la mesure d'aide.

Les jeunes savent-ils qu'ils peuvent obtenir de l'aide et que fait-on s'ils la refusent ou y participent avec inconstance et nonchalance, s'ils ne voient pas leurs résultats changer grâce à l'aide reçue, si leurs parents ignorent leurs difficultés, se sentent impuissants ou 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 au point de vue 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 adaptée) devraient également être augmentées. Les écrits scientifiques sont explicites là-dessus. Les changements surviennent là où on consacre de l'énergie et du temps d'intervention. Une aide de 40 minutes à toutes les 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 des résultats qu'elles produisent, 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 être en priorité 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, certaines mesures d'aide et le personnel scolaire responsable de leur implantation ne seraient pas au rendez-vous l'an prochain.

Orientations sur le plan de l'instrumentation

•**Orientation 16** : un suivi différencié des projets d'action par l'équipe de recherche selon qu'ils contiennent des éléments novateurs par rapport à ceux de l'an dernier ou selon qu'ils contiennent des ingrédients faisant foi d'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 es 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 et adolescentes*. 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 strictement 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 de l'implantation.

•**Orientation 17** : l'obtention des résultats scolaires de tous les élèves suivis dans le cadre de la recherche.

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 de l'implantation et des effets des actions doivent être uniformisés, améliorés 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 adaptés à chaque type de mesure d'aide et rationalisés quant à leur nombre. Le nombre d'instruments d'évaluation et de mesure qui ont dû être créés et mis en circulation, le peu de temps dont nous disposons pour les procédures de validation et la 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. Les premières mettent en évidence la signification des données comme le font les entrevues de groupe ou les questionnaires d'appréciation alors que les secondes éclairent sur les résultats scolaires. Afin de rendre compte des résultats des actions, nous avons observé qu'en général 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 soit 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, mais une première année sur le plan de l'action. Des résultats, certains intéressants, d'autres plus mitigés sont apparus, mais 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 une seule étape du calendrier scolaire dans la majorité des cas. Imaginons quel aurait pu être l'impact de mesures d'aide qui auraient eues à la fois l'intensité et la durée. La durée de l'aide est aussi une limite dont on doit tenir compte 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 Monts-et-Marées, la direction des services éducatifs, les directions d'école et les intervenants impliqués, car, comme nous l'avons mentionné auparavant, le contexte éducatif associé à la démarche de recherche a été des plus contraignants et rien ne laisse prévoir qu'il le sera moins au cours de la troisième année. Quiconque, que ce soit les directions d'école, le personnel scolaire, les parents ou les 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 nouvelles sommes d'argent, en ayant 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 d'un refus. Malgré cela, plusieurs écoles dans le secteur de La Vallée, par l'entremise de membres de leur personnel scolaire, ont choisi de souscrire à la démarche de recherche. et y souscrire signifiait d'accepter de réfléchir à leur pratique d'aide, d'en rendre compte et d'évaluer les effets de celle-ci. La majorité des intervenants impliqués dans la recherche ont assumé jusqu'au bout leur engagement en regard de l'application du protocole d'évaluation.

Outre l'aspect de l'engagement de ces personnes, d'autres éléments doivent être soulignés, 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 des 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 Monts-et-Marées fait œuvre de pionnière, et aussi 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, elle contribue à l'avancement des connaissances en ce domaine et sert de modèle pour les autres milieux scolaires. Surtout, 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 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 volume de jeunes rejoints dans le cadre de cette recherche, lorsqu'on le met en relation avec l'effectif «jeunes en difficulté d'apprentissage», prend une toute autre importance. Avoir offert de surcroît à des jeunes en difficulté une forme d'aide réfléchie, révisée et évaluée, mis à part les autres services dont ils bénéficient, est un résultat important. La clientèle rejointe par les différentes mesures d'aide à l'apprentissage et les adultes témoins de ses progrès nous ont aussi affirmé qu'ils avaient apprécié en général l'aide apportée. De plus, les jeunes qui y ont participé

l'ont fait en s'appliquant dans la majorité des cas. Ces aspects font partie des conditions associées au succès des mesures d'aide.

Au terme de ce rapport d'étape, nous tenons à rappeler l'importance des recommandations qui en résultent et le fait que chacune d'elles trouve sa source dans le déroulement de l'action réalisée. Les connaissances que nous en retirons sur le plan de l'enseignement, de l'apprentissage, de la relation maître/élève, de l'encadrement, etc. sont importantes. Surtout, possédant maintenant ces connaissances, il faut maintenant s'efforcer d'en tenir compte au niveau de l'action à venir, à défaut de quoi l'année qui s'achève perdra 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 3e 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 oeuvre du plan d'action sur la réussite éducative. Notre force d'avenir: l'éducation. La situation 1994*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation. 1995. *Indicateurs de l'éducation*. Édition 1995. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des ressources informationnelles.
- Ministère de l'Éducation. 1995. *Vers la réussite de tous les élèves. Carnets pédagogiques de la Montérégie*, 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.