CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Avis
à la ministre
de l'Éducation

CONTRE L'ABANDON AU SECONDAIRE
RÉTABLIR L'APPARTENANCE SCOLAIRE

Québec

Avis
à la ministre
de l'Éducation

CONTRE L'ABANDON AU SECONDAIRE: RÉTABLIR L'APPARTENANCE SCOLAIRE

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement secondaire, dont on trouvera la liste des membres à la fin.

Recherche et rédaction : M. Jacques Bordage, coordonnateur de la Commission de l'enseignement secondaire; collaboration d'appoint de M. Claude Beauchesne, à titre d'agent de recherche, et de M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil, pour la rédaction finale.

Préparation technique : Mmes Jacqueline Giroux, Lise Ratté, Monique Bouchard.

Avis adopté à la 443e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 5 juin 1996.

ISBN : 2-550-30541-8

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec, 1996

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Faible motivation, absentéisme, échec et décrochage même dans la poursuite des études sont autant d'éléments imbriqués d'un même processus qui aboutit trop souvent à l'abandon scolaire. Ce processus doit être brisé, pour faire place à l'engagement, à la persévérance et à l'appartenance conduisant jusqu'au diplôme. En somme, il s'agit là de l'envers et de l'endroit d'une même réalité. Toutefois, la problématique largement médiatisée de la fréquence actuelle des sorties sans diplôme à l'école secondaire conduit le Conseil à aborder le sujet sous son angle négatif. **Aussi l'abandon scolaire sera-t-il au cœur de cet avis.**

Dans le présent avis, le Conseil réserve le terme **abandon** aux élèves de moins de 20 ans qui pourraient obtenir un diplôme mais qui quittent l'école sans aucun diplôme (*drop out*). Le terme de **décrochage** est par ailleurs réservé à ceux et celles qui, peu motivés, poursuivent quand même leurs études, sans y accorder les efforts nécessaires, et courent ainsi le risque d'abandonner l'école (*drop in*). Des échecs répétés peuvent être à l'origine de la faible motivation qui mène au décrochage ou à l'abandon. Toutefois, bon nombre d'élèves semblent n'avoir jamais «accroché» au système : ils font le minimum pour survivre et ne s'intéressent à aucune matière. Le diplôme cesse alors d'être, pour eux, le témoin d'une véritable réussite; il est plutôt la reconnaissance qu'ils ont survécu jusque-là.

Voir un nombre certainement trop important de jeunes quitter l'école secondaire sans diplôme en inquiète plus d'un. Cette inquiétude semble d'autant plus fondée que la formation dont vient normalement témoigner le diplôme est considérée comme un minimum dans notre société. Le diplôme du secondaire semble devenu un laissez-passer indispensable pour la vie, que l'apparition progressive d'une société plus complexe rendra même de plus en plus nécessaire. Par exemple, les innovations technologiques, notamment les technologies de l'information et de la communication, imposent des savoirs accrus. La montée de l'internationalisation précipite les pays dans une concurrence économique mondiale et elle exige de la part des travailleurs et des travailleuses de développer des habiletés jusque-là jugées moins indispensables. Aussi, vivre dans la société actuelle demande au jeune d'acquérir à l'école des connaissances nouvelles et accrues et réclame qu'il développe le maximum de ses potentialités. Le souci de donner aux jeunes cette nécessaire formation, les différents pays développés le partagent. L'abandon scolaire mobilise ainsi un nombre considérable de spécialistes dans tous ces pays, où d'importants moyens sont mis en œuvre.

L'abandon scolaire n'est ni un phénomène ni un sujet nouveau. La littérature en traite abondamment. De nombreuses recherches ont tendu à en identifier les «causes» et beaucoup d'efforts ont été consentis pour mettre en place des «solutions». Le Conseil voudrait faire œuvre utile, en cherchant à donner une vision la plus objective possible du taux d'abandon scolaire au Québec, à en saisir les facteurs explicatifs et à proposer des voies d'intervention réalisables. Tout en situant l'école au centre de

la problématique de l'abandon, le Conseil a abordé la question en dépassant ce cadre proprement scolaire. Il a consulté divers milieux extrascolaires, dont le rôle de partenaire lui paraissait essentiel. Il propose aussi des explications du phénomène et met de l'avant des moyens qui font intervenir divers acteurs sociaux dans différents milieux de vie.

L'avis comprend trois chapitres. Le **premier chapitre** cherche à voir et à analyser, le plus objectivement possible, le phénomène de l'abandon scolaire. Il rappelle l'importance de se donner aujourd'hui une bonne formation de base et un diplôme et il aborde la question du taux d'abandon scolaire au Québec. Il souligne également la nécessité de se montrer prudent dans l'interprétation et la comparaison des taux d'abandon entre provinces canadiennes et entre pays. Le **deuxième chapitre** traite des facteurs explicatifs du décrochage et de l'abandon. Il attire l'attention sur certains facteurs qui semblent plus fréquents ou qui, dans l'ensemble des facteurs, occupent une position importante. Le **troisième chapitre,** après avoir identifié différents types de réponses, indique l'approche que le Conseil privilégie et les moyens d'action qu'il favorise.

CHAPITRE PREMIER

ENTRE LA RÉUSSITE ET L'ABANDON SCOLAIRES

La société québécoise s'inquiète de l'abandon scolaire. Effectivement, pour celui ou celle qui abandonne les études avant d'avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires (diplôme d'études secondaires ou diplôme d'études professionnelles), le risque d'exclusion est grand. La réussite scolaire, dont témoigne le diplôme, est aujourd'hui jugée essentielle pour l'accès au marché du travail et pour la vie en société. C'est pourquoi l'abandon scolaire au secondaire constitue un grave problème et un défi de taille pour l'ensemble des intervenants. Encore faut-il s'en donner une image juste, sans démagogie facile.

Le présent chapitre comprend deux sections. La **première section** montre pourquoi la réussite scolaire est aujourd'hui jugée essentielle. La **seconde section** essaie de présenter le portrait statistique le plus juste possible de l'abandon scolaire et se termine par les comparaisons, toujours difficiles, avec d'autres sociétés.

1.1 Une réussite scolaire jugée essentielle

L'abandon scolaire peut être assimilé à un départ de l'école sans diplôme, un diplôme pourtant jugé essentiel : par définition, le diplôme devrait reconnaître que le jeune a acquis les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les programmes scolaires et que l'école s'est acquittée, avec succès, du rôle qui lui est dévolu quant à l'éducation des jeunes. Au contraire, une sortie sans diplôme est normalement le signe que les apprentissages requis pour son obtention n'ont pas été réalisés et que l'école, pour des raisons internes ou des motifs qui lui échappent, n'est pas parvenue à faire accomplir au jeune ces apprentissages.

1.1.1 Une contribution à l'épanouissement personnel et à l'insertion sociale[1]

La réussite scolaire est importante dans la mesure où, à travers les programmes d'études, elle contribue à l'épanouissement personnel du jeune et le prépare à s'insérer dans la société[2]. En d'autres mots, l'élève se sert du cadre particulier que constitue l'école pour y actualiser ses potentialités, en acquérant des savoirs et en développant des savoir-faire et des savoir-être. À l'épanouissement personnel auquel l'école collabore s'ajoute l'insertion sociale : milieu de vie, l'établissement scolaire est un des lieux privilégiés où le jeune peut apprendre, à sa mesure, à participer à la vie d'une société et à mettre ses talents à son service.

Dans une société dite d'information, le savoir devient un enjeu central; l'individu doit de plus en plus compter sur ses propres ressources pour

1. On estime, sur la foi de rapports, que ceux et celles qui échouent à l'école ont plus de difficultés à réussir leur passage à la vie active et à la vie adulte et, de ce fait, se montrent moins capables de contribuer pleinement à la société active et, partant, risquent davantage de se voir exclus de la société. Voir OCDE, *Les Enfants à risque*, p. 21.
2. Le mot **contribuer** est intentionnellement employé pour souligner que si le savoir livré par l'école et reconnu par le diplôme est important, d'autres tirés de l'expérience, aussi essentiels à la vie en société, ne s'enseignent pas directement et échappent donc pour une bonne part aux institutions scolaires.

construire ses repères et bâtir son projet personnel et professionnel. Il lui est particulièrement essentiel d'avoir acquis les savoirs de base transmis à l'école secondaire, acquisition que reconnaît normalement le diplôme. Il en est de même de l'habileté à s'adapter rapidement : à la différence des sociétés traditionnelles, nous vivons dans un univers informatif en constant renouvellement; dans un tel environnement, il faut de plus en plus participer à un flux accéléré des connaissances où l'apprentissage réalisé n'est jamais tout à fait adéquat, les nouvelles technologies obligeant à se tenir à jour : développer la capacité personnelle d'apprendre à apprendre devient donc vital. Il devient tout aussi essentiel de disposer des savoirs instrumentaux de base et de capacités ou d'attitudes, telles que l'habileté à travailler en équipe, l'esprit d'initiative, le souci de la qualité dans l'application des savoirs et des savoir-faire, le sens critique, l'autonomie et la responsabilité. Ce sont autant de dimensions personnelles que l'école doit développer et qui rendent significative et importante la réussite scolaire. Somme toute, **l'importance d'obtenir un diplôme réside dans le fait qu'il témoigne normalement de l'acquisition par l'élève de compétences favorisant son épanouissement personnel et facilitant son entrée dans la société**.

À l'opposé, l'abandon scolaire, souvent à la suite d'échecs scolaires répétés, peut être lourd de conséquences. Il va sans dire que huit et quelquefois dix années d'enfance et d'adolescence vécues en situation d'échec scolaire peuvent affecter lourdement le développement individuel et la structuration de la personnalité : dévalorisation de soi, perte du sens de l'effort, difficile socialisation. C'est encore plus vrai aujourd'hui qu'autrefois : lorsque la dernière année du primaire marquait la fin de la scolarité obligatoire, ceux et celles qui n'avaient pas réussi quittaient le système scolaire et trouvaient plus facilement qu'aujourd'hui un emploi. Chacun pouvait, alors, dans un travail exigeant moins de formation et de qualification, réaliser plus aisément le développement propre à l'adolescence et même s'épanouir et s'insérer dans la société. **Aujourd'hui, ceux et celles qui quittent tôt l'école courent le risque de se dévaloriser personnellement et de ne pas s'insérer socialement**.

1.1.2 Une condition primordiale pour trouver de l'emploi

Si l'échec et l'abandon scolaires ont déjà été conçus comme une simple difficulté d'apprentissage, avec l'avènement de la société industrielle, production sociale et instruction scolaire se sont rapprochées. Production sociale et instruction scolaire ont en effet convergé davantage, de sorte que l'élève qui échoue sur le plan scolaire et quitte l'école vit de plus en plus l'expérience de la marginalité socioprofessionnelle. Le fait s'impose brutalement : **moins on est instruit et qualifié, moins on se trouve un emploi**.

Toutefois, si, hier encore, dans un contexte où l'accès à l'emploi était moins lié à la formation et à la qualification, posséder un diplôme assurait nécessairement un emploi, **la situation a aujourd'hui changé.**

Ces vingt dernières années, le taux de scolarisation[3] dans les pays développés a consi-dérablement augmenté et est devenu sans rapport avec les débouchés possibles. Le nombre et le niveau des diplômés augmentent en effet beaucoup plus vite que les emplois correspondants; et le nombre d'emplois disponibles a diminué[4]. Et tout indique que, même en cas de reprise franche de l'économie, le volume global du travail ne devrait guère augmenter; il est même possible qu'à moyen terme la situation s'aggrave[5]. L'importance d'un diplôme n'est plus fondée sur le seul fait qu'il est une garantie contre le chômage, car **être instruit n'est plus aujourd'hui la porte ouverte à l'emploi.**

Toutefois, ne pas avoir de diplôme handicape plus encore aujourd'hui qu'autrefois[6]. Les catégories socioprofessionnelles se transforment et vont dans le sens d'une élévation du niveau des compétences. Cette transformation, liée à la raréfaction de l'emploi, provoque une dissociation entre certaines catégories d'emplois occupés et les diplômes possédés; elle se concrétise par l'engagement de personnes «surdiplômées» relativement aux postes à pourvoir. En somme, le lien entre diplôme et catégorie socioprofessionnelle se distend[7]. Aussi plusieurs cherchent-ils à se prémunir du chômage par des études plus longues. Et tout porte à croire que cette tendance risque de se perpétuer et d'entretenir la course à des diplômes plus avancés, afin d'occuper des emplois exigeant pourtant moins de qualification. Cette logique conduit à renforcer l'**exclusion** de ceux et celles qui, faute de diplômes, se voient interdire tout espoir d'insertion socioprofessionnelle[8] ou les contraint, pour travailler, à accepter des emplois souvent précaires et très faiblement rémunérés.

---

3. Le rapport mondial de l'UNESCO sur l'éducation indique que l'espérance de vie scolaire, les taux d'alphabétisation et de scolarisation ont augmenté de 1980 à 1990 particulièrement dans les pays développés. Pour plus de renseignements, voir UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1993*, p. 94-106.
4. Selon Statistique Canada, le taux de chômage au Québec est passé de 9,3 % en 1989 à 13,1 % en 1993. D'autre part, la durée moyenne du chômage s'est également accrue, passant de 24,7 semaines en 1986 à 27,8 en 1993. Voir aussi : Gouvernement du Québec, *Le Québec statistique 1995*, p. 214-215. L'OCDE évaluait qu'en 1995 le nombre de chômeurs dans les pays de l'OCDE atteindrait 35 millions, soit 8,5 % de la population active, alors que durant les années 1960 il était de 10 millions. OCDE, *L'Étude de l'OCDE sur l'emploi. Faits, analyse et stratégies*, p. 9. Voir l'annexe 2 pour la situation du chômage au Québec et au Canada (graphiques 1, 2 et 3).
5. L'OCDE fait remarquer que le chômage n'est pas seulement conjoncturel mais qu'il est aussi structurel, i.e. qu'il dépend de la facilité d'un pays à s'adapter en profondeur à un monde caractérisé par la multiplication des technologies nouvelles, la globalisation et la concurrence intense qui s'exercent aux niveaux national et international. Elle ajoute que cet élément structurel est plus difficile à combattre et plus alarmant. *Ibid.*, p. 7.
6. Voir l'annexe 2 (graphiques 4, 5 et 6).
7. Centre d'études et de recherches sur les qualifications, *Diplôme et déclassement*, Bref n° 117, février 1996, p. 1-4.
8. Recruter des personnes possédant un niveau de scolarité que n'exige pas l'emploi, outre de faire fi de la qualification, dévalue dans l'esprit des employeurs la compétence des moins diplômés et des sans diplôme et leur rend la recherche d'un emploi plus difficile. Paradoxalement, plus un diplôme est dévalué, plus il devient nécessaire de l'avoir acquis.

1.1.3 Des coûts moindres pour la société

La sous-scolarisation comporte des coûts financiers importants; il est donc payant d'investir dans l'éducation. C'est là une des raisons pour lesquelles une société accorde de l'importance à la réussite scolaire. On évaluait ainsi à quatre milliards en «valeur actuelle[9]» ce que pourraient coûter à la société canadienne les 137 000 jeunes élèves qui, en 1989, ont quitté l'école sans diplôme d'études secondaires, advenant qu'ils ne les complètent pas ultérieurement[10]. **Cette facture représente les pertes que les décrocheurs encourent durant leur vie active[11] et les coûts qu'ils font encourir à la société.**

Sur les quatre milliards, 2,7 représenteraient **les pertes de revenus et les avantages non marchands** que connaîtraient ceux et celles qui abandonnent leurs études avant l'obtention d'un diplôme. On estime qu'occuper un emploi moins rémunéré, faute de posséder un diplôme, ferait perdre, en moyenne, à chacun 70 000 $ durant sa vie professionnelle[12]. Sont également comptés, parmi les facteurs non marchands, des éléments comme la probabilité moindre de trouver un emploi, des avantages non salariaux moins élevés, des possibilités de mobilité et de perfectionnement professionnels moindres... Dans ce montant de 2,7 milliards est également compris le coût global que la société assume en termes de **déficit d'activité économique et de qualité de vie :** ayant acquis moins de compétences, ceux et celles qui abandonnent les études sont moins productifs et, de ce fait, leur contribution sociale sur le plan de la capacité productive et du rendement économique est moins élevée qu'elle aurait pu l'être.

Une partie des 1,3 milliards restants représente la **perte en revenus fiscaux** encourue par la société : en effet, les revenus d'emploi plus élevés que gagne une personne plus instruite profitent non seulement à l'individu mais aussi à la société, grâce au système de taxation et d'impôt. Selon des données récentes, le salaire hebdomadaire moyen du titulaire d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) était de 381 $[13]; celui du titulaire d'un diplôme d'études collégiales du secteur technique (DEC) s'élevait à 426 $ en début de carrière[14]. Cette différence de salaire se

9. La valeur actuelle exprime la valeur d'un bien futur en dollars d'aujourd'hui, c'est-à-dire si on donne à une personne le choix de recevoir 50 $ aujourd'hui ou 60 $ dans un an, il faut qu'elle puisse comparer ce que valent les deux sommes aujourd'hui ou ce qu'elles vaudraient toutes deux dans un an. La valeur actuelle permet de calculer ce que vaudrait aujourd'hui un bien devant être reçu plus tard. Brenda Lafleur, *Les Coûts du décrochage scolaire pour le Canada*, p. 2.
10. Comme certains compléteront ultérieurement leurs études, il en découle que les coûts seront inférieurs à ces quatre milliards.
11. Le concept de vie active ne tient pas compte du fait qu'il y a chômage ou non.
12. Le manque à gagner était plus faible chez les filles que chez les garçons, une différence attribuable aux écarts salariaux.
13. MEQ, *La Relance au secondaire en formation professionnelle*, p.38.
14. MEQ, *La Relance au collégial. Situation au 31 mars 1995 des sortantes et des sortants diplômés de l'enseignement collégial en 1993-1994. Formations préuniversitaire et technique*, p. 252.

continue au cours de la vie de travail : ainsi, au Canada, chez la population âgée de 45 à 64 ans, les personnes ayant fait des études universitaires gagnaient 1,7 fois plus que celles qui n'avaient fait que des études secondaires (1,65 pour le Québec)[15]. C'est ainsi que, en 1990, une personne fictive ayant un diplôme d'études secondaires verserait durant sa vie active 100 000 $ de plus en taxes et en impôts qu'un individu ayant une scolarité comprise entre 9 et 11 années mais sans diplôme[16].

Dans le reste des 1,3 milliards sont inclus les facteurs non marchands constitués des coûts sociaux additionnels que devra assumer la société. En effet, moins un individu se scolarise, et plus grande est la probabilité de le voir obligé d'utiliser certains services sociaux (assurance-chômage et bien-être social), à même les fonds publics. Effectivement, les bénéficiaires adultes de l'aide sociale sont, en moyenne, nettement moins scolarisés que l'ensemble de la population adulte : ainsi, selon le recensement réalisé par Statistique Canada, au Québec, en 1991, 46,4 % des bénéficiaires adultes de l'aide sociale, entre 25 et 64 ans, n'avaient pas atteint une 9e année; le taux était de 35,0 % chez ceux et celles qui avaient entre une 9e et une 11e année et de 18,6 % chez ceux et celles qui avaient au moins une 12e année de scolarité, avec ou sans diplôme[17]. En supposant que le diplôme d'études secondaires est obtenu avec un minimum de 11 années d'études et en regroupant tous les bénéficiaires adultes de l'aide sociale qui ont une 10e année et moins de scolarité, c'est probablement 70 % d'entre eux qui n'ont pas de diplôme[18]. On a tenté d'établir les coûts en services sociaux et ceux qui sont associés à la criminalité découlant de l'abandon scolaire. Bien que non récentes, ces études sont révélatrices : l'une d'elles estimait à un taux moyen de 20 % les coûts d'assurance-chômage imputables à l'abandon scolaire et à 36 % ceux qui sont associés à la criminalité[19]; une autre étude, plus conservatrice, estimait respectivement ces frais à 3 % et 12,5 %[20]. Même s'ils ne sont pas récents et qu'ils diffèrent, ces résultats montrent bien que la société a un prix relativement élevé à payer pour une sous-scolarisation.

---

15. Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation, Coup d'œil sur l'éducation*, vol. 2, n° 1, 1995, p. 82.
16. En comparant un diplômé du secondaire et un diplômé du collégial, la différence était de 87 000 $ pour un homme et de 73 000 $ pour une femme; entre un diplômé d'études collégiales et un diplômé universitaire possédant un baccalauréat, la différence s'établissait à 427 000 $ pour un homme et 243 000 $ pour une femme. Mise à jour, non publiée, des tableaux ayant paru dans Marius Demers, *La Rentabilité du diplôme*, tableau 2.
17. Mise à jour non publiée des tableaux ayant paru dans Marius Demers, *op. cit.*, tableau 11.
18. On pourrait faire la même estimation que Marius Demers faisait avec des données similaires en signalant qu'il y avait certainement un nombre significatif de bénéficiaires qui déclarent avoir 11 années et plus de scolarité mais qui ne possèdent pas de diplôme. Marius Demers, *La Rentabilité du diplôme*, p. 58.
19. *Ibid.*, p.49, citant Henry Levin, *The Costs to the Nation of Inadequate Education*, rapport de recherche préparé pour le Select Committee on Equal Educational Opportunity des États-Unis, Washington, D.C., Sénat américain, 1972.
20. *Ibid.*, p. 49, citant Intercultural Development Research Association, *Texas School Dropout Survey Project : A Summary of Findings*, 1986.

À ces éléments, il convient sans doute d'ajouter les coûts liés à une moindre cohésion sociale, à une moins grande participation à la vie politique et à des résultats scolaires généralement moins élevés chez les descendants des décrocheurs et décrocheuses.

Enfin, un retour aux études d'un individu apte au travail comporte également des coûts pour la société. En tenant compte de différentes composantes — manque à gagner fiscal, exonération fiscale, aide financière, fonctionnement et gestion du système —, on estime qu'en 1990 il en coûtait à peu près 16 574 $ pour conduire une personne possédant un niveau de scolarisation entre la 9e et la 11e année à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires[21].

1.1.4 La chance d'une meilleure qualité de vie

Sans être automatique, une bonne formation va souvent de pair avec une meilleure santé et une longévité accrue. Résumant une étude menée auprès de populations défavorisées, un chercheur écrivait : « En ce qui concerne l'auto-évaluation de la santé, la limitation de l'activité et le bonheur, les résultats de l'enquête applicables aux personnes âgées de 25 à 64 ans montrent que l'état de santé et la qualité de vie sont nettement moins satisfaisants parmi les pauvres, les peu scolarisés et les chômeurs, alors qu'ils sont plus satisfaisants parmi les riches, les personnes ayant fait des études universitaires ainsi que parmi les professions libérales et les gestionnaires. Ceci corrobore les résultats d'autres études : elles font apparaître une tendance analogue, notamment que **plus on est pauvre, moins on a de chances d'être en santé, et plus brève est l'espérance de vie**[22]. » On peut supposer que les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises au cours des études permettent souvent de développer, en bout de ligne, des habitudes porteuses d'une meilleure qualité de vie et sont en tout cas liées à de meilleures conditions de vie.

À cet égard, les résultats obtenus par Santé-Québec, dans sa toute récente enquête, sont éloquents. L'organisme constate que la perception de l'état de santé varie en fonction de la scolarité relative. Selon les données obtenues, les Québécois les moins scolarisés sont environ deux fois plus nombreux que les plus scolarisés à se considérer en moyenne ou en mauvaise santé (17 % et 7 %). 63 % de ceux et celles qui ont une scolarité élevée — plus de trois personnes sur cinq — évaluent leur état de santé comme excellent ou très bon, comparativement à deux personnes de scolarité plus faible sur cinq, soit 41 %. Il en est de même sur le plan du revenu, celui-ci allant le plus souvent de pair avec le degré de scolarité : plus le revenu est élevé et plus les gens déclarent avoir une

21. Mise à jour, non publiée, des tableaux ayant paru dans Marius Demers, *op. cit.*, tableau 4. Le coût pour passer d'un DES à un DEC s'élevait à 27 739 $, et à 44 945 $ pour passer d'un DEC à un baccalauréat universitaire.

22. Russell Wilkins, *Études spéciales des populations défavorisées sur le plan social et économique*, Section des soins de santé, Division de la santé, Statistique Canada, 1988, p. 26, cité par Marius Demers, *op. cit.*, p.59.

bonne ou une excellente santé. Par contre, les personnes qui font partie d'un ménage pauvre (18 %) ou très pauvre (23 %) qualifient leur état de santé de moyen ou de mauvais, plus souvent que les personnes à niveau de revenu moyen supérieur (8 %) ou supérieur (6 %)[23].

1.2 Des taux d'abandon élevés

Aider les jeunes à développer leurs potentialités et à jouer un rôle actif dans la société est un souci constant de tous les pays. Ce souci prend allure de problème quand le taux de diplomation est jugé trop faible en soi. Le système scolaire est alors interrogé. C'est ce que vit actuellement le Québec, où le taux de ceux et celles qui quittent le secondaire sans diplôme a fait couler beaucoup d'encre et continue à faire la manchette.

1.2.1 Les taux réels d'abandon scolaire au Québec

Le taux d'abandon requiert, pour être correctement compris[24], qu'on se souvienne

- qu'il s'agit d'une **probabilité**,
- qu'il est le **complément** du taux de diplomation,
- qu'il est **un** indicateur, **parmi d'autres**, susceptible de fournir des renseignements stratégiques sur la situation de l'enseignement[25] et qu'ainsi il **contribue** à éclairer — **jusqu'à un certain point parce qu'il comporte des limites** — un aspect de la réalité, celui pourrait-on dire de l'efficience et de l'efficacité du système éducatif,
- qu'il **varie** selon qu'il s'agit ou non d'un premier diplôme,
- qu'il est calculé à partir **de tranches d'âge** de population **estimées** et qu'il est sujet à révision,
- qu'il y a **différents taux** selon que l'on considère tantôt le seul secteur des jeunes, tantôt les personnes qui n'obtiennent pas de diplôme au secteur des jeunes ou avant 20 ans au secteur des adultes, tantôt les jeunes et les adultes de tout âge.

---

23. Carmen Bellerose et autres (Santé-Québec), *«Et la santé, ça va en 1992-1993»*, volume 1, Québec, Gouvernement du Québec, 1995, p. 202-204. On trouvera d'autres liens entre la santé et certains facteurs liés à la santé (consommation d'alcool, cigarettes) dans le volume 2 de cette même enquête, p. 140-146.
24. Il existe plusieurs méthodes de calcul. Celle qui est utilisée dans *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire* divise le nombre de diplômes obtenus par chaque tranche d'âge estimée de 15 à 19 ans et en additionne les pourcentages obtenus. Voir l'annexe 3 pour les autres méthodes.
25. L'OCDE retient dix indicateurs représentant différents aspects des résultats atteints par les systèmes éducatifs. Ces indicateurs sont répartis en trois sous-groupes, à savoir l'élève, le système et le marché du travail. Le taux de diplomation est un des quatre indicateurs retenus pour examiner le système éducatif. Pour plus d'information, voir Grafton Ross, «Les indicateurs de l'éducation : comparaisons interprovinciales et internationales», dans *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 1, n° 2, 1994, p. 63-71 et Gilbert Sid, «À la recherche d'indicateurs de l'enseignement», dans *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol.1, n° 4, 1994, p. 44-53.

En 1993-1994, on relevait **une fréquence de non-diplômés de 31,1 %**[26] **: ce taux rassemblait ceux et celles qui n'avaient pas obtenu de premier diplôme au secteur des jeunes, ni avant 20 ans au secteur des adultes**[27]. Il est à noter que cela ne signifie pas que 31,1 % avaient quitté l'école, une confusion fréquente : une étude menée auprès d'une cohorte de 86 821 jeunes, âgés de 19 ans au 30 décembre 1993, révélait que 64,3 % avaient obtenu un diplôme; que 17,7 % des 35,7 % des non-diplômés étaient à l'école à la fin de l'année scolaire considérée et que 18 % étaient absents[28]. Il reste que si le système scolaire est mis en question face à un taux d'abandon jugé trop élevé, c'est principalement pour deux raisons : la première a trait à l'efficacité du système; la seconde concerne le souci de voir trop de jeunes de 20 ans et plus sans la formation — jugée indispensable — que sanctionne le diplôme.

À s'en tenir à l'**efficacité du système,** il faut soustraire du taux d'abandon les élèves qui n'ont pas les aptitudes nécessaires pour obtenir un diplôme d'études secondaires : par définition, un système pleinement efficace mènerait à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tous les élèves capables d'y parvenir. Mais aucune recherche ne semble avoir évalué le pourcentage d'élèves qui n'auraient pas les aptitudes nécessaires à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans le système actuel. Aussi n'est-il possible que d'énoncer des hypothèses à ce sujet. Or, à partir de certaines catégories d'élèves en situation scolaire difficile, il paraît vraisemblable de penser que c'est **autour de 10 % des élèves**

26. Le Conseil a préféré choisir ce taux à celui du seul secteur des jeunes, considérant légitime que certains élèves prennent plus de temps pour compléter leurs études secondaires. L'obtention d'un diplôme avant 20 ans chez les adultes permet de retrancher 1,9 point au 33 % pour donner 31,1 % : ce taux était effectivement de 33 % en 1993-1994. Cette façon de faire rejoint, en partie, celle précédemment citée de Statistique Canada qui établissait le taux à partir de groupes d'âge de 15 à 19 ans. *Ibid.*, p. 53. Voir aussi l'annexe 2 (graphiques 7, 8 et 9) pour l'évolution du taux d'abandon au Québec.

27. MEQ, *Indicateurs de l'éducation. Édition 1995*, p. 53. On se souviendra que le taux de diplomation est obtenu en divisant le nombre de diplômes obtenus par chaque tranche d'âge de 15 à 19 ans par la population estimée de la tranche d'âge considérée et en additionnant les pourcentages ainsi obtenus. Aussi, ce taux peut être modifié à la hausse ou à la baisse dans les années à venir, à la faveur des corrections que peut connaître par la suite cette estimation.

28. Yves Brais, *Premier coup d'œil sur la situation des 16-19*, Document de travail, Direction de la recherche, MEQ, décembre 1994, p. 5. Les absents comprennent aussi bien les abandons, les départs du Québec et les décès; quant aux persévérants, ils regroupent tous ceux et celles qui sont inscrits chez les jeunes, chez les adultes, en formation professionnelle ou au collège (admissions conditionnelles de non-diplômés) mais n'obtiennent pas de diplôme au terme de l'année.

d'une cohorte donnée qui ne posséderaient pas les aptitudes requises[29]. Le pourcentage d'élèves qui, en 1992-1993, auraient pu obtenir un diplôme avant 20 ans, mais ne l'ont pas obtenu, aurait pu s'établir à environ 21 % (31 % −10 %). La problématique réside donc essentiellement dans le fait que le système scolaire se montre incapable de diplômer avant 20 ans 21 % des élèves ayant les aptitudes requises, soit un élève sur cinq. Il réussira cependant à conduire un autre 8 % au diplôme après 20 ans, par l'entremise de l'éducation des adultes.

Autre fait important à noter, c'est l'**écart existant entre les garçons et les filles** : un plus grand nombre de garçons abandonnent avant l'obtention du diplôme. Ainsi, en 1993-1994, le pourcentage des garçons qui n'ont pas obtenu un premier diplôme au secteur des jeunes ni avant 20 ans au secteur des adultes, s'élevait à 36,9 %; celui des filles atteignait 25,1 % pour une différence de 11,8 %. Cet écart est sensiblement le même, à considérer le seul secteur des jeunes où il atteint 11,5 %. Cette situation n'est pas nouvelle; un écart existe depuis longtemps : faible en 1975-1976, il s'est élargi au cours des années, connaissant de temps à autre des rétrécissements[30]. Cet écart n'est pas particulier au Québec : d'autres provinces canadiennes affichent de semblables écarts, plus marqués dans l'est du pays et moins marqués dans l'ouest[31]. Il en est également de même pour d'autres pays : ainsi, en France, sur les élèves entrés au secondaire en 1980, 32 % des garçons arrivèrent au baccalauréat contre 42 % des filles, une différence de 10 points On observe également que les écarts entre les sexes sont sensibles au niveau de développement économique du pays : plus celui-ci est bas, plus les garçons devancent les filles; c'est surtout dans quelques pays riches que les filles prennent le devant, sans toutefois que ce soit automatique[32].

Dans un avis antérieur, le Conseil soulignait la présence de semblables écarts de réussite selon le sexe au collégial. À ce propos il signalait que

29. Ce 10 % est estimé en posant l'hypothèse que les élèves — d'une cohorte donnée — en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou inscrits en cheminement particulier de formation entre 16 et 17 ans et qui, à 19 ans, n'avaient pas obtenu de diplôme ne possédaient pas les aptitudes requises pour en obtenir un. La vraisemblance tient au fait que seulement 1,7 % des élèves en cheminement particulier continu, 10,3 % en cheminement particulier temporaire et 17,9 % autres EHDAA étaient diplômés, les non-diplômés de ces catégories constituant les 10 % de la cohorte étudiée. Voir Yves Brais, *op. cit.*, p. 13.
30. MEQ, *Indicateurs de l'éducation, Édition 1995*, p. 53. Voir aussi annexe 2 (graphique 10).
31. Selon l'enquête menée par Statistique Canada auprès des sortants en 1991, les taux d'abandon chez les garçons et chez les filles s'établissaient ainsi : 33 % contre 17 % à l'Île-du-Prince-Edouard, 29 % contre 13 % en Nouvelle-Écosse, 29 % contre 19 % à Terre-Neuve, 20 % contre 18 % au Manitoba, 17 % contre 14 % en Colombie-Britannique, 16 % contre 12 % en Alberta. Ressources humaines et Travail Canada, *op. cit.*, p. 19. Voir annexe 2 (graphique 11).
32. Marie Duru-Bellat, «Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales», dans *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994, p. 114.

l'accès aux diplômes de niveau collégial avant 25 ans s'établissait à 42,9 % chez les femmes et à 29,5 % chez les hommes[33]. Il s'expliquait cette différence, entre autres facteurs, par le fait que garçons et filles n'ont pas le même rapport à l'école, et peut-être n'ont pas la même conception de la réussite; que dans la lutte aux stéréotypes sexistes des dernières années, on a sous-estimé les effets pervers des stéréotypes sur les valeurs et les représentations que se font les garçons de l'école; que la démocratisation du système scolaire aurait ouvert les portes des établissements scolaires à un plus grand nombre de personnes d'origine sociale plus modeste où les stéréotypes sexistes ont peut-être encore plus d'emprise qu'ailleurs[34].

Une autre constatation pose également des questions : **la disparité en ce qui concerne les régions, les commissions scolaires et les établissements**. Elle apparaît en particulier dans la variation **du taux de diplomation**. C'est ainsi que, au palier des régions, le taux de diplomation au secteur des jeunes, en 1992-1993, variait de 53,8 % à 72,9 %; en 1993-1994, il variait de 58,4 % à 75,0 %[35]. Une même disparité existe entre les commissions scolaires, comme l'indique le tableau ci-dessous où sont mentionnés pour les années 1994 et 1995 les plus hauts et les plus faibles taux de diplomation.

Maximum et minimum des taux de diplomation atteints par les commissions scolaires et pour les cohortes données[36]

	Maximum	Minimum	Taux provincial moyen
Cohorte 1987-1994	100 %	42,2 %	71,7 %
Cohorte 1988-1995	91,4 %	45,1 %	71,9 %

Source : MEQ, *Résultats aux épreuves uniques de juin 1995 par commission scolaire et par école et diplomation par commission scolaire*, Québec, 1996, p. 165-169.

De semblables disparités s'observent également en comparant **les résultats d'ensemble aux épreuves uniques obtenus par les régions et les commissions scolaires** : c'est ainsi que, en 1995, au niveau des

33. CSE, *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Québec, 1992, p. 95.
34. CSE, *Des Conditions de réussite au collégial*, Québec, 1995, p. 16-23.
35. MEQ, *Indicateurs de l'éducation, Édition 1995*, p. 109.
36. La méthode par cohorte établit la proportion d'élèves nouvellement inscrits en 1re secondaire une année donnée (ici en 1987 et 1988) dans une commission scolaire donnée et qui obtiennent un premier diplôme après sept ans (soit, respectivement 1994 et 1995) au secteur des jeunes. Les élèves qui redoublent sont exclus, pour faire en sorte qu'ils n'appartiennent qu'à une seule cohorte. Cette méthode est utilisée parce que le mode de calcul retenu pour les indicateurs repose sur des méthodes démographiques et ne peut être appliqué à l'élaboration de taux par commission scolaire.

régions, le taux de réussite le plus bas s'établissait à 79,2 % alors que le plus élevé atteignait 86,9 %; au niveau des commissions scolaires, le plus élevé atteignait 92,3 % et le plus faible était de 59,3 %[37].

Si l'existence de disparités entre les régions ou d'une commission scolaire à l'autre est indéniable, l'expliquer semble plus difficile. Toutefois, les études constatent que les abandons scolaires sont habituellement plus élevés dans les milieux socio-économiquement faibles, bien que certaines commissions scolaires et établissements, en de tels milieux, présentent des taux de diplomation intéressants. La présence d'offres d'emploi est un autre facteur avancé, de même que la présence d'écoles privées sur le territoire. En l'absence d'analyses plus poussées, il est permis de penser que le taux d'abandon risque d'être plus élevé en présence de certains facteurs : par exemple, une population culturellement hétérogène, un milieu socio-économique faible, l'intérêt mitigé pour les études dans une population moins scolarisée. Ce sont là autant d'explications possibles, à moins que des pratiques éducatives et des services offerts par une commission scolaire et certains établissements ne viennent réduire ces handicaps.

1.2.2 Les difficiles comparaisons avec d'autres sociétés

Le besoin d'une main-d'œuvre qualifiée requise par une compétitivité accrue à l'échelle internationale est une des raisons, parmi d'autres, qui ont conduit les pays à se doter d'indicateurs de l'éducation. C'est ainsi que — pour illustrer le contexte, le processus et les résultats de l'éducation — les pays du G7[38]ont élaboré une série commune d'indicateurs. Le taux de diplomation est un de ces indicateurs. Aussi est-il pertinent de jeter un regard sur le taux de diplomation qu'affichent ces pays[39]. En 1996, Statistique Canada publiait des données pour l'année 1992-1993 concernant les diverses provinces du Canada. Elles indiquaient que, en ce qui a trait au taux de diplomation, le Québec obtenait un taux de 69,4 %[40]. À se fier sans discernement aux seuls taux, le Québec fait évidemment figure de parent pauvre. Mais qu'en est-il vraiment? On peut regarder la problématique sous divers angles et même faire dire aux statistiques, en ce domaine comme en d'autres, beaucoup de choses.

Il est vrai que le **taux de diplomation** donne une certaine indication sur l'efficacité d'un système scolaire, il est tout aussi réel qu'il permet, dans une certaine mesure, de comparer l'efficacité de deux systèmes scolaires;

37. MEQ, *Résultats aux épreuves uniques de juin 1995 par commission scolaire et par école et diplomation par commission scolaire*, Québec, 1996, p. 17-51 et p. 75-79.
38. Rappelons qu'il s'agit des sept pays considérés comme les plus développés dans l'économie mondiale. En font partie la France, les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne, l'Italie, le Japon et le Canada.
39. Voir l'annexe 2 (graphique 12).
40. Voir l'annexe 2 (graphique 13).

par contre, il **ne dit rien sur la qualité de l'éducation, ni sur les exigences scolaires, ni sur le niveau d'études atteint et ne peut donc être comparé de ce point de vue** : la qualité se juge sur des éléments comme le contenu des programmes, les méthodes d'évaluation et de sanction des études, les exigences du régime pédagogique..., tous éléments que l'OCDE regroupe, dans les indicateurs de l'éducation, sous l'étiquette «processus», auxquels s'ajoutent d'autres éléments comme la nature des diplômes et la durée nécessaire pour les obtenir[41]. Quant au niveau d'études atteint, il varie avec l'âge théorique d'obtention du diplôme, d'un système à l'autre[42] : si certains diplômes du secondaire donnent accès à l'université, ce n'est pas le cas de tous. C'est dire que **la prudence est de rigueur quand il s'agit de comparer les pays** et qu'un seul indicateur, comme le taux de diplomation, s'avère insuffisant. D'ailleurs, en utilisant des chiffres tirés de plusieurs sources, on risque de comparer ce qui n'est pas comparable. D'autre part, comme le soulignait Statistique Canada, il est essentiel de se montrer très prudent **tant dans l'interprétation des taux de diplomation pour une province que dans la comparaison entre les provinces; et d'indiquer qu'«en raison des nombreuses complexités et incertitudes, il valait mieux interpréter les indicateurs comme étant des éléments indicatifs, représentatifs ou diagnostiques et non comme des faits[43]». Il convient donc, lors des comparaisons, d'avoir l'esprit critique[44]**.

Ce qui suit montre effectivement la nécessité de se montrer prudent : c'est à partir de données, plus raffinées et non disponibles sur la scène internationale, que le Québec publie ses propres indicateurs de l'éducation depuis 1986[45]. Aussi ces données sont-elles différentes de celles à partir desquelles l'OCDE établit les siennes. C'est donc sur la base des définitions et des formules de calcul retenues par l'OCDE que la comparaison peut être faite. Calculés sur la base de ces mêmes définitions et formules, les taux s'établissent ainsi. Pour un premier diplôme de l'enseignement secondaire de deuxième cycle, le Québec aurait obtenu en 1991-1992 un taux de diplomation de 86,7 %; un tel taux le situerait en haut de la moyenne des pays de l'OCDE, qui est de 77,5 %[46]. Il

41. Gilbert Sid, «À la recherche d'indicateurs de l'enseignement», dans *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 1, n° 4, 1994, p. 51.
42. C'est ainsi que pour comparer la situation du Québec à celle de l'Ontario il faut tenir compte que le cours secondaire québécois dure cinq ans et prépare au cégep; en Ontario, il dure six ans et prépare à l'entrée à l'université.
43. Gilbert Sid, *loc. cit.*, p. 51.
44. Voir à ce sujet l'article de Gilbert Sid, *loc. cit.*, p. 44-53.
45. Pour plus d'information sur les méthodes de calcul du taux d'abandon, voir l'annexe 3.
46. Ce taux concerne la population d'âge théorique (17 ans au Québec) à la sortie de l'enseignement secondaire en 1991-1992. Francis Vailles,«Primaire et secondaire : les élèves québécois sont parmi les meilleurs des pays industrialisés», dans *Les Affaires*, semaine du 14 au 20 octobre 1995, volume LXVII, n° 38, p. 4. Voir aussi OCDE, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, p. 216.

devancerait les États-Unis, la France et le Royaume-Uni, où 75,7 %, 78,2 % et 80,2 % des élèves obtiendraient respectivement leur diplôme[47].

S'il est difficile de comparer le Québec aux autres pays et aux autres provinces canadiennes en matière de persévérance scolaire, il est plus facile de le faire en ce qui touche l'évaluation des apprentissages. En 1990-1991, l'International Assessment of Educational Progress (IAEP) menait des épreuves internationales. Parmi les 19 pays et les 9 provinces canadiennes qui ont participé aux examens auprès des élèves de 13 ans, ceux du Québec se sont classés au 6e rang en mathématiques et au 7e rang en sciences, parmi les 28 territoires qui y ont participé[48]. Par ailleurs, les résultats confèrent au Québec une bonne place par rapport au programme d'indicateurs de réussite scolaire (PIRS) : il se classe troisième en sciences et en géographie et premier en mathématiques tant chez les élèves de 13 ans que chez ceux de 16 ans; 73,5 % des élèves québécois de 13 ans maîtrisent le niveau 2[49]; quant aux élèves de 16 ans, ceux du Québec sont 19 % plus nombreux que ceux des autres provinces à comprendre les notions du niveau 3[50]. Comment expliquer la place du Québec parmi les provinces canadiennes, malgré sa performance aux tests nationaux et internationaux ? C'est à penser que certains systèmes d'éducation ont probablement nivelé par le bas, permettant ainsi à un plus grand nombre d'élèves d'obtenir le fameux diplôme de fin d'études secondaires.

* *
*

Quelle que soit la valeur des comparaisons avec d'autres sociétés, il n'en reste pas moins que le système d'éducation québécois se montre **incapable de mener au diplôme de fin d'études secondaires (DES ou DEP), avant 20 ans, 21 % des élèves ayant pourtant les aptitudes requises. C'est un élève sur cinq.** C'est cela qu'il faut chercher à comprendre. Et c'est là qu'il faut agir. C'est l'objet des chapitres suivants.

---

47. Francis Vailles, *loc.cit.*, p. 4, et Jocelyne Richer, «Le décrochage scolaire. Des chiffres qui parlent et se contredisent», dans *Interface*, vol. 17, n° 2, mars-avril 1996, p. 39.
48. Francis Vailles, *loc. cit.*, p. 4.
49. Le PIRS établit une échelle de cinq niveaux de difficulté qui vont des notions de la fin du primaire (niveau 1) à celles de la fin du secondaire d'un cours de mathématiques avancé (niveau 5).
50. Francis Vailles, «Les élèves québécois ne décrochent pas plus que ceux du Canada anglais», dans *Les Affaires*, semaine du 27 janvier au 2 février 1996, volume LXVIII, p. 4.

CHAPITRE 2

L'ABANDON, RÉSULTAT D'UN PROCESSUS EN LIEN AVEC DE MULTIPLES FACTEURS

Il est évident que la première réaction face au taux d'abandon scolaire est de se demander pourquoi il en est ainsi. **Pourquoi certains élèves, pourtant capables d'obtenir un diplôme d'études au secondaire, quittent-ils l'école sans l'avoir obtenu ?** De nombreuses explications ont déjà été avancées. Une étude approfondie montre que les facteurs sont nombreux et que leur nature et leur enchaînement ne sont pas les mêmes d'une personne à l'autre. Mais toujours, ce qui est en cause profondément, c'est un processus de désintégration graduelle de l'appartenance scolaire de l'élève.

Le présent chapitre traite des causes de l'abandon en quatre sections. La **première section** montre qu'il s'agit d'un processus qui mine chez l'élève son sentiment d'appartenance scolaire. Les **trois autres sections** dégagent les facteurs les plus fréquents et les plus importants, liés aux milieux scolaire, familial et social.

2.1 Un processus qui mine chez l'élève l'appartenance scolaire

L'abandon scolaire est généralement le fruit d'un processus vécu par l'élève et qui, parfois, commence dès la petite enfance. C'est à travers les transactions que l'individu entretient avec son environnement qu'il se développe globalement en tant que personne. Si ces transactions ne satisfont pas ses besoins, si l'environnement ne lui fournit pas les réponses positives ou les renforcements dont il a besoin, la relation commence à se briser. L'individu manifeste alors beaucoup de résistance à interagir avec son environnement.

2.1.1 Un processus

C'est à une telle situation que des échecs répétitifs, provenant de difficultés scolaires non résolues, conduisent l'élève. Il se sent de plus en plus incompétent, a mauvaise estime de soi-même et devient anxieux. Dès qu'il est mis en situation d'apprentissage, l'anxiété ressurgit : l'élève met alors tout en œuvre pour s'y soustraire et par le fait même laisse son besoin d'apprentissage et de développement scolaires insatisfait. Si rien ne vient s'opposer à ce mouvement, le risque de reproduire de tels comportements devient de plus en plus grand. De plus en plus passif, l'élève manifeste effectivement moins d'attentes. Se percevant comme impuissant, il attribue souvent à l'école sa propre impuissance et perd peu à peu l'envie d'interagir avec son entourage. Il se décourage de plus en plus et suit le courant sans s'actualiser vraiment à l'école. Toute croyance en la possibilité d'exercer une influence sur le cours des événements de sa vie scolaire tend alors à s'évanouir. Tout projet scolaire devient pour lui improbable[1].

1. F. Blanchard et autres, *Échec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*, p. 79-81.

L'abandon devient ainsi la phase ultime d'un processus qui a débuté par le cumul de difficultés scolaires non résolues, difficultés suivies d'échecs répétés[2]. Il convient donc de noter que l'échec dit «cumulatif»

- n'est pas l'addition de simples difficultés scolaires; il provient d'un ensemble de malaises étroitement reliés entre eux et qui concernent l'individu et les appartenances nécessaires à sa croissance et à son développement;

- débute souvent par un manque de confiance de l'individu en sa propre compétence scolaire;

- est souvent marqué par des difficultés dans le rythme et les modes d'apprentissage;

- conduit l'élève au découragement : il n'entrevoit plus la possibilité d'obtenir des résultats positifs, le tout accompagné d'un manque de valorisation de soi, étroitement lié d'ailleurs au manque de confiance dans le succès; d'une part, cette image de soi négative fait qu'il est difficile à l'élève de communiquer avec l'enseignante ou l'enseignant et qu'il ne sait quelle méthode de travail prendre pour réussir; d'autre part, son absence de goût pour l'étude ne lui montre que l'aspect contraignant et lourd de sa propre activité scolaire; il élabore un «deuil» quant à son appartenance et à sa réussite scolaires;

- conduit l'élève à des conduites de fuites, psychologiques ou réelles, pour se défendre de cette situation; l'élève peut parfois porter intérêt aux aspects sociorelationnels de sa vie scolaire et, dans ce cadre, privilégier son rapport avec la classe, en ayant soin de provoquer les camarades contre l'enseignante ou l'enseignant et à recruter des alliés parmi les perdants; un «duel» s'engage alors entre lui et l'enseignante ou l'enseignant et il essaie de gagner en confiant à la classe le rôle de public.

2.1.2 Un processus où joue la «résonance»

Les recherches le confirment : l'échec et l'abandon — tout comme la réussite éducative, d'ailleurs — ne peuvent pratiquement jamais s'expliquer par l'intervention d'un seul facteur. Elles attestent, par exemple,

---

2. Une **difficulté scolaire**, aux yeux de l'élève, fait de l'apprentissage une situation risquant l'échec mais qui peut être surmontée par une aide; un **échec scolaire** est la situation où, malgré l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, avec ou sans intervention spécialisée, l'élève n'atteint pas les résultats définis par l'établissement ou le système scolaire; le **décrochage** est la situation de l'élève qui, se désintéressant du projet scolaire, court le risque de quitter le système sans diplôme. Les termes convenant le mieux à l'élève dans une telle situation seraient ceux de **décrocheur potentiel** ou de **«drop in»**; l'**abandon** est la situation de l'élève qui ne se sentant plus concerné par le projet scolaire, a quitté l'école sans avoir obtenu de diplôme. Il est alors qualifié de **«drop out»**.

l'interaction fonctionnelle entre la vie affective et les acquisitions cognitives ainsi que l'influence prépondérante de certains facteurs de la personnalité ou de la vie sociale.

L'échec et l'abandon ne peuvent s'expliquer sans adopter une approche systémique, c'est-à-dire sans prendre en compte les contextes dans lesquels ils sont signalés. Un tel élargissement du champ d'observation place **l'élève au centre d'un réseau de trois «micro-systèmes»**, à proximité de sa vie quotidienne : la famille et son milieu socio-économique et culturel, les différents intervenants scolaires et l'établissement scolaire lui-même[3]. On perçoit l'influence de ces trois systèmes familiers, par exemple, dans le fait

- que l'échec scolaire apparaît plus souvent comme symptôme dans certaines familles enracinées dans certains milieux plutôt que dans d'autres;

- qu'un jeune en difficulté progresse davantage avec certains enseignants qu'avec d'autres, avec certains intervenants qu'avec d'autres;

- qu'à milieux socio-économiques et culturels comparables, le taux d'abandons est plus fort dans certains établissements que dans d'autres.

Aussi le Conseil estime-t-il que l'échec et l'abandon scolaires ne peuvent s'expliquer vraiment qu'en se référant à ces **trois systèmes familiers en résonance**, eux-mêmes en lien avec la société. Cette image de la résonance[4] s'avère fort utile pour décrire et comprendre les échecs et les abandons scolaires : elle permet de montrer les liens et les réactions mutuelles entre plusieurs systèmes, de relier des phénomènes appartenant à des réalités différentes que, parfois, la logique pousserait à séparer[5].

Faire ainsi intervenir un ensemble de contextes interreliés où est plongé l'élève pour expliquer la genèse de l'échec et de l'abandon apparaît d'autant plus fondé que cette approche permet de comprendre pourquoi la nature et l'ordre des facteurs changent d'un élève à l'autre; pourquoi des interventions, valables et intéressantes en elles-mêmes, échouent, non parce qu'elles sont mauvaises, mais parce qu'elles ne courtcircuitent pas le processus; pourquoi, dans certaines situations d'échec, on multi-

3. À noter que ces trois micro-systèmes se situent eux-mêmes à l'intérieur de celui, plus large, qu'est la société. Il en sera question ultérieurement.

4. Les résonances sont constituées d'éléments semblables, communs à différents systèmes en interaction. C'est comme si plusieurs plans étaient en intersection autour d'un même axe, cet axe étant la représentation de ce que, dans le cas présent, les différents systèmes ont en commun. Ce schéma permet de se représenter ce qui se passe dans plusieurs systèmes en interaction, de reconnaître des interrelations et d'intervenir plus efficacement. Voir F. Blanchard et autres, *Échec scolaire.* [...], p. 18.

5. Voir annexe 4.

plie, sans succès, certaines stratégies d'aide. **Aborder l'abandon scolaire avec cette approche systémique incite donc à porter le regard sur les interactions infructueuses qui caractérisent ce type de situation et met en évidence l'influence mutuelle des systèmes concernés.** Vu avec cette approche systémique, l'abandon scolaire apparaît comme un processus évolutif, où s'établit chez l'élève une résonance entre facteurs scolaires, familiaux et sociétaux.

2.1.3 Des facteurs reliés comme les maillons d'une chaîne

Les notions de processus, de système et de résonance font appel à une suite d'événements provoqués par des facteurs reliés les uns aux autres comme les maillons d'une chaîne : les plus visibles — comme l'absence évidente de motivation — se présentent comme le signe de l'existence de facteurs plus profonds et plus cachés; ils manifestent et cachent à la fois la problématique sous-jacente qui peut conduire à l'abandon. Aussi est-il nécessaire de «remonter la chaîne» pour apporter un véritable éclairage sur ce qui est, fondamentalement, à l'origine des échecs et de l'abandon scolaires. Ce sont, au reste, à ces facteurs plus «profonds» que le Conseil s'est particulièrement attaché.

Le poids des différents facteurs qui influencent le processus varie : certains peuvent être qualifiés de prédisposants — comme un milieu culturel pauvre, par exemple — et d'autres, de déclencheurs —, tel un grave échec scolaire. Toutefois, il est vrai que ce poids varie aussi d'un individu à l'autre, en fonction de sa personnalité. Certains facteurs, en raison de leur plus grand pouvoir prédisposant ou déclencheur, se montrent plus fréquents que d'autres. Aussi le Conseil, estimant qu'ils en devenaient plus importants, a-t-il tenu à les identifier.

Toutefois, il paraît important, d'entrée de jeu, de rappeler certains traits que les recherches ont pointés comme décrivant les décrocheurs potentiels : situés en interaction et en résonance, ils caractérisent les élèves à risque.

C'est ainsi que, sur le **plan sociodémographique**, il a été constaté[6] que, généralement, les élèves qui abandonnaient leurs études secondaires

- appartenaient à une famille biparentale dont le père était sans emploi au moment de l'abandon (14 % contre 7 % chez les diplômés) ou avait un emploi de faible revenu (55 % contre 40 % chez les diplômés); il en était de même en ce qui concernait l'emploi de la mère (30 % contre 24 %, d'une part; 12 % contre 7 %, d'autre part);

- venaient de familles monoparentales, père ou mère unique (25 % contre 12 % chez les diplômés);

6. Ressources humaines et Travail Canada, *Après l'école*, Ottawa, 1993, p. 23-27.

- n'avaient vécu avec aucun de leurs deux parents durant leur dernière année d'école (13 % contre 5 % chez les diplômés);

- avaient des parents dont le niveau d'instruction était faible (45 % contre 32 % chez les diplômés);

- avaient charge d'enfants (27 % contre 4 % chez les filles diplômées et 7 % contre 1 % chez les garçons diplômés).

En interaction et en résonance avec ces facteurs sociodémographiques, **le vécu scolaire** paraît important. Il existe effectivement des différences importantes entre le vécu scolaire de ceux et celles qui abandonnent et celui des diplômés, du point de vue de leur capacité de s'entendre avec les professeurs, de leur intérêt pour les cours, de leur assiduité, de leur participation aux activités scolaires et de leurs résultats scolaires :

- un pourcentage important de ceux et celles qui abandonnent (41 % contre 10 % des diplômés) disent ne pas aimer l'école et être insatisfaits des programmes; ils jugent les cours sans intérêt (41 % contre 21 % des diplômés), signalent des différends avec leurs professeurs (12 % contre 7 % des diplômés);

- une grande proportion d'entre eux, surtout chez les garçons, sont mécontents du règlement général de l'école (21 % contre 15 % des diplômés), et s'absentent (75 % contre 59 % des diplômés);

- leur non-participation aux activités parascolaires est plus forte que celle des diplômés (45 % contre 27 % des diplômés);

- une proportion élevée a déjà redoublé une classe au primaire (36 % contre 8 % des diplômés).[7]

Certaines **caractéristiques psychosociales** interviennent aussi en interaction avec les autres facteurs chez celui ou celle qui abandonne les études, comme la moindre importance accordée à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, le fait de se sentir différent ou différente des autres, d'avoir un emploi à temps partiel assez accaparant durant l'année scolaire, de consommer de l'alcool et de manifester des comportements déviants. Ainsi,

- les non-diplômés sont moins nombreux à avoir des amis qui accordent beaucoup d'importance à l'obtention d'un diplôme (45 % contre 80 % chez les diplômés) et plus nombreux à en avoir qui ne lui accordent aucune importance (18 % contre 2 % chez les diplômés);

7. Ressources humaines et Travail Canada, *op. cit.*, p. 31-43.

- un pourcentage plus élevé de non-diplômés avouent se sentir différents des autres (14 % contre 5 % des diplômés), ne s'identifiant pas, en quelque façon, avec l'école et son projet;

- une participation intensive des non-diplômés au marché du travail accroît leur risque d'abandon : chez les garçons, ceux qui travaillent de longues heures (vingt heures et plus par semaine) affichent un taux d'abandon plus élevé que ceux qui n'ont pas d'emploi (33 % contre 25 % des diplômés); chez les filles, les taux s'établissent à 22 % contre 18 % chez les diplômées;

- le taux des condamnations criminelles durant la dernière année d'école est quatre fois plus élevé (12 %) chez les non-diplômés que chez les diplômés (3 %);

- la proportion de ceux et celles qui font usage de drogues douces ou abusent de médicaments (30 %) est près du double de celle des diplômés (15 %); en ce qui concerne les drogues dures, les pourcentages sont relativement de 7 % contre 2 %;

- une proportion plus grande de non-diplômés disent consommer de l'alcool régulièrement (18 % contre 11 % chez les diplômés)[8].

Le groupe des élèves qui abandonnent ne constitue pas un groupe homogène. Il reste que **l'interaction de certains facteurs et leur résonance les uns sur les autres conduisent à un risque maximal d'abandon**; cela se produit quand se conjuguent entre elles quelques-unes des situations suivantes :

- la famille manque de temps, de ressources matérielles ou n'accorde pas d'importance aux études;

- l'élève est moins lié que les autres aux institutions fondamentales d'appartenance, telles l'école et la famille;

- il manque, en conséquence, de soutien et d'encouragement pour rester à l'école;

- il exerce un travail rémunéré durant de longues heures chaque semaine;

- il se sent écarté par les professeurs et les intervenants scolaires;

- il ne participe ni à la vie de la classe ni aux activités parascolaires[9].

8. *Ibid.*, p. 35 et p. 49-52.
9. *Ibid.*, p. 61-62.

2.1.4 L'aboutissement du processus : la non-appartenance scolaire[10]

Ce à quoi mène le processus, c'est à la non-appartenance scolaire : c'est elle qui conduit, à son tour, à l'abandon scolaire. Mais, justement, en quoi réside cette appartenance scolaire, qui apparaît comme la résultante d'un processus et surtout comme l'élément intégrateur de l'ensemble des facteurs qui favorisent la persévérance ou l'abandon scolaires ?

L'appartenance scolaire dont on parle ici se passe dans la tête et le cœur de l'élève. C'est un sentiment intérieur très profond par lequel l'élève se sent «chez soi» à l'école et par lequel il fait sien le projet d'apprentissage cognitif et de développement personnel que véhicule l'école. En somme, l'élève chez qui s'est développé, au fil des jours, l'appartenance scolaire partage le projet scolaire, se sent concerné par lui, se l'approprie personnellement, y participe activement. Celui chez qui, au contraire, le sentiment d'appartenance scolaire a été miné se sent étranger au projet scolaire : ce n'est pas son affaire, il n'y est pas attaché, il n'y trouve ni satisfaction personnelle ni réalisation de soi; l'école n'est pas sa maison; il ne s'y sent pas chez soi.

Parce qu'elle est en bout de ligne du processus, l'appartenance scolaire reflète l'histoire scolaire de l'élève et explique son état scolaire actuel. À ce titre, elle se montre intégratrice : l'état qu'elle représente est la résultante des interactions — et parfois des confrontations — de l'élève avec l'institution scolaire. Elle est comme la «photo» de la situation et l'interface entre le passé et le futur de l'élève. **L'appartenance scolaire représente, en quelque sorte, le degré d'adaptation et d'adhésion de l'élève à l'institution et au projet scolaires**. En d'autres termes, il y a appartenance scolaire quand l'élève perçoit l'école comme un lieu qui facilite l'émergence, l'élaboration et la construction progressive de son projet personnel, comme un lieu où il peut vraiment apprendre et s'accomplir. Le projet scolaire devient alors motivant et signifiant et il lui paraît possible et souhaitable de s'y engager.

L'intérêt de cette idée d'appartenance scolaire consiste en ce qu'elle permet d'intégrer d'abord l'ensemble des facteurs personnels : la personnalité de l'élève, ses savoirs et savoir-faire, l'image qu'il a de lui-même, la confiance en soi-même, sa plus ou moins grande facilité à s'intégrer dans un groupe[11], son aptitude à faire face aux exigences de l'institution, le goût d'apprendre. Tous ces facteurs personnels sont, dans leur intensité,

10. Voir Nicokneip, «Déterminants de la performance scolaire», dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1987, vol. 16, n°4, p. 328.

11. Des recherches laissent entendre que ceux et celles qui abandonnent les études présentent plus de lacunes sur le plan des habiletés sociales et éprouvent plus de difficulté à s'intégrer. Laurier Fortin et autres, «Habiletés sociales et troubles de comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire», dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 16, n° 3, 1995, p. 159-175.

en étroite relation avec ce degré d'adhésion et d'adaptation au projet scolaire. Veut-on mieux connaître son degré d'appartenance scolaire, il suffit de demander à l'élève comment il se sent à l'école, s'il croit aller plus loin que l'année en cours dans ses études, s'il croit apprendre des choses, s'il a l'intention de terminer ses études. Sa conviction de réussir son année scolaire, la confiance qu'il affiche dans ses propres talents scolaires, les relations qu'il entretient avec ses enseignants ou enseignantes sont d'autres éléments personnels qui reflètent son appartenance scolaire.

Mais l'appartenance scolaire, si intérieure soit-elle, ne s'écrit pas à partir des seuls facteurs personnels. Elle est le fruit, également, de facteurs sociaux comme l'importance que la famille accorde à l'éducation, la situation socio-économique du milieu de l'élève, l'enracinement dans une communauté ou une vie culturelle. Elle résulte aussi de facteurs scolaires et pédagogiques, que certains affirment comme étant les déterminants les plus puissants de la persévérance ou de l'abandon scolaires.

Ainsi, l'appartenance scolaire n'est donc pas seulement le fruit de l'ensemble des facteurs individuels; elle est aussi la résultante des influences exercées par les différentes catégories de facteurs sociaux ou scolaires. De plus, elle peut être considérée par excellence comme un élément clé, la persévérance et la réussite scolaires étant largement déterminées par le degré d'adhésion et d'adaptation de l'élève au projet scolaire.

2.2 Les principaux facteurs de non-appartenance et d'abandon liés à l'environnement scolaire

Il va de soi de considérer d'abord l'environnement scolaire, cet environnement englobant tant la commission scolaire et le ministère de l'Éducation que la classe et l'établissement. Il s'avère certainement pertinent, de toute façon, d'analyser le problème là où il se manifeste en premier lieu, soit à l'école. Il apparaîtra que tant la dynamique de classe et les conditions d'enseignement que la culture d'établissement et des éléments de système peuvent contribuer à la non-appartenance et à l'abandon scolaires.

2.2.1 Certains intrants relatifs à la dynamique de classe

C'est dans la classe que le jeune passe la majeure partie de son temps d'école; aussi est-ce ici, d'abord, que son appartenance scolaire s'amenuise ou évolue, à travers les relations qui s'établissent entre trois éléments de la dynamique de classe : l'élève lui-même, la matière et l'enseignant ou l'enseignante[12].

Les occasions d'apprendre sont un premier facteur à considérer. Des activités dont la nature soit telle qu'elles ne sont pas une réelle

12. On se souviendra que la relation pédagogique se compose des relations du maître au savoir (relation didactique), du maître à l'élève (relation de médiation) et de l'élève au savoir (relation d'études). Voir Michel Saint-Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Montréal-Lyon, Beauchemin-Chronique sociale, 1993, p.101-107.

occasion d'apprentissage peuvent constituer, pour un élève en particulier, un facteur non négligeable de difficulté et d'échec. Le fait est bien connu : certains élèves ont besoin, pour apprendre, d'activités différentes de celles qui sont proposées au groupe ou de plus d'exercices. Le temps d'apprentissage est intimement relié aux occasions d'apprentissage. Il ne s'agit pas ici de celui qu'un élève doit officiellement consacrer à une tâche scolaire mais du temps de travail effectif. L'élève n'est pas seul responsable de ce temps, comme on tend parfois à le croire; le professeur a sa part de responsabilité dans l'utilisation optimale du temps en classe, dans son souci et son habileté à amener l'élève à consacrer le temps nécessaire à l'apprentissage et dans son désir de voir l'élève réussir.

Le nombre et la qualité des interactions entre élève et enseignant constituent un autre élément à examiner face à un élève qui risque d'échouer, de décrocher et même d'abandonner. On a constaté que les interactions entre les élèves et les enseignants se font plus rares s'il s'agit d'enfants à risque et, particulièrement, s'il s'agit de garçons. Peu interpellé, l'élève tend à demeurer passif et saisit peu l'occasion d'apprendre, l'apprentissage étant essentiellement un phénomène actif. Quant à la qualité des interactions, elle est étroitement reliée aux liens personnels et affectifs qui s'installent entre l'élève et le professeur. Il s'agit là d'un facteur, comme chacun en a conscience, de première importance, qu'on n'hésite pas à dénoncer comme une des principales causes d'échec et d'abandon. Bien qu'essentielle en tout temps, la qualité des interactions revêt une couleur spéciale à l'adolescence, moment où le jeune est à la recherche de son identité et vit une période d'instabilité.

Une aide trop soutenue, créant la dépendance et la passivité, apparaît comme un autre facteur important. Soutenir un élève n'est évidemment pas problématique en soi, au contraire; cependant, cette aide le devient lorsqu'elle se répète trop fréquemment et qu'elle devient une sorte d'acharnement pédagogique non désiré par l'élève. Une telle façon de faire risque de maintenir le jeune dans un état de dépendance et d'empêcher son développement; elle tend à le démobiliser et à le rendre passif et, par conséquent, à ne pas nourrir son sentiment d'appartenance scolaire. Une aide acharnée et non souhaitée pourrait même déclencher une bataille entre la volonté de l'enseignante ou de l'enseignant de faire réussir le jeune et le désir de l'élève de faire échouer l'enseignante ou l'enseignant dans sa tâche et de se faire échouer lui-même, voire de s'auto-saboter[13].

L'impact d'évaluations relativement injustes peut être à l'origine d'un profond sentiment d'échec menant jusqu'à l'abandon. Réussite et échec scolaires «sont des produits de l'évaluation comme pratique

13. Voir à ce sujet C. Curonici et P. McCulloch, «Approche systémique et école: utilisation des ressources de l'école pour résoudre les difficultés scolaires», dans *Thérapie familiale*, vol. 15, n° 1, 1994.

régulière de l'organisation scolaire et de ses agents, pratique conforme à des procédures plus ou moins codifiées, sous-tendues par des normes d'excellence et des niveaux d'exigences institutionnellement définis, orientée enfin vers des décisions de gestion de classe, d'envoi en appui, d'orientation, de sélection, de certification[14]». Même en supposant que l'éducation puisse mesurer exactement les compétences réelles des élèves, certaines façons d'évaluer font qu'il s'y trouve parfois de l'arbitraire, en insistant, par exemple, sur certaines inégalités plutôt que sur d'autres. Par l'évaluation, l'école peut même transformer des inégalités mineures en hiérarchies décisives, dont les effets sur la vie des jeunes peuvent s'avérer importants : il lui suffit, par exemple, d'évaluer les savoirs et savoir-faire lorsque les meilleurs élèves ont franchi un palier de développement alors que bien d'autres s'en approchent à peine.

S'il est vrai que la motivation est quelque chose qui s'apprend, elle est, par voie de conséquence, quelque chose qui se cultive. Or, il est troublant de voir comment les élèves perdent peu à peu leur motivation. Des évaluations mal faites finissent par briser, à la longue, l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes; elles les amènent à percevoir que réussite et échec dépendent de facteurs qui sont finalement hors de leur contrôle. Comment alors est-il possible de maintenir la motivation des élèves quand ils se sentent dépossédés du pouvoir d'agir sur ce qui leur arrive et de le contrôler et qu'ils accumulent les échecs ? L'évaluation peut ainsi contribuer à l'échec, par la simple mise en évidence d'abord mais aussi par la dramatisation, l'accentuation ou la déformation des inégalités réelles dans la maîtrise des compétences visées par le curriculum.

Le regard des pairs, tel que l'élève en difficulté le perçoit, peut fort bien renforcer l'échec. Parmi ceux et celles qui échouent ou réussissent moins bien, certains se tiennent tranquilles dans leur coin, isolés, n'osant pas intervenir, redoutant même d'être interrogés; d'autres fanfaronnent, se montrent insupportables, indisciplinés, irrespectueux, voire violents; d'autres s'efforcent d'améliorer leur image en jouant les guignols, mettant leur point d'honneur à faire rire la classe; d'autres encore brandissent leur échec comme un drapeau, se faisant gloire de ce qu'ils vivent en réalité comme une tare. Quels qu'ils soient, ces comportements ont un point commun : ils visent à cacher aux camarades l'échec et la souffrance qui lui est associée. Le risque de s'en tenir au masque que l'élève se donne est réel; il est alors facile d'oublier qu'il est en difficulté et d'omettre d'en chercher l'origine; le jeune peut rester seul avec son problème. Confiné dans son échec, il consacre de plus en plus d'énergie à renforcer ce masque et de moins en moins à résoudre ses difficultés.

Des pratiques éducatives plus ou moins adaptées aux nouvelles problématiques sociales peuvent nuire au sentiment d'apparte-

14. Voir Philippe Perrenoud, «La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités dans l'école» , dans *Revue européenne des sciences sociales*, n° 70, 1985, p. 165-186.

nance scolaire. Force est d'admettre que l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à 16 ans a ouvert celle-ci à des milieux sociaux différents par leur culture, leur rapport au savoir, leurs conditions de vie, leur façon d'appréhender la réalité. Une telle ouverture de l'école y a nécessairement introduit des problématiques sociales, plus diversifiées et parfois plus lourdes, qui requièrent des enseignants et des enseignantes d'adapter leurs méthodes et leurs pratiques pédagogiques, sans pour autant renoncer à la qualité de l'enseignement.

2.2.2 Certaines conditions d'enseignement

Ce serait manquer de réalisme que de ne pas interroger les conditions de travail de l'enseignant et de l'enseignante, même si ces conditions n'exercent qu'une influence indirecte sur l'appartenance scolaire. La possibilité pour un enseignant ou une enseignante de répondre aux besoins d'un élève à risque ou en situation d'échec et d'éviter qu'il abandonne dépend, en partie, des conditions d'enseignement qui lui sont faites. On en signale ici quelques-unes qui paraissent primordiales du point de vue de l'abandon scolaire.

Le nombre d'élèves rencontrés, la taille des groupes et l'hétérogénéité de la clientèle scolaire, d'abord. Il s'agit là de trois facteurs importants qui limitent la possibilité d'une action corrective intense et d'une personnalisation de l'enseignement. Plus le nombre de groupes ou d'élèves rencontrés grandit et plus il est difficile de les connaître et d'entretenir avec eux la relation pédagogique personnalisée dont l'importance pour la réussite des études est bien connue. La taille du groupe intervient également : enseigner à une vingtaine ou à une trentaine d'élèves peut faire toute la différence. Ceci est particulièrement vrai quand une éducation de masse ouvre la porte de l'école à des jeunes différents par leur culture, leurs intérêts, leurs besoins, leurs capacités et leurs difficultés. Ces trois facteurs — nombre d'élèves rencontrés, taille des groupes, hétérogénéité des élèves — conditionnent, en partie, la possibilité pour l'enseignante ou l'enseignant d'aider les élèves en situation d'échec et constituent, à ce titre, des facteurs qui contribuent à la «désaffection» allant jusqu'à l'abandon. On dit «en partie seulement», parce qu'il existe d'autres facteurs qui agissent synergiquement avec ces trois facteurs plus marquants, comme la durée de la journée du travail de l'enseignante ou de l'enseignant ou le nombre de matières enseignées.

Un perfectionnement inadéquat ou insuffisant ainsi qu'un manque d'intérêt à l'égard du perfectionnement offert, également. Au dire des enseignants et des enseignantes, le perfectionnement qu'ils reçoivent est inadéquat : le mode choisi et les apprentissages proposés ne répondent pas bien à leurs besoins; le suivi accordé laisse souvent à désirer. Ainsi, disent-ils, s'expliqueraient le peu d'intérêt et l'absence de motivation que souvent ils affichent à l'égard du perfectionnement qui leur est offert. Les enseignantes et enseignants expliquent comment un perfectionnement inadéquat ou insuffisant tend à les installer dans le train-train journalier, une routine qui ne facilite pas la mise en œuvre d'une

pédagogie innovatrice et dynamique, favorisant l'appropriation par l'élève de son projet scolaire.

2.2.3 La culture institutionnelle de l'établissement

L'intérêt porté, depuis quelque temps, aux écoles efficaces est là pour témoigner de la conviction croissante de l'importance du rôle que l'établissement, pris comme entité, exerce sur la réussite scolaire et, par voie de conséquence, sur le taux d'abandon. C'est, partiellement, ce qui différencie les établissements qui réussissent bien de ceux dont le succès est plus mitigé. Le fait est connu : les échecs et les abandons scolaires sont plus fréquents dans certains établissements que dans d'autres en milieux sociaux en tous points comparables. Tout dépend de l'influence que cette culture d'établissement exerce sur l'appartenance scolaire des élèves. Un certain nombre de facteurs sont à l'origine d'une culture institutionnelle défavorable à la réussite scolaire.

En premier lieu, une attention trop exclusive aux facteurs extérieurs à l'école. Et pour cause : expliquer la problématique de l'abandon en faisant intervenir trop exclusivement des facteurs extérieurs risque d'empêcher la recherche des processus d'effritement et des conditions de rupture au sein même de l'établissement. Par ailleurs, une telle attention exclusive oublie que l'abandon ne peut pas s'expliquer que par des situations et des conditions extérieures à l'école; qu'il y a aussi des événements qui se déroulent dans le cadre d'une école et du système d'interactions qu'elle engendre; qu'il s'agit d'événements et d'interactions que l'école pourrait mieux commander et contrôler.

L'importance de ce jeu de l'école et des relations qui s'y nouent, positivement ou négativement, apparaît clairement dans les comparaisons que l'on peut faire entre écoles dont les taux d'échec et d'abandon ainsi que la façon de les traiter et de les juger varient. Elle apparaît également dans l'explication que donnent ceux et celles qui ont abandonné : interrogés *post factum,* ils ne blâment pas d'abord leurs conditions d'existence ou les situations impossibles dans lesquelles la société les fait vivre, eux et leur famille; c'est plutôt l'école qu'ils accusent *a posteriori* de ne pas les avoir écoutés et entendus, de ne pas les avoir soutenus et guidés; selon eux, c'est souvent la vie et le climat scolaires qui ont engendré leur aversion, voire leur «désaffection», envers l'école.

Une telle analyse ne vise pas à culpabiliser les intervenants des établissements et à disculper à l'avance les commissions scolaires, le ministère de l'Éducation, la famille et la société elle-même : ce ne sont pas, en effet, les établissements qui créent une série de facteurs extrascolaires favorables à l'abandon; ce ne sont pas eux qui multiplient les occasions de se distraire; ce ne sont pas eux qui donnent aux jeunes la possibilité de gagner facilement de l'argent par un travail à temps partiel dépassant trop souvent une mesure viable. Mais il reste qu'une attention trop exclusive aux facteurs externes fait oublier l'impact des mécanismes

internes des établissements sur le taux d'abandon et ne conduit pas à une nécessaire remise en question.

En deuxième lieu, une discordance entre les besoins éducatifs de l'élève et l'apport de l'établissement. Un facteur d'abandon fréquemment évoqué par les jeunes est leur désintéressement face à l'école ou leur faible motivation à l'égard des études. Interrogés, ils donnent souvent comme principaux motifs d'abandon, qu'ils avaient perdu le goût d'étudier, qu'ils étaient «écœurés» du système[15]. Il est clair qu'il s'agit là d'un symptôme qui révèle une fois de plus un problème d'appartenance scolaire. C'est particulièrement évident quand on constate que ce manque d'intérêt se retrouve même, bien que moins fréquemment, chez plusieurs de ceux et celles qui persévèrent[16].

Les témoignages entendus et la comparaison des établissements qui réussissent avec ceux qui réussissent moins bien mettent en évidence deux principaux facteurs de démotivation. Le premier a trait à l'organisation scolaire mise en place, dans la mesure où elle ne répond pas bien aux besoins de responsabilité et d'autonomie des élèves. Tout se passe comme si les structures, les normes et les règles constituaient l'essentiel des préoccupations. Même si l'élève est perçu comme une personne à part entière, les moyens mis en jeu pour en tenir compte sont trop peu mis en pratique. L'intention est là, mais elle reste largement inopérante.

Un deuxième facteur réside dans la pauvreté des relations qui se vivent non seulement entre les enseignants et les élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes, pauvreté à laquelle le contexte scolaire peut conduire, si des actions pour y remédier ne sont pas consciemment réalisées. C'est ainsi que, en l'absence de telles actions, le nombre d'élèves rencontrés par un «prof», le nombre de groupes visités, ou la taille de l'établissement rendent plus difficiles les relations humaines et tendent à réduire les relations maître-élèves nécessaires à la transmission des connaissances. C'est ainsi que, sans le souci de l'enseignant ou de l'enseignante de développer, avec ses élèves et entre ses élèves, de bonnes relations humaines, les groupes-classes éphémères offrent peu de possibilités d'échanges et amènent les jeunes à vivre des relations superficielles entre eux : ce n'est pas parce qu'ils sont réunis au même moment dans le même lieu qu'ils vivent automatiquement des liens significatifs.

---

15. Ghyslaine Parent et Anne Paquin, «Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, 1994, p. 709.

16. Une enquête menée par le ministère de l'Éducation souligne que, si les élèves de 5e secondaire rencontrés en entrevue et qui persévéraient, étaient nettement plus «amoureux» de l'école que les «sortis» (60 % contre 32,8 %), il ne fallait pas négliger pour autant les 40 % qui appréciaient l'école plus ou moins ou ne l'aimaient pas du tout. D'ailleurs, interrogés sur les motifs les incitant à fréquenter l'école, 22,4 % seulement de ces persévérants donnaient comme motif l'amour des études et des connaissances; 65 % étudiaient pour obtenir plus tard un emploi intéressant. MEQ, *L'École, facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*, 1991, p. 27 et p. 29.

Ainsi, l'école n'apporte qu'une réponse partielle aux besoins éducatifs des élèves qui la fréquentent. Accumulant des frustrations, ces derniers se désintéressent alors du projet de l'école à leur égard; ce manque d'intérêt, jumelé à des difficultés d'ordre social, familial ou personnel, les conduit à se détacher d'un milieu qui ne répond qu'insuffisamment à leurs besoins de développement et auquel ils se sentent peu appartenir.

En troisième lieu, le potentiel relatif des moyens. L'expérience montre que, malgré les efforts déployés et les ressources consenties pour réduire les échecs et les abandons, les résultats n'ont pas toujours répondu aux attentes. Cela incite à penser qu'un certain nombre d'élèves auraient pu réussir s'ils avaient bénéficié de mesures plus adéquates. Sans vouloir affirmer que les élèves en difficulté ne se ressemblent nullement, force est de constater que chaque cas est ultimement un cas particulier. Aussi, tout choix de soutien et d'encadrement, pour être le plus adéquat possible, requiert nécessairement d'identifier les facteurs à l'origine de la difficulté de cheminement d'un élève particulier. Que penser d'un médecin qui ordonnerait de l'aspirine à un malade sans l'avoir préalablement interrogé? En d'autres termes, le manque d'efficience des moyens mis en œuvre peut fort bien s'expliquer par le fait qu'on ait insuffisamment cherché les quelques facteurs à l'origine d'une difficulté de cheminement scolaire.

Ce qu'il faut réaffirmer ici, c'est la nature systémique de l'échec et de l'abandon scolaires qui fait qu'il est la plupart du temps nécessaire d'agir sur plusieurs plans, d'aborder ces phénomènes de manière multidisciplinaire, en faisant intervenir, selon les cas, des psychologues, des travailleuses ou travailleurs sociaux, des éducateurs spécialisés, des groupes communautaires ou encore la famille. Faire appel à un seul moyen s'avère, en effet, dans bien des cas insuffisant : la plus grande efficacité des programmes à composantes multiples est là pour corroborer ce fait. Or, au cours des années, l'approche systémique et à composantes multiples s'est avérée plus difficile; le soutien de certains intervenants s'est vu réduit et les occasions de réelles concertations se sont faites de plus en plus rares.

En quatrième lieu, l'écart culturel entre l'établissement et le milieu de vie de l'élève. L'univers de valeurs auquel participe l'élève est un facteur à considérer devant un constat de difficulté ou d'échec scolaire susceptible de mener à l'abandon, particulièrement si l'écart entre ce monde de valeurs et celui qui est promu par le projet scolaire est important. Plongé dès sa naissance dans des façons d'être, de faire, de penser et d'interagir, au sein de sa famille et de son groupe social, le jeune développe un univers de valeurs plus ou moins consciemment. Certes, la réussite scolaire est toujours conditionnée par les capacités cognitives; mais celles-ci ne conduisent à la réussite scolaire que dans la mesure où le jeune les applique réellement aux tâches scolaires, c'est-à-dire dans la mesure où il fait son «métier d'élève», en lui consacrant toute l'énergie dont il est capable. Et c'est ici que son univers de valeurs intervient : sa propension à accepter de se réaliser dans le projet scolaire

est fonction des valeurs qu'il a acquises. Celles-ci peuvent être favorables ou non à la démarche de scolarisation; elles peuvent s'accorder ou non avec les valeurs éducatives que prône l'établissement, à travers les objectifs poursuivis, les moyens mis en jeu et la culture institutionnelle. En d'autres termes, la capacité de l'élève à adopter — et même à adapter et à développer — des conduites propres à favoriser sa réussite scolaire dépend, en partie, de l'univers de valeurs développé dans son milieu de vie et de la proximité, plus ou moins grande, de cet univers avec celui de l'établissement.

Il s'agit là d'un facteur possible d'échec et d'abandon auquel l'école ne donne pas toute son importance. Dans ce contexte, il faut évoquer le succès mitigé des programmes d'éducation compensatoire : les résultats obtenus, intéressants certes, sont moindres que ce qui était espéré et sans commune mesure avec l'importance des moyens mis en œuvre : les facteurs socioculturels n'ont pas été ébranlés; ils semblent implantés à des niveaux plus profonds que ceux où agissent les mesures éducatives. Il faut sans doute voir les choses autrement, ce qui ne signifie pas que l'école doive renier sa culture propre. Envisager les choses différemment, c'est prendre en considération l'univers de valeurs auquel participe l'élève comme un facteur, possible et non négligeable, d'échec et d'abandon scolaires, dans la mesure où il conduit le jeune à «refuser» de se réaliser dans le projet scolaire et dans son métier d'élève. L'école doit en prendre acte.

En cinquième lieu, la course effrénée à l'excellence dans un contexte de compétition. Si les mots veulent encore dire quelque chose, l'excellence réclame une performance supérieure, voire exceptionnelle. Tout légitime que soit le goût de l'excellence, des effets pervers paraissent quand, des pressions aidant[17], la course à l'excellence devient une course effrénée : c'est à ce moment que l'engouement pour l'excellence, avec son revers de compétition féroce, peut devenir facteur d'échec et d'abandon.

Cet engouement et son revers contribuent à l'apparition ou à l'exacerbation de problèmes graves d'estime de soi. Quel sentiment positif un élève, baigné dans une telle ambiance, peut-il tirer d'une réussite réelle, mais ordinaire, qui ne brille pas des mille feux de l'excellence[18] ? L'étalage du souci excessif de l'excellence allié à la compétition peut également

17. L'érosion des fondements mêmes de l'éducation, le risque d'être déclassé sur le plan de la compétition internationale, les exigences d'un monde qui se complexifie et se transforme à une vitesse encore jamais atteinte, sont autant d'élements sur lesquels s'appuyait le rapport *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform* pour justifier la nécessité de l'excellence. Chantal Leclerc, «Analyse critique d'un petit rapport bien populaire», dans *Vie pédagogique*, n° 40, janvier 1986, p. 19.

18. «Les adolescents qui ont déçu, écrit le docteur Jean Wilkins, ce sont les adolescents de l'insuccès, du décrochage scolaire, de la démesure, des sans-emploi, des sans-abris, des délaissés et des abandonnés.» Jean Wilkins, «Un regard sur l'adolescence à travers vingt ans d'une pratique de la médecine de l'adolescence», document non publié, p. 15.

contribuer à l'échec et à l'abandon scolaires. L'élève peut s'imaginer trop facilement l'excellence à la portée de la main; le fait de ne pouvoir y parvenir, sans en comprendre vraiment les raisons, ne peut qu'accentuer sa déception et son découragement, dont les effets sont d'autant plus grands qu'à l'adolescence le jeune a besoin de devenir quelqu'un. Enfin, dans un milieu scolaire où la course effrénée à l'excellence en contexte de compétition est si prononcée, il n'est pas rare de voir les différents intervenants plus préoccupés du sort des élèves qui réussissent le mieux et ont plus de facilité et moins s'inquiéter de ceux et celles qui apprennent lentement et éprouvent des difficultés dans leur cheminement.

En sixième lieu, une marge d'autonomie trop restreinte de l'établissement et l'absence de leadership. Parmi les différents facteurs expliquant pourquoi certaines commissions scolaires accusent un taux de réussite scolaire plus faible, la marge de manœuvre laissée aux établissement est à considérer. En effet, pour résoudre les difficultés scolaires que rencontrent ses élèves, un établissement a besoin de bénéficier d'un certain degré d'autonomie; une marge de manœuvre lui est nécessaire pour se sentir responsable, choisir les mesures jugées les plus adéquates et cristalliser les efforts de tous et de chacun. Sentiment de responsabilité, action commune, efficacité des efforts sont très étroitement reliés à la part d'autonomie qu'une commission scolaire laisse à ses écoles. D'ailleurs, en laissant aux milieux scolaires le choix de trouver les moyens appropriés, le Plan pour la réussite scolaire reconnaissait, en quelque sorte, qu'une marge de manœuvre trop restreinte des établissements pouvait devenir facteur d'échec et d'abandon.

Laisser à l'établissement une marge d'autonomie suffisante s'avère souvent peu efficace sans la présence d'un style de direction et d'un leadership favorisant un climat et une culture de la coopération. C'est pourquoi l'absence d'un tel leadership est également facteur d'échec et d'abandon. Sa nécessité est d'ailleurs confirmée par les études des dix dernières années, qui citent la présence d'un réel leadership comme une caractéristique des écoles efficaces : le consensus qu'il permet d'établir par rapport à quelques objectifs d'éducation et d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques et au partage des responsabilités entre enseignantes ou enseignants et élèves, produit de meilleurs effets en ce qui concerne tant la satisfaction que l'apprentissage. Ainsi, plus un établissement est considéré comme une unité autonome, ayant à rendre compte de ses résultats, plus le personnel enseignant a intérêt à coopérer pour renforcer la réputation de son école. Encore faut-il que le style de direction soit de nature à développer dans le corps enseignant cette culture de la coopération et de la participation à une tâche éducative commune.

2.2.4 Des effets de système

La façon dont le système scolaire est organisé a un impact certain sur l'appartenance scolaire et, par voie de conséquence, sur le taux d'échec et d'abandon. Les objectifs pédagogiques fondés sur les orientations

fondamentales et les valeurs prônées, l'approche utilisée pour définir les profils de formation, la répartition du contenu des programmes dans le cursus, les exigences concernant l'atteinte des objectifs, la souplesse à apporter des actions correctrices[19], l'interaction et la coordination entre les différentes parties du système sont autant d'éléments qui peuvent renforcer l'impact des autres facteurs d'abandon. Ce qui suit fait état de quelques aspects se rattachant à l'un ou l'autre de ces éléments du système.

Un curriculum trop homogène[20], d'abord. Face à n'importe quel type de tâche, le constat des différences entre les personnes s'impose : certaines personnes réussissent mieux que d'autres[21]. Les tâches scolaires n'échappent pas à cette réalité; il faut donc s'attendre à ce qu'elles déterminent nécessairement des différences de réussite entre les élèves, et ce, d'autant plus qu'elles sont moins diversifiées et que la liberté de choix et la possibilité pour chacun d'en trouver qui lui conviennent et soient source de valorisation sont moins grandes. Aussi les tâches scolaires, comme les tâches courantes, tendent-elles à déterminer des différences de réussite entre les élèves.

Cette dispersion des probabilités de réussite est un des plus gros problèmes auquel un système scolaire organisé doit faire face : bien que les chances de réussir varient, il doit amener chaque élève à un niveau d'apprentissage et de développement que des raisons économiques, sociales et culturelles n'ont cessé de rehausser. Si à une époque les apprentissages du primaire constituaient une base suffisante, il n'en est plus ainsi aujourd'hui; les études secondaires sont devenues, comme on a pu l'écrire, le passeport indispensable qui permet aux jeunes de s'engager sur la voie de l'avenir et leur donne plus de chances de choisir la route la plus à même de les conduire à bon port[22]. C'est dire que les objectifs visés par le tronc commun de formation constituent le minimum de base que tout élève devrait maîtriser. Mais jusqu'où aller sur le plan des exigences ? Des exigences trop basses s'avéreraient rapidement catastrophiques pour la société, en conduisant à une formation insuffisante. Par contre, un curriculum très homogène au secondaire associé à des exigences élevées conduirait peut-être à une formation souhaitable

19. Certains donnent le nom de «régulation» à cette action d'assurer et d'améliorer le fonctionnement d'un système complexe. Elle est, dans le cas présent, le processus visant à corriger et bonifier le fonctionnement et les résultats du système éducatif par l'ajustement des actions aux objectifs et par l'harmonisation de chaque partie et de chaque fonction du système avec l'ensemble et avec chacune des autres parties et d'autres fonctions. Voir Louis d'Hainaut, *Analyse et régulation des systèmes éducatifs*, Labor-Nathan, Bruxelles-Paris, 1981, p. 11.
20. Le terme curriculum est à prendre dans son sens le plus large de projet de formation véhiculé par l'école.
21. Leur probabilité de réussir varie avec leur capacité d'apprendre, de créer, de comprendre, de mémoriser...
22. Ministère de l'Éducation, *Chacun ses devoirs*, Québec, 1992, p. 1.

en ce qui concerne l'enseignement postobligatoire[23], mais allant à l'encontre de la formation de base voulue pour tous et toutes. Un équilibre est à garder.

Or, qu'en est-il de cet équilibre ? Voilà quelques années, la décision était prise de relever la note de passage à 60 %; à la suite de cette décision, le taux de diplomation pour l'année 1986-1987, première année où la décision s'appliquait, chutait brusquement[24]; partant, le taux de sorties sans diplôme augmentait, laissant croire, de prime abord, que la nouvelle norme de réussite s'avérait trop élevée; par la suite, le système scolaire s'est réajusté à cette nouvelle exigence, sans atteindre le taux de diplomation d'avant le rehaussement de la note de passage. C'est dire que le réajustement insuffisant du système contribue, pour une part difficile à évaluer, au taux d'échec et d'abandon. Ce n'est pas qu'il faille pour autant, aux yeux du Conseil, réduire à nouveau la note de passage : une telle décision s'imposait et les jeunes ont besoin de tels défis, défis qui peuvent d'ailleurs favoriser leur appartenance scolaire, mais à condition que leur soient également donnés les moyens de les relever.

Plus que par la note de passage, c'est par sa trop grande homogénéité que le curriculum devient facteur d'échec et d'abandon. En effet, parvenu au deuxième cycle, l'élève doit compléter sa formation par des matières optionnelles. Et c'est ici que le bât blesse. La variété des options offertes par les commissions scolaires et les établissements reste souvent, à toutes fins utiles, fort réduite. Le choix de l'élève est de ce fait diminué. Qui plus est, les options offertes sont la plupart du temps des préalables exigés par les établissements d'enseignement collégial. Un tel état de choses oriente nécessairement le choix d'options vers la poursuite des études collégiales et moins vers la formation de base nécessaire pour fonctionner dans la société et dont doit témoigner le diplôme d'études secondaires. C'est ce qu'atteste l'étroite corrélation entre la probabilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires en formation générale des jeunes et la probabilité d'accès au collégial[25]. Cette tendance est, d'ailleurs, implicitement reconnue par le ministère de l'Éducation lui-même quand, devant une telle concordance statistique, il se dit porté «à croire que la majorité des diplômés et des diplômées du secondaire en formation générale poursuit ses études au collégial[26]».

---

23. Une telle formation est normale et souhaitable en ce qu'elle prépare ceux et celles qui, demain, exerceront des métiers plus intellectuels, des professions libérales, des professions d'encadrement et des professions de techniciens.
24. Voir Daniel Maisonneuve, *L'Effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires*, Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1989.
25. La probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires en formation générale au secteur des jeunes et au secteur des adultes avant 20 ans était de 66,2 % en 1991-1992 et 65 % en 1992-1993, alors que la probabilité d'accès au collégial pour ces mêmes années était respectivement de 61,2 % et de 63,8 %. MEQ, *Indicateurs de l'éducation, édition 1994*, p. 49 et p. 85.
26. *Ibid.*, p. 48.

Cette orientation un peu trop prononcée du curriculum vers la poursuite d'études collégiales oblige tous les élèves à réaliser des apprentissages qui ne sont pas toujours pertinents pour ceux qui ne désirent pas poursuivre des études postsecondaires, des apprentissages pour lesquels ils ont peu d'intérêt ou qu'ils n'ont pas tous la capacité de faire dans le temps prévu. Une telle situation sélectionne alors les élèves capables d'études postsecondaires et laisse pour compte les autres, sans qu'aucune reconnaissance officielle ne vienne sanctionner la formation qu'ils se sont donnée. En d'autres mots, imposer comme formation générale pour tous et toutes des acquis exigés comme préalables pour poursuivre des études au collégial fait trop peu droit à la différence. Ce n'est pas pour autant qu'il faille offrir une formation de base insuffisante : le niveau de compétences exigé à la sortie du secondaire se doit de répondre aux besoins de formation que la société actuelle requiert. Il ne faut pas oublier non plus que les études secondaires ne préparent pas uniquement à la poursuite d'études postsecondaires. Les dernières mesures ministérielles distinguant les exigences d'entrée au collégial et le contenu du diplôme d'études secondaires semblent aller en direction d'une différenciation souhaitable. Enfin, l'on ne saura jamais vraiment quels contenus sont réellement pertinents à une formation de base tant qu'une approche intradisciplinaire présidera à leur choix et tant qu'une décision n'aura pas été prise sur ce que doit savoir un jeune à la sortie de son secondaire, ce qu'on appelle un profil de formation : actuellement, tout porte à croire que certains contenus, importants pour poursuivre des études postsecondaires, ne sont pas nécessairement pertinents comme formation de base permettant de fonctionner dans la société. En plus d'être source possible d'échecs et finalement d'abandon, de tels contenus réduisent un temps d'apprentissage qui pourrait être utilisé à mieux ancrer certaines acquisitions indispensables pour vivre en société.

Une accessibilité de la formation professionnelle encore difficile, également. Les conditions d'accès à la formation professionnelle en vue de l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) créent une situation similaire. Une décision prise au cours des années 1980 rehaussait les préalables exigés pour entrer en formation professionnelle. Pour être admis à un programme, l'élève devait être titulaire du diplôme d'études secondaires ou posséder les équivalences d'études reconnues conformément à l'article 232 de la Loi sur l'instruction publique, ou, s'il n'était plus assujetti à l'obligation de fréquentation scolaire, avoir obtenu les unités de 3e ou de 4e secondaire indispensables, selon les caractéristiques d'admission de chaque programme. La pratique allait rehausser encore ces exigences : dans un document d'orientation[27], le Ministère signalait qu'«actuellement, une 5e secondaire est généralement requise pour pouvoir être admis en formation professionnelle», ce qui n'est pas conforme à l'Instruction. En effet, selon une étude réalisée à la Direction

27. Ministère de l'Éducation du Québec et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Investir dans la compétence. Orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*, 1993.

de la recherche du Ministère, près de 60 % des élèves nouvellement inscrits en formation professionnelle en 1991-1992 avaient des acquis scolaires supérieurs aux préalables exigés à l'entrée, et 21,8 % avaient déjà été inscrits à l'enseignement collégial[28].

La volonté d'assurer une formation professionnelle de qualité est louable et nécessaire : l'évolution de la technologie et la concurrence économique réclament une main-d'œuvre qualifiée. Mais, une fois encore, tous et toutes ne désirent pas pousser aussi loin leurs études ou n'en ont pas non plus la capacité. L'impact saute aux yeux, à voir combien le nombre des inscriptions des jeunes en formation professionnelle a chuté, ces dernières années. Les dernières statistiques du ministère de l'Éducation montrent que la probabilité d'accéder avant 20 ans à la formation professionnelle est en chute libre depuis 1984-1985 : cette probabilité pour les programmes non précédés d'un DES est passée de 18,6 % (1984-1985) à 5,2 % (1993-1994)[29]. Cette chute est loin d'être compensée par la montée de la probabilité d'un programme précédé d'un DES, qui était de 4,6 % en 1984-1985 et de 6,7 % en 1993-1994. En d'autres termes, l'effectif des jeunes inscrits en formation professionnelle est en chute libre, passant de 25 929 en 1987-1988 à 7 782 en 1991-1992[30]. Expliquent également le déclin de la clientèle, le contingentement de certains programmes et la réduction du nombre de commissions scolaires autorisées à dispenser de la formation professionnelle, ce qui contribue à réduire l'accessibilité[31].

2.3 Les principaux facteurs de non-appartenance et d'abandon liés à la famille

L'influence de la famille est souvent invoquée parmi les facteurs d'échec scolaire. Elle est donc à considérer quand il est question de non-appartenance, d'échec et d'abandon scolaires, et particulièrement à travers la plus ou moins grande familiarité de la famille avec l'écrit, le plus ou moins grand intérêt qu'elle porte aux études et surtout, peut-être, sa situation socio-économique. Son influence est généralement jugée très importante.

2.3.1 Le manque de maîtrise de la langue par l'entourage immédiat du jeune

Il s'agit là d'un premier facteur, souvent reconnu, mais qui n'a jamais été complètement analysé. Si, par exemple, l'entourage est familier avec l'écrit, c'est qu'il lui accorde de l'importance, qu'il en connaît les apports, qu'il sait ce que signifie l'acte de lire et qu'il peut, plus facilement et plus

28. Guy Legault, *Les Conditions d'admission en formation professionnelle*, Rapport d'une étude, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, Québec, 1994.
29. MEQ, *Indicateurs de l'éducation, édition 1995*, p. 49.
30. MEQ, *Statistiques de l'éducation, Préscolaire, primaire, secondaire*, Gouvernement du Québec, février 1994, p. 53-54.
31. Le nombre de commissions scolaires autorisées à dispenser de la formation professionnelle est passé de 111 en 1990-1991 à 97 en 1994-1995 et le nombre de centres de formation, de 215 à 187. Christian Payeur et Laurier Caron, *Accessibilité à la formation professionnelle et technique : urgence d'agir*, CEQ, 1995, p. 15.

précocement, ouvrir l'enfant ou le jeune au sens de la lecture et de l'écriture et, plus généralement, l'aider à maîtriser sa langue. Aussi, ce n'est pas tant le goût de la lecture qui différencie les enfants les uns des autres au début de leur scolarité : la quasi-totalité d'entre eux manifestent une soif de lire. La différence réside plutôt dans le fait que certains sauront ce que signifie l'acte de lire et seront capables d'acquérir une compétence en lecture : ils développeront plus facilement et plus rapidement cette compétence. **Maîtriser sa langue s'avère un atout précieux, particulièrement en contexte scolaire, où l'enseignement de toutes les disciplines repose sur la langue comme outil fondamental.**

En particulier, la familiarité de l'entourage avec l'écrit joue un grand rôle dans tous les apprentissages, particulièrement dans les premiers apprentissages, que beaucoup jugent déterminants pour la suite de la scolarité. Ceci explique, en partie, de quelle façon un certain nombre d'échecs commencent à se construire dès les premières années du primaire et même au préscolaire. C'est dire que les familles où existe une bibliothèque familiale ou qui, à défaut, amènent leurs enfants à fréquenter les bibliothèques municipales dès leur jeune âge sont plus en mesure de leur faire comprendre très tôt l'importance et le sens de la lecture, d'en développer précocement le goût et de favoriser, dès les premières années du primaire, leur réussite scolaire; par contre, celles qui ne manifestent que peu d'importance pour l'écrit privent leurs enfants d'un atout scolaire précieux. Ajoutons que l'importance donnée à la lecture par une famille s'inscrit aussi généralement dans un ensemble de pratiques culturelles, telles que la fréquentation des musées, la sortie au théâtre ou la lecture de journaux et de revues de qualité.

2.3.2 Le peu d'intérêt que la famille porte aux études

Le peu d'intérêt porté par la famille aux études est un second facteur socioculturel d'échec et d'abandon. Tant les directions d'école que les enseignants et enseignantes reconnaissent qu'il leur est souvent difficile de rencontrer les parents dont les enfants présentent des difficultés scolaires; ce qu'on explique par un manque d'intérêt des parents pour les études de leurs jeunes. Certains établissements vont parfois jusqu'à garder les bulletins pour obliger les parents à venir les chercher et rencontrer en même temps le personnel enseignant. Le désintérêt est souvent plus marqué en certains milieux qu'en d'autres. Mais il est intéressant de chercher à en retracer la genèse, d'autant plus que des études et des contacts avec les milieux défavorisés laissent entendre que l'espérance qu'ils placent dans la réussite scolaire de leurs jeunes est parfois plus forte que dans les milieux favorisés[32].

32. Entwisle et Haydud, "Too Great Expectations : the Academic Outlook of Young Children", cité par Fijalkow, *Mauvais lecteur. Pourquoi ?*, PUF, Paris, p.113. On peut supposer qu'ils sont conscients qu'un niveau de scolarité plus élevé est plus apte à assurer un emploi et qu'ils espèrent ainsi éviter à leurs enfants une situation de chômage dont ils connaissent, pour les avoir parfois vécus, les aléas.

Il faut chercher la source de ce «désintérêt» de certains parents à la fois dans leur méconnaissance du système scolaire, dans leur crainte de manifester leur incompétence face aux enseignants et enseignantes ou dans la peur d'être tenus pour responsables des erreurs de leurs jeunes. Ces différents facteurs font que ces parents paraissent se désintéresser de la réussite scolaire de leurs enfants. Témoignent de ces facteurs les questions que des parents rejoints se sont déjà posées sans avoir pu vraiment y répondre de façon satisfaisante. En voici quelques-unes : comment puis-je savoir que mon enfant a des difficultés à l'école ? comment puis-je participer aux progrès de mon enfant ? comment me préparer à la rencontre avec l'enseignant et y faire bonne figure ? quelles questions me posera-t-il ? comment aborder les problèmes concernant les études ou la conduite de mon enfant ? s'il est en conflit avec un enseignant, que puis-je faire ? comment aider mon enfant à prendre de bonnes habitudes de travail ? Y répondre semble plus facile au primaire; la difficulté s'accroît au secondaire. Est-ce là l'une des raisons de l'engagement moins prononcé des parents au secondaire ? Ajoutons qu'au secondaire les jeunes éprouvent des réticences à ce que leurs parents s'engagent trop à l'école; par ailleurs, ces derniers pensent souvent que leurs enfants, une fois parvenus au secondaire, n'ont plus besoin d'être accompagnés.

2.3.3 La faible situation socio-économique de la famille

Parmi les facteurs prédictifs[33], la pauvreté de la famille constitue un élément de risque important. On a constaté que plus la famille de l'élève est pauvre et plus le risque que celui-ci échoue et abandonne est élevé; que les jeunes vivant dans des familles pauvres depuis longtemps risquent davantage de prendre du retard que ceux dont le pauvreté est temporaire; que dans les écoles où la proportion des élèves issus de familles pauvres est forte, les échecs et les abandons risquent d'être plus nombreux.

Si pauvreté et abandon scolaire semblent en étroite corrélation, c'est que la pauvreté n'est pas uniquement une privation de biens matériels; c'est aussi une absence de contrôle sur les institutions et une carence de pouvoir social[34]. La pauvreté ne se réduit pas au manque de revenus; elle s'accompagne de marginalisation, de non-participation à la vie collective, cette non-participation se traduisant chez les élèves par une non-participation à la vie scolaire, une non-insertion dans l'école ou encore une non-appartenance scolaire, entraînant souvent une non-insertion dans la société[35].

---

33. Le terme «prédictif» est volontairement et explicitement employé ici pour signifier qu'une forte corrélation existe entre la pauvreté et l'échec, mais que cette corrélation n'implique pas nécessairement une relation directe de cause à effet.
34. M. Lévesque, *L'Égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1979, p.42.
35. I. Ramonet, «Une culture de l'exclusion», dans *Le Monde diplomatique*, mai 1988, p. 17.

Différentes réalités expliquent la corrélation observée entre la pauvreté et l'abandon scolaire. Par exemple, les jeunes issus de milieux défavorisés ont parfois plus de difficultés à s'adapter aux règles en vigueur dans un établissement scolaire qui a été plutôt conçu en fonction de la classe moyenne. C'est aussi dans sa famille que le jeune apprendra surtout le sens du contrôle de son environnement; sa réussite ou son échec scolaire dépendra, en partie, du sentiment qu'il peut ou ne peut pas modifier cet environnement. Issu d'une famille socialement désavantagée, le jeune qui voit rarement ses besoins satisfaits et vit dans un environnement insensible à ses espoirs, aura de la difficulté à saisir qu'il peut agir[36] et modifier les choses; ce qui lui arrive sera alors perçu plus comme le fait de la fatalité et de facteurs indépendants de sa volonté que comme le fruit de ses habiletés ou de ses efforts. Il existe également une corrélation non équivoque entre l'origine sociale des élèves et leurs aspirations scolaires : on observe que «les classes spéciales, les voies allégées, les formations professionnelles courtes se révèlent être des culs-de-sac fréquentés en très grande proportion par des élèves d'origine modeste[37]». Tout se passe comme si les aspirations scolaires réduites des élèves venant de milieux socialement défavorisés ne leur apportaient pas le soutien nécessaire pour poursuivre des études ou que ces aspirations leur permettaient tout au plus de se cantonner dans des filières peu exigeantes.

Ajoutons, en terminant, que les dangers d'échec et d'abandon scolaires que la pauvreté fait courir risquent d'affecter un nombre croissant de jeunes, pour deux raisons en particulier : d'une part, les crises économiques que connaît le monde actuel tendent à ne plus être conjoncturelles et à devenir structurelles et, partant, à perdurer; d'autre part, depuis une vingtaine d'années au Québec, les structures familiales ont subi une transformation radicale, caractérisée notamment par une augmentation du nombre de familles monoparentales. Or, ce sont ces familles, surtout celles qui sont dirigées par une femme, qui comptent parmi les groupes présentant le plus de risques de connaître une situation de pauvreté[38].

2.4 Les principaux facteurs de non-appartenance et d'abandon liés à la société

L'évolution sociale elle-même n'est pas sans influencer le degré d'adaptation et d'adhésion de l'élève au projet scolaire, et ce, de deux manières : d'une part, l'étirement de l'adolescence et la latence sociale développent chez le jeune un désir d'autonomie auquel l'école ne peut pas toujours répondre; d'autre part, la mutation sociale rend plus difficile l'éclosion de valeurs nécessaires à l'étude.

36. J.S. Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity*, US Department of Health, Education and Welfare, Washington, 1966, p. 321.
37. J. Berthelot, *Une École de son temps, un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Québec, CEQ, Éditions St-Martin, 1994, p. 170.
38. G. Lévesque et al., *La Pauvreté au Québec. État de situation, problématique et stratégie de lutte à la pauvreté*. Rapport du comité sur la stratégie à la lutte à la pauvreté. Ministère de la Sécurité du revenu, septembre 1994, p. 68.

2.4.1 L'étirement de l'adolescence et la latence sociale

L'allongement forcé de la période d'adolescence et de latence sociale imposée aux jeunes[39] les place dans des situations ambiguës, sinon de déséquilibre : ce prolongement fait que, dans nos sociétés, les potentialités des jeunes existent bien avant le temps où la société leur en reconnaît l'exercice ou l'usage. En de nombreux domaines, le temps où le jeune accède à l'indépendance est repoussé, alors qu'en d'autres domaines l'âge de l'autonomie est avancé : on parle alors d'allongement de l'adolescence et de «latence sociale». Ainsi, de nos jours, les jeunes sont pubères bien avant qu'ils ne puissent accéder, psychologiquement, au mariage. Par ailleurs, si l'accès au statut d'adulte se fait plus tardivement, cela n'empêche pas les adolescents et adolescentes d'exercer leur sexualité dans leur vie amoureuse, de devenir très tôt des consommateurs à part entière et de conquérir diverses formes d'autonomie avant même d'avoir acquis leur indépendance financière.

En outre, le jeune accède bien avant l'âge de la majorité — l'âge officiel ou légal de l'accès à l'autonomie et à la responsabilité — à des droits ou à des possibilités définis par un grand nombre de textes ou d'institutions : conduire un véhicule, exercer un emploi, se marier, abandonner l'école, ouvrir un compte bancaire, avoir accès aux méthodes de contraception... En somme, l'accès à la majorité civile s'accompagne en fait d'une pluralité d'âges donnant accès à des droits ou à des possibilités. **Ainsi, à la fois dépendant et jouissant d'une certaine autonomie, le jeune fait l'objet d'une législation ambivalente, partagée entre des mesures qui le protègent et d'autres qui le reconnaissent comme un adulte à part entière**.

Tout n'est donc pas différé dans la vie du jeune : s'il est laissé de plus en plus longtemps à l'écart des véritables responsabilités d'adulte, il n'en accède pas moins, et parfois très tôt, à des formes d'indépendance, d'autonomie et même de responsabilité. **Et cette situation, due en partie à l'étirement de l'adolescence et à la latence sociale, n'est pas sans influencer les rapports que le jeune entretient avec l'école**. En effet, l'exercice de droits qui lui sont reconnus développe nécessairement le désir d'une plus grande autonomie et de plus nombreuses responsabilités; insatisfait à l'école, ce désir devient source de frustration; il devient alors difficile au jeune de porter intérêt à un lieu et à des activités qui n'arrivent à répondre que trop peu à ses aspirations ou encore qui font trop peu appel à son autonomie et à sa responsabilité. Or, très souvent, le mode de socialisation que le jeune connaît à l'école se caractérise par des «apprentissages à blanc», qui le tiennent à l'écart de ce que sont de véritables responsabilités : ils ne le confrontent pas aux comportements et aux réactions des autres, avec lesquels il est important de transiger. La réussite ou l'échec de chacun n'a, semble-t-il, que peu de

39. Cette période de latence peut se prolonger jusqu'à la fin des études supérieures et même plus loin dans les cas où l'insertion professionnelle se réalise avec difficulté.

conséquences sur la réussite ou l'échec des autres. Une telle socialisation tient le jeune dans une situation d'usager et non de producteur et peut expliquer, en partie, le mal-être, le ras-le-bol, la non-appartenance et l'abandon scolaires.

2.4.2 La mutation que vit la société

Le choc des valeurs que la société connaît actuellement n'est pas non plus étranger à l'abandon scolaire. En effet, notre époque est traversée par un véritable choc des valeurs, à l'intérieur d'une révolution culturelle sans précédent. Les valeurs d'équité l'emporteront-elles sur les valeurs de profit ? La solidarité indispensable à la survie collective va-t-elle éviter que les pays les plus pauvres avec lesquels il n'y a guère d'intérêt à commercer ne soient laissés pour compte ? Le poids des institutions s'est en quelque sorte volatilisé dans le refus des valeurs et des règles qui pendant des siècles ont régi des pans entiers de la vie. Des valeurs comme la solidarité, la discipline, la tradition, que ces institutions véhiculaient, ont perdu, semble-t-il, l'importance qu'elles avaient autrefois, faute d'être soutenues; l'univers social et culturel ne paraît plus offrir de modèles stables ni fournir de points de repère fixes pour la conduite de la vie.

La dérive des valeurs n'est pas sans effet sur les comportements des jeunes. Elle se fait particulièrement sentir chez les jeunes qui vivent, à l'adolescence, une période critique, en raison même des transformations intérieures dont ils sont l'objet. En témoignent l'accroissement du suicide chez les jeunes, la montée de la violence sous toutes ses formes, les grossesses adolescentes dont le nombre ne cesse d'augmenter, la formation de *gangs*, les problèmes de drogue et d'alcool et le désenchantement que manifestent certains. **Il est alors facile de comprendre que la vie étudiante des jeunes en est elle-même durement affectée : il leur est devenu plus difficile de se consacrer aux études dans le cadre de cette mutation.** Certaines valeurs, indispensables à l'apprentissage, comme le sens de l'effort, la discipline, la capacité de temporiser et de se projeter dans l'avenir, n'ont pas la même force qu'autrefois. C'est ainsi que l'enseignant et l'enseignante se voient confrontés à une situation particulièrement ardue : d'une part, développer chez les élèves des compétences dont la nécessité est accrue par la mutation sociale; d'autre part, assurer l'acquisition de ces compétences chez des jeunes dont la disponibilité pour l'étude s'est affaiblie. **Ainsi, au-delà de l'école et de la famille, la société tout entière, à travers la crise qu'elle vit et les valeurs qu'elle véhicule, est en partie responsable de l'abandon scolaire.**

* *
*

Nous nous demandions, en début de chapitre, pourquoi certains jeunes, pourtant capables de terminer leurs études secondaires, quittent avant d'avoir obtenu leur diplôme. Nos analyses nous ont conduits à affirmer

que **l'abandon scolaire est généralement le fruit d'un processus vécu dans la tête et le cœur d'un jeune.** C'est **un processus où joue ce que nous avons appelé la résonance**, c'est-à-dire l'interaction et les réactions mutuelles entre plusieurs phénomènes ou réalités différentes. Dans le cas présent, il s'agit de **plusieurs facteurs, liés à l'environnement scolaire, à la famille enracinée dans un milieu socio-économique et à la société elle-même**, facteurs qui sont reliés comme les maillons d'une chaîne et qui se répercutent les uns dans les autres, se renforçant ainsi mutuellement. C'est aussi ce que nous voulions dire en parlant **d'approche systémique** : **il y a des liens, des interactions et des réactions mutuelles entre les divers facteurs** qui expliquent l'abandon scolaire; rarement s'agit-il d'un seul facteur. Ces facteurs sont donc multiples et interdépendants et jouent de façon différente d'un jeune à l'autre. C'est leur rencontre dans la tête et le cœur d'un jeune qu'il importe de découvrir et d'analyser, si l'on souhaite apporter des réponses appropriées.

Mais, quoi qu'il en soit, ces facteurs en interactions et en réactions mutuelles s'intègrent, en quelque sorte, dans un **processus intérieur au jeune qui affaiblit graduellement** — parfois au cours de plusieurs années, débutant au primaire, voire au préscolaire — **son sentiment d'appartenance scolaire**. C'est ce processus intérieur qui mène à la «désaffection», au détachement, à la non-appartenance scolaire. C'est lui qui conduit le jeune à penser finalement qu'il n'est pas «chez soi» à l'école, qu'il ne s'y réalise pas et que le projet scolaire ne le concerne plus. C'est lui qui **ultimement entraîne le jeune jusqu'à l'abandon scolaire.**

CHAPITRE 3

RÉTABLIR L'APPARTENANCE SCOLAIRE

Confrontés à la problématique de l'échec et de l'abandon, les milieux scolaires ont tenté d'apporter des réponses. Certains le font avec succès; d'autres y parviennent de façon plus ou moins satisfaisante. Aussi, dans une **première section**, ne sera-t-il pas inutile de parler des différents moyens mis en place pour lutter contre l'échec et l'abandon scolaires, en dégageant certains éléments qui semblent assurer leur réussite. Ceci conduira à indiquer, dans une **deuxième section**, quel genre d'approche il convient d'adopter et sur quels principes il serait bon de s'appuyer pour donner à l'action plus d'efficacité. Enfin, une **troisième et dernière section** proposera certaines réponses, qui paraissent plus efficaces, en lien avec les principaux facteurs identifiés dans le deuxième chapitre.

3.1 Ressources et moyens actuellement en place

En jetant un regard sur les actions actuellement mises en place, on constate qu'existent deux sortes de ressources et deux grandes catégories de moyens. Beaucoup de ces ressources et moyens se retrouvent d'ailleurs dans le *Plan d'action sur la réussite éducative* du ministère de l'Éducation.

3.1.1 Deux sortes de ressources

D'entrée de jeu, signalons que les ressources pour lutter contre l'échec et l'abandon scolaires sont essentiellement de deux sortes : scolaires et extrascolaires. Parfois, ces deux sortes de ressources se conjuguent, comme on le verra plus loin.

Les ressources extrascolaires. Ces ressources rejoignent trois catégories de jeunes : les élèves en difficulté; ceux et celles qui, après avoir abandonné l'école, raccrochent; et ceux et celles qui n'ont pas encore raccroché. C'est ainsi que, par exemple, une de ces ressources extrascolaires s'occupant d'élèves en difficulté dressera pour l'un ou l'autre un plan d'intervention personnalisé : ce plan comportera des activités académiques, manuelles et sociales qui visent à développer les habiletés nécessaires à la fréquentation scolaire; un suivi psychosocial sera également exercé. Il s'agira donc, avant tout, de valoriser le jeune par ses réussites et de maintenir ses acquis académiques grâce à un encadrement personnalisé (par un jeune ou par un enseignant bénévole)[1]. Une autre ressource extrascolaire s'occupera, par exemple, de ceux et celles qui n'ont pas encore raccroché et se trouvent **entre la rue et l'école**. Elle s'efforcera, pour sa part, de leur redonner confiance, de briser leur isolement, de leur faire prendre conscience de leur potentiel. Elle les aidera à faire un choix éclairé quant à leur avenir personnel et professionnel et les adressera à des centres de raccrochage susceptibles de leur convenir. Enfin, une autre ressource extrascolaire s'occupera de

1. Les élèves bénéficiant de cette ressource n'ont pas abandonné l'école : il s'agit donc de les raccrocher à la veille de décrocher. Il y a urgence à les ancrer. C'est dire qu'il existe de fait un continuum entre l'action préventive empêchant le processus d'échec de s'installer et le raccrochage qui regroupe des élèves ayant déjà quitté l'école et qui retournent aux études.

ceux et celles qui, après avoir abandonné l'école, raccrochent : elle les aidera, par exemple, à se réinsérer dans la démarche scolaire et les soutiendra par des activités de counseling.

Les ressources scolaires. Parmi ces ressources, les centres pour raccrocheurs et pour décrocheurs potentiels occupent une place particulière. En font également partie certaines écoles dites «parallèles» [2]. Toutefois, n'y entre pas qui veut. Certaines conditions sont souvent exigées. Ici l'élève devra se montrer apte et motivé à poursuivre des études secondaires; ailleurs, son désir de poursuivre ses études tout en participant à la recherche de solutions pour surmonter ses problèmes sera requis.

La visite des milieux faite par sa commission de l'enseignement secondaire a permis au Conseil de constater la présence fréquente de certaines caractéristiques en lien avec l'utilisation des ressources scolaires : le nombre d'enseignants ou d'enseignantes que l'élève rencontre est réduit; un suivi rigoureux, individuel et collectif, y est exercé; les enseignants et les enseignantes forment équipe et travaillent en étroite collaboration; le nombre d'élèves fréquentant le centre est relativement petit : les uns et les autres peuvent, ainsi, mieux se connaître et se sentir dans un environnement plus chaleureux. Les règles sont claires et précises; l'organisation est assez souple pour permettre de répondre aux besoins particuliers des élèves : il est possible, par exemple, d'accommoder ceux et celles d'entre eux ou d'entre elles qui sont dans l'obligation de travailler pour subvenir à leurs besoins. Dans certains cas, les résultats aux examens du Ministère qu'obtiennent ces centres sont tels qu'ils dépassent les moyennes provinciales et celles de la commission scolaire à laquelle appartient le centre de raccrochage.

3.1.2 Différentes catégories de moyens

Certains moyens comportent une composante dominante. D'autres, tenant davantage pour acquise la nature systémique de l'abandon, allient plusieurs de ces composantes.

Les moyens à composante dominante. Certains, axés sur ***l'aide personnelle***, ciblent les difficultés personnelles qui gênent le cheminement scolaire. Ils visent donc à aider les élèves qui vivent de telles difficultés. La forme que prennent ces programmes varie. Parfois, ce sont des sessions de formation s'adressant aux agents d'éducation; parfois, ce sont des services éducatifs personnalisés offerts aux élèves ciblés; parfois, il s'agit d'une aide financière pour permettre à certains élèves, obligés d'exercer un emploi, de poursuivre malgré tout leurs études. Les moyens axés sur ***l'organisation de l'école*** visent à répondre aux besoins d'encadrement, de soutien et d'humanisation : l'aide par les pairs, le titulariat, le regroupement en unités plus petites, l'ajout de périodes d'enseignement

2. Dans le secteur anglophone, le terme employé est *outreach school.*

et le développement d'activités parascolaires en sont des exemples fréquents. Tablant sur le fait que certains jeunes ont plus d'intérêt et se montrent plus habiles pour le travail pratique, certains moyens sont plutôt axés sur ***la poursuite d'une formation professionnelle***. La stratégie fréquemment utilisée consiste à assurer, à la fois, une formation dans les matières de base et une formation professionnelle de qualité. Ceci suppose que s'établisse une étroite collaboration entre les enseignantes et enseignants des matières de base et ceux et celles du secteur professionnel.

Les moyens à composantes multiples. Cette seconde catégorie associe, par exemple, formation professionnelle et aide personnelle, organisation de l'école et engagement des parents. Elle cherche à répondre en même temps à plusieurs besoins de l'élève à risque. Aussi n'est-il pas surprenant que de tels programmes soient considérés comme généralement plus prometteurs, puisqu'ils reconnaissent que l'échec et l'abandon ne sont pas habituellement les résultats d'un seul facteur mais renvoient à plusieurs facteurs[3], et qu'ils s'efforcent en conséquence de répondre à plusieurs besoins. De là viendrait le plus souvent leur plus grande efficacité.

3.1.3 Le Plan d'action sur la réussite éducative[4]

Beaucoup de ces moyens se retrouvent dans le *Plan d'action sur la réussite éducative*. Certains d'entre eux, on s'en souviendra, s'adressaient à tous les élèves du secondaire : la formation de groupes stables; le titulariat en 1re, 2e et 3e secondaire; l'intégration des activités se rapportant à l'orientation; l'information sur les métiers et les programmes de formation professionnelle; les mesures facilitant l'accès des jeunes à la formation professionnelle ainsi que l'alternance école-travail. D'autres s'adressaient plus particulièrement aux élèves à risque : il était alors question de varier la pédagogie, par des approches diversifiées, des formules de rattrapage et une attention particulière aux jeunes adultes. À ces cibles, propres à l'enseignement secondaire, s'ajoutaient des mesures générales d'appui comme l'assouplissement du curriculum, une meilleure gestion du calendrier scolaire, le soutien prioritaire aux élèves vivant des situations difficiles. Le Plan d'action comprenait aussi des cibles propres à l'enseignement primaire et à l'éducation préscolaire, axées notamment sur des mesures préventives.

Qu'en est-il des résultats de ce plan, quatre ans après son lancement ? Certains échos laissent entendre que les résultats obtenus ne sont pas

3. On dit même que deux ou trois facteurs de risque multiplieraient par quatre la probabilité d'échec et d'abandon; quatre facteurs la multiplieraient par dix. M. Rutter, *Changing Youth in a Changing Society : Patterns of Adolescent Development and Disorder*, 1980, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, cité dans *Les Enfants à risque*, OCDE, Paris, 1995, p. 20.

4. Gouvernement du Québec, *Chacun ses devoirs*, Plan d'action sur la réussite éducative, Québec, 1992.

exactement ceux qui étaient attendus. Ainsi, par exemple, sur 28 écoles ayant fait l'objet d'une étude après deux années d'opération, 18 d'entre elles avaient baissé leur taux d'abandon, mais de façon variable : cette variation s'étalait de 0,1 % à 6 %; pour neuf d'entre elles, le taux avait continué d'augmenter, mais là encore de façon variable : il variait de 0,1 % à 4 %; pour une école, le taux était resté stable. Quant au taux de non-diplomation, celui-ci avait baissé dans sept écoles de moins de 1 % et augmenté dans 21 d'entre elles[5].

Le Plan d'action est encore trop récent pour en évaluer rigoureusement l'impact, mais il sera nécessaire de le faire d'ici quelque temps[6]. Certaines failles ont cependant déjà été pointées, à savoir :

- une mise en œuvre précipitée et improvisée;
- l'insécurité quant à la permanence du Plan d'une année à l'autre;
- une sous-estimation des bénéfices à tirer d'un partenariat élargi à l'extérieur de l'école.

Toutefois, il est important de souligner que, d'une école à l'autre, la situation pouvait être fort différente à l'égard de ce qui vient d'être mentionné :

- là où dans les établissements existaient déjà des projets et où une logistique était en place, il fut facile de mettre à profit les possibilités offertes, à l'encontre des établissements où tout était à bâtir et où le danger de proposer et de réaliser des projets à l'avenant était alors évident;
- il en était de même de la coopération à l'interne et du partenariat à l'externe : la cohésion de l'équipe-école et l'ouverture de l'établissement variaient d'un lieu à l'autre; aussi le travail d'équipe et le partenariat ont-ils été vécus fort différemment : des projets ont fait appel à la responsabilité des élèves; quant à la collaboration des parents, elle s'est réalisée de la façon la plus passive à la manière la plus active; parfois, les parents ont été parfaitement ignorés ou simplement mis au courant. Mais là où le travail d'équipe et le partenariat ont été vécus, ils ont donné lieu à des projets intéressants et surtout intégrés au milieu;
- parfois, il est arrivé que des fonds ne soient pas utilisés aux fins prévues.

Malgré des écarts d'une école à l'autre, le Plan a produit de bons effets, et ce, à différents niveaux :

5. Kenneth George et Diane de Courcy, «Le plan Pagé deux ans plus tard», dans *Le Devoir* du 19 juin 1995, page A-7.
6. Voir une première analyse menée par le CRIRES : Antoine Baby et al., *Pour une écologie de la réussite éducative*, Sainte-Foy, Université Laval, 1994.

- il a ciblé des problèmes identifiés déjà depuis quelques années;
- là où il était peu question de réussite éducative, il a provoqué une prise de conscience, il a sensibilisé les gens à créer un mouvement d'animation et il a suscité des espoirs;
- il a reconnu que les écoles sont les mieux placées pour définir la problématique de la réussite éducative dans leur milieu et pour trouver des éléments de solution aux problèmes qu'elles vivent.

Ce bref regard incite le Conseil à demander à chaque école de jeter un regard critique sur les projets mis en œuvre à la faveur de ce plan, à vérifier si la réussite éducative a progressé et, s'il y a lieu, à réviser l'utilisation du budget consenti. Le Conseil attire l'attention des écoles sur la nécessité de faire une lecture la plus juste possible de leur réalité scolaire; il souligne que toute mesure, si bonne soit-elle, n'atteindra sa pleine efficacité que si elle favorise ultimement ce que le Conseil appelle ici une approche systémique axée sur l'appartenance scolaire.

3.2 Une approche systémique axée sur l'appartenance scolaire

L'abandon étant le résultat d'un processus systémique, le Conseil est convaincu de la nécessité d'adopter une approche elle-même systémique et d'appuyer l'action sur certains principes jugés essentiels, afin de rétablir particulièrement auprès des élèves à risque une nécessaire appartenance scolaire.

3.2.1 Caractéristiques et exigences d'une telle approche

Une telle approche tire son efficacité du fait qu'elle vise, d'abord et avant tout, **la qualité des interactions de l'élève avec son écosystème**; et dans le cas de la réussite scolaire, cet écosystème est d'abord l'école. En visant à améliorer la qualité des interactions, cette approche facilite toutes les relations que l'élève entretient avec l'école. Ce dernier trouve alors, en dépit de ses handicaps ou problèmes personnels, les conditions pour surmonter sa tendance au retrait; il peut alors oser prendre les risques que comporte tout apprentissage.

Parce qu'elle est systémique, une telle approche **prend en considération les différents facteurs à l'origine de l'échec et du désir d'abandon**. Ceci, à première vue, peut paraître difficile. Les milieux scolaires arguent souvent que l'école ne peut avoir prise sur les facteurs familiaux et sociaux. De leur côté, les parents s'interrogent sur l'aide qu'il leur est possible d'apporter en présence de difficultés ou d'échecs scolaires. C'est oublier que l'élève est au centre de tous les systèmes; en conséquence, l'amélioration d'un quelconque élément — scolaire ou familial, par exemple — aura des répercussions sur les autres éléments et sur celui qui se situe au centre. Aussi la nature généralement multifactorielle de l'échec et de l'abandon ne devrait-elle pas décourager. Elle invite chacun à faire sa part, à agir, en son domaine propre, en toute conscience que son action sur un élément agit en résonance sur d'autres éléments et que

l'action des autres sur d'autres éléments a des répercussions également sur son domaine d'action.

C'est dire qu'une telle démarche[7] requiert, pour sa pleine efficacité, **que s'établissent des relations réciproques entre les acteurs** chargés de la formation des élèves (enseignants et enseignantes, directions d'école, professionnels et professionnelles, parents...). Toutefois, de telles relations ne sont possibles que si chacun des acteurs dispose d'une certaine autonomie d'action et bénéficie d'échanges avec les autres acteurs et même avec un environnement plus large (entreprises, lieux de loisirs, autres institutions éducatives...). Cette approche débouche finalement sur **un élément intégrateur et unificateur de toutes les voies d'action qu'on puisse emprunter : le sentiment d'appartenance scolaire, vécu dans la tête et le cœur de l'élève**.

3.2.2 Principes nécessaires à sa mise en œuvre

Il a paru utile au Conseil de rappeler certains principes à la base d'une telle approche et qu'on peut juger essentiels à la mise en œuvre de celle-ci.

a) Le premier principe consiste à **abandonner l'explication de l'échec et de l'abandon par la seule responsabilité de l'élève**, bien qu'il faille se rappeler qu'un élément intégrateur existe dans l'élève, c'est-à-dire son sentiment d'appartenance scolaire.

b) Le deuxième principe affirme que, **dans la plupart des cas, l'école ne peut être tenue pour seule responsable de l'échec et de l'abandon**. Des facteurs uniquement scolaires ne sauraient expliquer l'échec, bien qu'il ne faille pas écarter la place significative de ces facteurs dans le processus qui mène à l'abandon.

c) Selon un troisième principe, l'échec et l'abandon sont **le résultat des interactions que l'élève entretient avec ses différents environnements** : scolaire, familial, social.

d) Le quatrième principe a trait à la **pluralité des facteurs en interaction et en résonance : un seul facteur a peu de chances de pouvoir conduire à l'échec et à l'abandon.** C'est ainsi qu'il serait difficile d'expliquer l'échec et l'abandon scolaires par le seul fait que l'élève vienne d'un milieu défavorisé ; il est vrai qu'une plus forte probabilité d'échec ou d'abandon est souvent attachée au fait d'être issu d'un tel milieu; toutefois, le type de pédagogie employée, la relation élève-enseignant et le climat de l'école peuvent largement

7. Selon A. Beaudot, ce système se définirait comme un ensemble d'éléments interdépendants, en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but, l'ensemble se modifiant plus ou moins dans le temps et en étant en rapport d'échanges avec un environnement qui ne perturbe pas son autonomie. A. Beaudot, *Sociologie de l'école. Pour une analyse des établissements scolaires*, Paris, Dunod, 1981, p.35.

contrecarrer ce facteur de risque. En d'autres termes, le milieu social peut conduire à l'échec et à l'abandon si d'autres facteurs, comme les conditions pédagogiques ou les relations entre l'élève et l'école, interagissent en résonance avec lui.

e) Le cinquième principe affirme que **l'élève est au centre de tous les systèmes** dans lesquels il vit; les interactions de tous ces systèmes se rencontrent en lui, influencent le processus qui développe ou détruit en lui son sentiment d'appartenance scolaire.

Dans cet esprit, le Conseil

1. incite tous les acteurs scolaires à se donner ensemble **une approche systémique** — prendre en considération tant les différents facteurs à l'origine de l'abandon que leurs interactions **— axée sur le développement de l'appartenance scolaire** de chaque élève.

3.3 Des réponses en synergie

Le Conseil propose maintenant quelques grandes pistes d'intervention, qu'il importe de concevoir comme des réponses — et non comme des solutions définitives et mécaniques — agissant en synergie. Si la résonance existe entre les facteurs qui conduisent l'élève à la non-appartenance et à l'abandon scolaires, la synergie doit exister entre les grandes actions entreprises par l'école. **La synergie signifie ici la coordination de plusieurs actions éducatives visant un effet unique : rétablir l'appartenance scolaire chez l'élève et le mener jusqu'à la réussite.** Le Conseil présente donc, dans cette section, onze pistes d'intervention qui, interagissant les unes sur les autres, pourraient faire de l'école un lieu permettant à chaque élève de nourrir à sa manière son appartenance et de persévérer à sa façon jusqu'à l'obtention de son diplôme.

3.3.1 Agir précocement

Il s'agit là d'un principe sur lequel tout le monde s'entend mais qui, assez souvent, reste un vœu pieux. Et pourtant, une action précoce est ici fondamentale et prioritaire, même dans le climat de compressions budgétaires que nous connaissons actuellement. C'est, en effet, dès les premières années de scolarité que se construit chez chaque élève, à travers son histoire particulière, son appartenance scolaire. C'est à travers le cumul des difficultés et des échecs que la motivation diminue et que grandit, face à l'école, une image de soi négative; et plus la situation perdure, plus les facteurs de risque d'échec puis d'abandon se multiplient. Aussi agir précocement semble-t-il être la première façon, et peut-être la plus importante, de lutter contre l'abandon. Précisons que, au sens où l'entend le Conseil, agir précocement signifie quatre choses.

Tout d'abord, agir précocement, c'est mettre en œuvre des mesures de prévention dès la petite enfance, particulièrement dans les milieux à risque. La raison fondamentale réside dans le fait que l'apprentissage commence dès la naissance. C'est dans sa famille que le jeune enfant commence son développement cognitif et c'est là qu'il commence à

construire son équilibre physiologique, affectif et social. Or, compte tenu des évolutions majeures que les familles connaissent, ces développements, dans certains milieux dits «à risque», sont difficilement assurés[8]. Des facteurs de risque, comme la pauvreté, l'instabilité familiale, l'isolement ou les mauvais traitements, peuvent altérer le potentiel et la santé d'un enfant et engendrer des troubles psychiques. S'y greffent généralement, de surcroît, des difficultés culturelles : langue d'enseignement différente de la langue pratiquée hors du foyer, absence de familiarisation avec les éléments de base des préapprentissages, jeux éducatifs peu encouragés par la famille. Il s'agit là d'autant de «handicaps» qui risquent de grever le cheminement scolaire.

Des programmes d'intervention précoce existent ici et là, déjà depuis un certain temps : par exemple, *Head Start,* lancé en 1965 aux États-Unis, et dont l'objectif principal est de promouvoir la «sociabilité» des jeunes enfants, avec comme corollaire le renforcement de la structure familiale; «zones d'éducation prioritaire (ZEP)», programme décidé en 1981 par le gouvernement français pour lutter contre l'échec scolaire, la perspective étant celle d'une dynamique de partenariat; le projet *Better Beginnings, Better Futures,* en Ontario; en Écosse, *The Partnership in Education Project,* dont le principe consiste à développer les compétences des parents et des enfants en vue de la résolution d'un problème donné; en France, encore, les structures d'accueil des jeunes enfants de milieu interculturel et défavorisé; au Québec, entre autres mesures, le programme d'éducation préscolaire dans la famille (P.E.P.F.) qui met l'accent sur la participation active des parents.

Toutefois, de tels programmes exigent de mettre en place des infrastructures sur lesquelles ils puissent se greffer; de voir les pouvoirs, nationaux et locaux, manifester une volonté politique à cet égard; de rendre disponibles des ressources financières suffisantes et renouvelables à moyen et à long terme. En outre, de tels programmes ne pourront prétendre à l'efficacité à moins de prendre en compte l'enfant dans sa globalité; de traiter en même temps les divers facteurs de risque; de ne pas déposséder la famille de sa responsabilité mais, au contraire, de contribuer à la renforcer; d'être conçus, enfin, au plus près des réalités locales.

Agir précocement signifie également intervenir dès le primaire, parce que l'école primaire constitue le système de formation assurant l'éducation de base des enfants en dehors de la famille. Les statistiques sur les *dropouts* indiquent que beaucoup d'entre eux terminent leurs études primaires sans avoir maîtrisé les aptitudes de base indispensables à la réussite des études secondaires. Éviter les mauvais départs au primaire et agir dès que les premiers signes de détresse apparaissent prend donc une importance capitale.

8. Pour plus de détails à ce sujet, voir l'avis du CSE, *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*, Québec, 1996.

Intervenir précocement, c'est aussi agir pour que, durant les trois premières années du primaire, tous les élèves acquièrent les bases essentielles prévues dans les programmes et s'initient sérieusement aux exigences du métier d'élève : beaucoup d'enfants qui échouent ces premières années sont ceux qui abandonnent leurs études plus tard. Si les différences de rendement ne sont pas décelées et comblées de façon précoce, l'écart ira se creusant et, inéluctablement, l'échec ou même l'abandon se profilera à l'horizon. Ceci est particulièrement vrai pour la lecture, les mathématiques et les compétences fonctionnelles, telle la capacité à s'entendre avec ses pairs. Enfin, il paraît fort souhaitable d'intéresser les élèves de dernière année du primaire à leur avenir scolaire; de réactiver leur désir d'apprendre en permettant à leurs rêves et à leurs aspirations de s'exprimer.

Agir précocement consiste aussi à assurer un passage harmonieux du primaire au secondaire. Le passage du primaire au secondaire est effectivement un moment clé, critique sous certains aspects; mal vécu, il peut, lui aussi, devenir source d'échec et d'abandon. Ce passage est l'occasion d'un brusque changement dans le statut social de l'élève : celui-ci passe d'un statut d'aîné à un statut de cadet. Son prestige de «grand de sixième année» s'évanouit brusquement dès son entrée au secondaire : il faut en tenir compte.

Nombreux sont ceux et celles qui s'inquiètent face à certains aspects de l'école secondaire : changements fréquents de locaux, obligation de se montrer plus autonome dans ses apprentissages et de planifier ses travaux scolaires, peur de la violence, angoisse de la séparation, crainte d'être à la merci d'influences incontrôlables. Il s'agit là d'autant d'appréhensions que, parfois, les adultes — parents et même professeurs — et l'opinion publique en général alimentent.

On ne peut qu'encourager certaines pratiques existantes pour aider à ce passage. Donner la possibilité aux élèves de dernière année du primaire de visiter l'école secondaire qu'ils fréquenteront l'année suivante, ou de vivre une journée au secondaire constitue une pratique souhaitable. La mise en œuvre d'écoles de transition et la constitution de groupes stables dans les établissements de premier cycle du secondaire sont d'autres façons de faciliter le passage. D'autres moyens sont, ici ou là, appliqués avec succès et il y aurait lieu de les généraliser : une meilleure concertation entre enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire; un apprentissage progressif des habiletés requises par la spécialisation de l'enseignement et la diversité des pédagogies que cette spécialisation requiert; la mise en place d'un tutorat réellement efficace; l'école des parents, où ceux-ci apprennent comment accompagner leur adolescent ou leur adolescente au début du secondaire; une meilleure articulation des programmes du primaire et du secondaire.

Agir précocement signifie enfin agir dès qu'un élève du secondaire, dont le cheminement scolaire n'a pas connu d'accrocs jusqu'ici, **manifeste des difficultés**. En effet, ceux et celles qui abandonnent

n'ont pas tous connu, au primaire, un cheminement ardu ou perturbé; certains ont pu même se montrer brillants. Agir précocement consiste ici à ne pas attendre indûment que la situation empire et à permettre à l'élève de ne pas détruire son estime de soi. Mais ce qui importe avant tout, c'est d'éviter que la situation se dégrade et que le processus conduisant à la non-appartenance et à l'abandon scolaires s'enracine.

C'est dans cet esprit que le Conseil

2. recommande à la ministre de l'Éducation d'aider les milieux scolaires à **mettre en œuvre des actions éducatives précoces**, dès le préscolaire jusqu'au premier cycle du secondaire, et d'**appliquer des mesures particulières de soutien auprès des élèves à risque;**

3. exhorte les commissions scolaires et les écoles à **évaluer**, fréquemment et avec soin, les **mesures de prévention** mises en œuvre pour les ajuster constamment aux besoins des élèves.

3.3.2 Maintenir des normes et des exigences élevées, qui soient de vrais défis

Il n'est nullement question, aux yeux du Conseil, de baisser les normes et les exigences pour réduire les taux d'échecs et d'abandons. **Il est nécessaire**, au contraire, bien qu'apparemment contradictoire, **de maintenir des normes élevées et de se montrer exigeant**.

De telles normes élevées sont aujourd'hui essentielles : pour vivre en société et travailler dans la dignité, pour accéder à la qualité de l'existence, pour prendre des décisions éclairées, l'être humain a besoin d'outils de base et de savoirs fondamentaux. Or, chacun s'entend pour dire que les normes éducatives pour le XXIe siècle, qui peuvent certainement varier d'un pays à l'autre, se doivent pourtant d'être partout élevées; les niveaux d'apprentissage et de développement personnel à atteindre doivent préparer à une existence productive et satisfaisante en qualité, dans un monde en mutation. De plus, l'internationalisation des rapports sociaux et de l'économie en particulier induit certaines exigences : de plus en plus de connaissances, d'habiletés et d'attitudes fondamentales sont nécessaires. Aussi l'inévitable concurrence mondiale oblige-t-elle à respecter des normes éducatives aussi élevées ici que dans les autres pays.

Par ailleurs, il n'est pas certain que baisser les exigences, dans les pratiques éducatives, conduirait aux résultats attendus. L'adolescent a besoin de défis à relever, ce que la Commission des États généraux sur l'éducation soulignait dans son *Exposé de la situation* en rapportant le message livré par les jeunes : «Demandez-nous en plus, nous sommes capables. Ne vous contentez pas de nous enseigner des choses élémentaires et toujours les mêmes, faites-nous découvrir autre chose. Exigez plus de nous. Développez le sens de l'effort, et même si nous n'aimons

pas certaines choses qui nous seront utiles, nous vous en serons reconnaissants[9]...» Apprendre constitue un réel défi : c'est le fruit de l'effort et du travail et, encore, le produit d'une conquête sur l'inertie et la routine. Le défi est d'autant plus grand qu'une école faite de rigueur et d'exigence va à l'encontre d'une tendance sociale forte ; elle s'oppose à une société qui valorise la facilité, le plaisir immédiat, le gain instantané et la permissivité. **Se montrer exigeant, tout en respectant les capacités de chacun : cela implique une diversification des moyens pédagogiques et des cheminements curriculaires, dont on parle ci-après. Mais c'est, avant d'être un défi éducatif pour l'école, un défi de dépassement pour le jeune lui-même.**

C'est pourquoi le Conseil

4. incite la ministre de l'Éducation et les milieux scolaires à **maintenir des normes et des exigences élevées**, qui soient présentées aux jeunes comme de **véritables défis à leur mesure**.

3.3.3 Apparier les interventions éducatives et diversifier les pratiques d'enseignement

Il va de soi qu'une action, même précoce, est efficace dans la mesure où elle répond aux besoins de l'élève à risque ou en difficulté : prévenir le décrochage et briser le processus qui détériore l'appartenance scolaire requièrent d'apparier les interventions éducatives et de diversifier les pratiques d'enseignement.

Chaque école devrait d'abord apparier l'ensemble de ses interventions éducatives. En ce sens, elle devrait, à travers un large éventail d'activités éducatives et psychosociales, permettre de répondre aux besoins de ceux et celles qui accusent des retards scolaires importants. Pour offrir un tel éventail permettant l'appariement, elle pourrait aussi faire appel à la communauté et aux services sociaux pour les jeunes qui risquent d'abandonner parce qu'ils présentent des difficultés sur les plans scolaire, familial ou personnel. Elle devrait en outre prévoir des interventions individuelles auprès des élèves qui éprouvent de façon tout à fait imprévue des difficultés d'apprentissage. De telles interventions, menées à temps et de la bonne façon, peuvent se montrer suffisantes; elles peuvent suffire pour atténuer les problèmes que, par exemple, le divorce des parents ou le suicide d'un ami risquent d'engendrer. Enfin, chaque école pourrait diriger vers les écoles pour jeunes raccrocheurs[10] ceux et celles qui «se distinguent» par une histoire scolaire loin d'être harmonieuse.

---

9. Commission des États généraux sur l'éducation, *Exposé de la situation*, Québec, 1996, p. 4.

10. Certains jeunes décrocheurs rencontrés ont dit préférer se retrouver dans une école avec des élèves de leur classe et, tout en n'étant pas aussi encadrés que dans les écoles régulières, l'être davantage que dans les centres d'adultes.

Chaque école pourrait aussi chercher à varier les approches ou les méthodes pédagogiques et les activités d'apprentissage. C'est d'abord dans la salle de classe que la variété se vit. Elle tient à la façon du maître de varier l'emploi de l'enseignement magistral, le travail avec des sous-groupes ou avec des élèves pris individuellement. La différenciation dépend également de la nature des tâches que l'enseignant ou l'enseignante donne; elle repose sur les mécanismes de régulation mis en place; elle s'appuie sur la nature de l'évaluation pratiquée — plutôt normative ou plutôt critériée, plutôt sommative ou plutôt formative —; elle est étayée par les moyens d'enseignement utilisés selon que ces moyens se prêtent plus ou moins à un travail individualisé. C'est ainsi qu'à travers de telles pratiques de différenciation, l'enseignant ou l'enseignante peut transformer certaines inégalités extrascolaires en réussite. Évidemment, une telle pratique diversifiée suppose chez l'enseignante ou l'enseignant une volonté démocratique (la réussite du plus grand nombre), un savoir-faire pédagogique et un investissement en temps et en énergie.

Une autre façon pour l'école de diversifier l'enseignement consiste à différencier les parcours. Parlons d'abord de la voie technologique. Cette voie, si on se fie aux résultats publiés, apparaît prometteuse. Les rapports font état d'un taux moyen d'abandon scolaire pour les 3e et 4e secondaire ne dépassant pas 1,42 %; le plus fort pourcentage d'abandons se situant en 3e secondaire, où 1,55 % des élèves inscrits en voie technologique ont abandonné. Il est également souligné que, sur le nombre d'élèves de 3e secondaire en voie technologique passés en 4e secondaire dans la voie habituelle, 6,6 % ont abandonné. Le taux d'abandon de ceux et celles qui ont continué en 4e secondaire en voie technologique n'a atteint, pour sa part, que 1 %[11] : ce faible taux est attribué à l'assiduité des élèves, à l'intérêt qu'ils démontrent pour les diverses activités d'apprentissage et à l'effort qu'ils consacrent au travail scolaire; ce sont là autant d'indices de la motivation qui les anime et de leur sentiment d'appartenance scolaire.

De tels résultats parlent en faveur d'une telle voie, parmi d'autres parcours. Ils montrent qu'il est possible d'améliorer la réussite scolaire dans la mesure où l'approche pédagogique correspond mieux aux besoins de l'élève. Aux yeux du Conseil, il s'agit d'une voie qu'on aurait tout intérêt à développer; elle lui est apparue adéquate pour aider plusieurs à retrouver leur nécessaire appartenance scolaire.

Disons aussi un mot des cheminements particuliers de formation. S'adressant à des élèves accusant une ou plusieurs années de retard dans les matières de base, les cheminements particuliers de formation visent, eux aussi, à assurer la réussite du plus grand nombre; ils s'appuient, d'une façon particulière, sur trois bases principales : un enseignement adapté aux besoins, au rythme et aux capacités de l'élève; une concertation plus prononcée entre les intervenants; un encadrement particulier per-

11. Centre de développement pédagogique, *Rapport sur la voie technologique pour l'année scolaire 1994-1995*, Laval, 1995, p.13-21.

mettant à l'élève de saisir les attentes auxquelles il doit répondre. Leur but : permettre aux élèves de réintégrer les classes régulières et d'obtenir leur diplôme ou, pour le moins, d'aller aussi loin que possible dans leurs apprentissages. Qu'en est-il de l'efficacité de cette voie ? Dans une cohorte donnée, seulement 9,8 % des 3 028 élèves classés en cheminement temporaire sont parvenus au diplôme, deux ans après l'âge normalement prévu, soit 17 ans; en cheminement particulier continu, 1,9 % des 3 897 ont obtenu un diplôme.

À cet égard, le Conseil croit que les orientations, les voies d'action et les avenues qu'il a proposées dans un précédent avis[12] sont toujours d'actualité. Il est nécessaire d'ajuster cette voie. Quel que soit le cheminement particulier (temporaire, continu ou insertion sociale et professionnelle) il y aurait lieu de bien cerner l'origine des difficultés des élèves en cheminement particulier de formation; de les inscrire dans le bon cheminement; de veiller particulièrement à améliorer l'image que ces élèves se font d'eux-mêmes; de trouver des solutions pour leur éviter d'être ostracisés, comme penser à des activités qui les valorisent auprès des élèves du régulier et les intégrer aussi souvent que possible dans les cours réguliers; d'impliquer davantage les parents; d'affecter à cette voie, dans la mesure du possible, des enseignantes et enseignants volontaires à qui l'on aura fourni une préparation technique et pédagogique adéquate.

En ce qui concerne les cheminements particuliers de formation temporaire, plusieurs améliorations s'imposent. Il conviendrait ainsi de prévoir des mesures d'accueil mieux ajustées aux besoins des élèves et de veiller à mettre en œuvre une pédagogie plus adaptée à leurs difficultés. Si de telles pratiques existent dans certains milieux, ce n'est point encore généralisé. Il faudrait, particulièrement pour les élèves fréquentant cette sorte de cheminement et dont le retard est peu accentué. Peut-être, certains milieux l'ont souligné, conviendrait-il d'ailleurs de séparer les élèves qui ont des troubles d'apprentissage de ceux et celles qui présentent des troubles de comportement.

En ce qui a trait aux cheminements particuliers continus, personnaliser davantage l'enseignement et l'apprentissage serait, selon toute apparence, une réelle amélioration : une telle façon de faire permettrait de mieux tirer parti des forces de chacun, en évitant de l'enfermer dans un cadre rigide; elle permettrait aux élèves d'aller aussi loin que possible dans les apprentissages qu'ils sont capables de faire. À cet égard, les centres comme les centres de formation en entreprise et en récupération (CFER), une variante de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, sanctionnée par une reconnaissance officielle, s'avèrent fort intéressants. Les raisons sont les suivantes : ils répondent au rôle de l'école qui consiste à développer les capacités des jeunes qui lui sont confiés; ils font droit à la différence en adaptant l'enseignement à des jeunes qui

12. CSE, *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, Québec, 1989.

n'arrivent pas au degré de pensée théorique exigé pour l'obtention du DES; ils évitent de cultiver chez eux un sentiment négatif d'eux-mêmes; ils développent en eux des habiletés facilitant leur insertion sociale; ils développent l'aptitude au travail manuel, ce qui répond à une part des besoins du marché du travail et leur permet de s'y intégrer éventuellement.

C'est pourquoi le Conseil

5. recommande que la ministre de l'Éducation et les milieux scolaires voient à **la diversification des interventions éducatives et des pratiques d'enseignement** et, notamment, **encouragent la mise en œuvre de la voie technologique** et **revoient l'application des cheminements particuliers de formation**, pour en faire de réelles voies d'apprentissage scolaire, de développement personnel et d'insertion sociale.

3.3.4 Créer une véritable communauté éducative

Une culture institutionnelle axée sur la création d'une véritable communauté éducative requiert, pour s'établir, la formation d'une équipe-école forte par sa solidarité. Elle requiert aussi, pour se construire et se maintenir, l'exercice, par la direction d'école, d'un leadership qui engage et responsabilise. En effet, l'organisation scolaire de l'établissement est elle-même un dispositif majeur en ce qui a trait à l'abandon scolaire. La difficulté qu'éprouve actuellement l'enseignement secondaire à s'acquitter de sa mission vient en partie de la culture organisationnelle, qui est l'âme même de l'établissement.

L'on comprend qu'une culture institutionnelle créatrice de communauté éducative instaurera une dynamique qui, évitant de centrer trop exclusivement les échecs et l'abandon sur des facteurs extérieurs à l'école, cherchera à apporter des réponses adaptées aux besoins d'instruction et d'éducation des élèves.

Mettre sur pied une équipe-école dont la solidarité soit telle qu'il lui soit possible de bâtir une communauté éducative favorisant l'appartenance scolaire requiert de surmonter certains obstacles : le présumé manque de temps, l'isolement professionnel, la peur de l'échec pédagogique, la crainte de se voir critiquer. Franchir ces barrières reste possible : en témoignent ces établissements où une telle communauté éducative existe, écoles qualifiées d'exemplaires parce qu'elles sont devenues des lieux où les élèves se sentent partie prenante de l'activité éducative. La communauté éducative peut voir le jour quand, à partir de visions individuelles, elle en arrive à développer une vision d'équipe. La personnalité pédagogique de chacun ne devrait empêcher en rien la collégialité, qui est possible si chacun choisit de travailler avec les autres en équipe et s'engage à renoncer à sa position de simple spectateur. La collégialité demande à chacun de se montrer prêt à œuvrer avec ses collègues pour changer les choses et à y consacrer temps et énergie. Ce

dynamisme, cet engagement de tous et de chacun est l'un des traits qui ressort le plus des écoles à succès que la Commission de l'enseignement secondaire a pu visiter.

Dans ces écoles on a indiqué ce qu'on estimait essentiel et de quelle façon on en était arrivé à vivre la collégialité; on a souligné l'importance de se faire confiance et de voir la différence comme une valeur positive pour l'équipe. Revenait aussi à la direction le soin de développer la vision de l'équipe, de définir et de confier les responsabilités de chacun et de chacune en tenant compte de ses compétences, de faire en sorte que se tissent des relations d'amitié et de loyauté. Pour leur part, les autres intervenants scolaires pointaient du doigt l'aptitude de la direction à gérer les conflits qui surgissaient inévitablement.

Diverses rencontres ont ainsi convaincu le Conseil qu'une équipe-école, dont la cohésion est telle qu'elle puisse bâtir une véritable communauté éducative, est une des meilleures réponses à donner au problème de l'échec et de l'abandon scolaires; elle est une des meilleures manières, peut-être même la meilleure, d'éviter la «désaffection» scolaire et d'assurer la réussite scolaire du plus grand nombre.

C'est pourquoi le Conseil

6. rappelle aux commissions scolaires et aux écoles que la **création d'une communauté éducative**, notamment par l'entremise d'une authentique équipe-école, constitue un excellent moyen de lutter contre la non-appartenance et l'abandon scolaires.

3.3.5 Revoir certaines conceptions bien enracinées

Parmi les facteurs d'échec et d'abandon, certains effets de système ont été cités; d'autres auraient pu également être mentionnés. Mais quels qu'ils soient, les uns et les autres sont, en partie, reliés à certaines conceptions. Aussi le Conseil a-t-il tenu à insister sur quelques-unes.

D'abord, repenser la structuration trop rigide de l'organisation scolaire. Dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire, par exemple, les élèves doivent parcourir un cursus structuré en degrés successifs, chacun couvrant une année de programme et préparant en principe à accéder au degré suivant. Une telle organisation fait reposer pour beaucoup la différenciation de l'enseignement sur l'action du maître dans sa classe au cours d'une année. Le développement du travail d'équipe, des tentatives de décloisonnement, des essais de pédagogie de soutien se sont efforcés de pallier les difficultés qu'un tel découpage trop rigide provoquait. Il importe effectivement d'assouplir l'ensemble de l'organisation pédagogique, de faire de la différenciation de cette organisation non pas l'exception mais la règle.

Également, fonder l'action éducative sur des profils de formation. Il importe de donner une orientation claire à l'activité éducative. En

d'autres termes, il faut que soient clairement définis, comme l'a souligné antérieurement et à plusieurs reprises le Conseil, des profils de formation. L'établissement de tels profils paraît de plus en plus indispensable pour guider l'ensemble des interventions éducatives. Des choix sont à faire pour identifier les contenus de formation essentiels ou utiles à l'homme et à la femme d'aujourd'hui et de demain : de tels profils permettraient, dans un premier temps, de déterminer des domaines d'apprentissage prioritaires; ils se montreraient utiles, en outre, pour déterminer l'importance à donner à chaque discipline; ils s'avéreraient précieux, enfin, pour identifier quels contenus disciplinaires semblent les plus aptes à réaliser ces profils et quel degré de maîtrise est requis à la fin des différents cycles. De plus, ils seraient utiles aux établissements pour choisir et vérifier leurs orientations pédagogiques tout comme pour soutenir le choix des activités de l'enseignant ou de l'enseignante.

Aussi, définir à la fois un dénominateur commun et des voies de diversification. Il reste légitime, à partir des profils de formation et à travers eux, de définir quelles connaissances, quelles habiletés et quelles attitudes semblent essentielles à tous et toutes. Mais il convient, également, de faire place à la diversité des goûts et des aptitudes. Aussi faut-il faire des apprentissages du premier cycle du secondaire une formation de base largement commune à la majorité des élèves. Mais, il est tout aussi important de varier les cheminements au second cycle. Différents facteurs réduisent ceux qui sont offerts actuellement à une «peau de chagrin». Par exemple, la pression toujours exercée par certains préalables du collégial et la difficulté financière des commissions scolaires à offrir une plus grande diversité de cours font partie de ces facteurs. Toutefois, varier les cheminements ne signifie pas que certains sont inférieurs à d'autres. Des niveaux de maîtrise ***égaux*** peuvent être exigés pour des savoirs ***différents***. Il est entendu, cependant, que certains contenus peuvent mieux réaliser que d'autres les profils de formation identifiés.

De plus, pratiquer une évaluation qui favorise l'amélioration des apprentissages. Depuis quelque temps, un double mouvement, quelque peu paradoxal, se dessine au sujet de l'évaluation : d'une part, on assiste à une tendance qui vise à la sortir du paradigme du contrôle et de la sélection et à l'intégrer au processus d'apprentissage; d'autre part, on peut se demander si l'évaluation ne risque pas d'envahir la totalité du champ de l'enseignement, au point de supplanter parfois le processus d'apprentissage lui-même. Mais, malgré cette tendance à intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage, contrôler et sélectionner restent aux yeux de beaucoup l'enjeu pratiquement exclusif de l'évaluation. Aussi n'est-il pas étonnant que devant une évaluation aussi fortement solidaire du contrôle et de la sélection, ceux et celles qui luttent contre les inégalités et les échecs ont souvent la tentation de supprimer ou de différer l'évaluation.

Il faut faire toute sa place à une évaluation formative, sans visée contrôlante ou sélective, pour accroître les chances d'atteindre les objec-

tifs d'apprentissage. Autrement dit, c'est à une évaluation lucide et continue, dont la principale fonction est d'améliorer l'apprentissage, que toutes et tous sont conviés. Ce qui suppose évidemment que l'évaluation formative soit préparée et prolongée par une action pédagogique différenciée. Et pour que le processus d'apprentissage ne soit pas dévoré par l'évaluation, il est important de laisser aux élèves le temps de tâtonner, de respirer et de se donner du jeu; il est crucial de laisser jouer ce qu'on appelle le «postulat d'éducabilité», c'est-à-dire de croire d'abord et avant tout en la capacité de chaque élève d'apprendre et de se développer. Tôt ou tard, il faudra bien faire un bilan et prendre d'éventuelles décisions en matière de certification et de sélection. Cette sélection demeurant nécessaire, du moins pourrait-on espérer la fonder sur une connaissance précise de ce qui est et de ce qui n'est pas maîtrisé par chacun et chacune. Il faut pour cela mettre en place une véritable évaluation sommative, fondée sur une définition claire des objectifs pédagogiques et des critères de maîtrise et en lien avec le profil de formation défini. Mais elle ne doit pas remplacer les nécessaires pratiques d'évaluation formative.

Enfin, accepter les différences. Il nous faut accepter la réalité : certains jeunes ont plus de facilité et d'intérêt pour les mathématiques; d'autres possèdent plus d'aptitudes pour les arts. Il faut admettre que les enfants ne naissent pas semblables, qu'ils sont presque naturellement habiles en certains domaines et le sont moins en d'autres. Lutter contre le décrochage, viser la réussite, ce n'est pas travailler à une illusoire uniformité dans la formation. Certes, c'est amener chacun et chacune à la maîtrise de savoirs et de savoir-faire fondamentaux : ceux qui leur permettront de comprendre ce qui leur arrive, de s'informer, de communiquer, de planifier son avenir, de décider rationnellement, d'organiser ses loisirs, de participer à la vie politique, de prendre soin de sa santé, de gérer ses ressources, de rationaliser sa consommation et de compléter sa formation au gré de ses besoins. Mais c'est aussi, dans un contexte d'acceptation des différences, donner à chacun et chacune les moyens de cultiver ses talents propres et d'améliorer ses performances dans les disciplines où naturellement il ou elle excelle.

Dans l'optique de réduire la non-appartenance et l'abandon scolaires, le Conseil

7. propose aux commissions scolaires de se donner une **organisation scolaire souple**, de fonder leur action éducative sur la **définition de profils de formation**, de favoriser les **évaluations formatives** et de soutenir des **cheminements scolaires** et des **pratiques pédagogiques qui reconnaissent les différences** qui existent entre les élèves.

3.3.6 Tirer meilleur parti de la technologie moderne

Avec la visée de contrer la non-appartenance et l'abandon scolaires il y a tout intérêt à **tirer meilleur parti des technologies de l'information**

et de la communication : ces dernières possèdent certains avantages pouvant contribuer à donner sens et pertinence aux apprentissages, à jeter un pont entre la vie et l'école et à soutenir la motivation. Toutefois, cela demande de relever un double défi : le premier concerne la formation ou le perfectionnement des enseignants et des enseignantes; le second a trait à l'équipement.

La technologie moderne possède des avantages à ne pas négliger. Les apprentissages réalisés et les moyens utilisés semblent-ils loin de la vie, ils perdent alors leur sens; la motivation est blessée; peu motivé, l'élève chemine parfois de l'échec jusqu'à l'abandon. L'histoire scolaire des «échoués du système» montre souvent que tout aurait pu être différent si les moyens d'enseignement et d'apprentissage utilisés avaient été stimulants et motivants, favorisant ainsi l'appartenance scolaire. Il est évident que tous les élèves ne disposent pas à la maison d'un ordinateur ou d'un CD-ROM; mais, par les amis, bon nombre de ceux et celles qui n'en possèdent pas y ont toutefois accès. De plus, la télévision est omniprésente; les magnétoscopes, les disques compacts sont aussi répandus; les télécommandes aux multifonctions sont bien connues des jeunes. C'est dire que les technologies modernes font partie intégrante de leur vie. L'école ne peut préparer les jeunes au monde d'aujourd'hui et de demain en ignorant totalement ces nouvelles technologies, dont l'avènement apporte une révolution semblable à la découverte de l'imprimerie qui, faisant apparaître le livre, a façonné l'éducation depuis cinq siècles.

Sans être une panacée, les technologies modernes possèdent un potentiel pédagogique réel : leur aptitude à aider ceux et celles qui éprouvent des difficultés d'apprentissage est de plus en plus reconnue; elles peuvent également améliorer l'éducation de ceux et celles qui réussissent. Elles permettent de mieux respecter le rythme d'apprentissage. L'emploi, par exemple, de l'ordinateur et de didacticiels permet à l'élève en difficulté de faire de l'erreur un moyen d'apprentissage, sans ternir son image de soi : il lui est permis de recommencer, de mesurer immédiatement ses progrès et d'en tirer une source de motivation. On a dit également que, grâce à ces technologies, l'élève se montre plus capable d'accéder à une information riche et variée; il peut développer sa capacité de communiquer. En utilisant ces technologies, l'élève développe aussi l'habitude d'interroger et accroît également son habileté à résoudre des problèmes : elles l'engagent systématiquement dans des tâches cognitives ; elles lui donnent l'occasion d'apprendre seul; elles lui permettent de mieux présenter ses travaux; elles encouragent son expression artistique. L'utilisation de la technologie moderne peut aussi avoir pour effet d'encourager des formes d'interaction nouvelles entre élèves, mais aussi entre élèves et enseignantes ou enseignants, ces derniers devenant plutôt des guides.

Dans l'optique de contrer la non-appartenance et l'abandon scolaires, le Conseil

8. recommande à la ministre de l'Éducation d'aider les milieux éducatifs, par son **soutien au perfectionnement des enseignantes et enseignants** et par un **investissement dans l'équipement, à tirer un meilleur parti des nouvelles technologies de l'information et de la communication**.

3.3.7 Miser sur les forces des garçons favorables aux études

Différents facteurs cherchant à expliquer pourquoi le taux d'abandon est plus élevé chez les garçons que chez les filles ont été avancés. Quelles réponses apporter pour réduire cet écart ? Il est difficile, dans l'état actuel de la recherche, de savoir «à quelle théorie se vouer». Faut-il transformer l'école pour mieux l'adapter aux garçons ou plutôt insister sur la remise en question de certains aspects de la socialisation des garçons ? Doit-on aussi considérer que le développement du cerveau se fait différemment chez les garçons et chez les filles et que les rythmes d'apprentissage ne sont pas les mêmes ? Quoi qu'il en soit, ce qui importe, c'est d'emprunter déjà la voie sûre dont on a parlé plus haut : celle du **respect des différences qui sont facilement remarquables dans les cheminements d'apprentissage et les rythmes de développement**. Dans ce contexte, il faut que l'ensemble des acteurs éducatifs misent sur ce qu'ils arrivent à repérer comme étant les forces des garçons, tablent sur des comportements et des attitudes qui les motivent et les stimulent. Ainsi, tout en veillant à développer chez les garçons ces comportements et ces attitudes favorables aux études, l'on aurait tout avantage à penser aussi à des pratiques pédagogiques qui tirent avantage des forces des garçons comme, par exemple, le goût de l'action ou l'intérêt pour l'informatique.

Dans cet esprit, le Conseil

9. incite les milieux éducatifs à être attentifs à **identifier les forces des garçons favorables aux études** et à **miser sur elles** pour soutenir la motivation de plusieurs d'entre eux, le cas échéant.

3.3.8 Valoriser la formation professionnelle et en ouvrir l'accès

On ne saurait traiter de l'abandon scolaire sans aborder la question de la formation professionnelle. S'il est vrai qu'elle ne constitue pas une voie pour résoudre le problème des échecs et des abandons, elle peut pourtant, elle aussi, contribuer à la réussite éducative : les faits indiquent qu'il faut susciter l'intérêt d'un certain nombre d'élèves pour ce cheminement et leur donner toute l'information nécessaire; il s'avère tout aussi opportun d'ouvrir la formation professionnelle davantage à ceux et celles qui désirent aller rapidement sur le marché du travail et d'aménager des cheminements pour ceux et celles qui n'ont pas les capacités de parvenir aux préalables exigés pour accéder à une formation professionnelle préparant à des métiers spécialisés.

Informer et susciter l'intérêt, d'abord. Interrogés, 11 % seulement des élèves du secondaire désiraient poursuivre des études liées à la formation professionnelle; trois motifs ralliaient plus des trois quarts de ceux et celles qui pensaient s'y inscrire : l'intérêt pour le métier, les bonnes perspectives d'emploi et le caractère concret de la formation, ce dernier motif se retrouvant surtout chez ceux et celles accusant du retard scolaire. 63,7 % des élèves interrogés n'avaient jamais songé à se diriger vers la formation professionnelle et 61,7 % pensaient que leurs parents désiraient les voir obtenir un diplôme universitaire. Enfin, ils sont nombreux à penser que les élèves qui s'inscrivent en formation professionnelle éprouvent des difficultés scolaires, sont des décrocheurs ou sont de ceux qui n'aiment pas l'école[13].

Remettre la formation professionnelle en perspective et susciter l'intérêt pour une telle formation s'avèrent essentiels, et ce, aussi bien auprès des jeunes qu'auprès des parents eux-mêmes. Certains métiers, comme la production laitière, la serrurerie ou la tôlerie aéronautique, offrent de très bonnes possibilités d'emplois; d'autres, également, de bonnes possibilités, comme secrétaire bilingue, conducteur de camion ou soudeur; d'autres, enfin, connaissent un important développement. Il reste que l'intérêt pour la formation professionnelle sera d'autant plus facile à susciter qu'une rigoureuse politique de création d'emplois viendra appuyer les efforts : il serait en effet illusoire de penser que la formation professionnelle puisse, à elle seule, s'avérer une solution au problème de l'emploi. Il convient, toutefois, de cibler dans les actions entreprises ceux et celles qui, après information, désirent se diriger vers cette voie de formation ou qui, manifestement, ne désirent pas ou ne peuvent tout simplement pas poursuivre des études collégiales.

Faciliter l'accès à la formation professionnelle, également. À s'en tenir aux statistiques du ministère de l'Éducation, le nombre de jeunes inscrits en formation professionnelle serait passé de 25 929 en 1987-1988 à 7 782 en 1991-1992[14]. D'autre part, selon des données récentes, 3,6 % d'une cohorte générationnelle obtiendraient le diplôme de formation professionnelle du secondaire[15].

Il ne faut certes pas réduire les exigences de formation générale pour la formation professionnelle dans des métiers spécialisés : les responsabilités des travailleuses et travailleurs spécialisés sont plus importantes qu'auparavant; ils doivent se montrer capables de s'adapter, d'innover et de prendre des décisions importantes. Mais le marché du travail comporte également des fonctions de travail non spécialisées; le Conseil approuve l'expérience en cours qui consiste à ouvrir à des élèves

13. MEQ, *La Formation professionnelle au secondaire : une formation sans les jeunes ?*, Québec, 1995, p. 21, 22, 33, 36 et 37.
14. MEQ, *Statistiques de l'éducation. Préscolaire, primaire et secondaire*, Gouvernement du Québec, février 1996, p. 53-54.
15. Christian Payeur et Laurier Caron, *Accessibilité à la formation professionnelle et technique : l'urgence d'agir*, CEQ, 1994, p. 7-8.

terminant leur 3e secondaire une nouvelle filière préparant à l'exercice de tels métiers. Des travaux ont conduit à identifier un large éventail de ces fonctions[16]. Il est donc possible de penser à une filière se situant entre le diplôme d'études professionnelles (DEP) et l'insertion sociale et professionnelle (ISP). Développer cette voie exige de voir, au préalable, quelle est la place et la configuration exacte de ce genre de métiers sur le marché de l'emploi; d'évaluer pour quelles fonctions de travail il est approprié de proposer une telle préparation professionnelle scolaire. Il semble possible d'offrir cette voie sans mettre en péril les efforts réalisés pour rehausser la qualité et la reconnaissance de la formation professionnelle au secondaire. Pour ce faire, il convient de considérer que cette filière assure une qualification professionnelle de base; de ne pas la réserver aux seuls élèves en difficulté; de veiller à ce qu'elle réponde à des besoins réels sur le marché du travail; de voir à ce qu'elle rende possible une qualification professionnelle plus poussée, ultérieurement. La crédibilité et la valeur de cette filière reposent donc, en définitive, sur la façon dont on saura répondre aux questions concernant les contenus, la reconnaissance et le type de métiers auxquels elle peut donner accès.

Un intérêt grandissant est accordé aujourd'hui à l'«employabilité», qu'on définit généralement comme l'ensemble des habiletés, attitudes et connaissances générales et spécifiques permettant d'entrer sur le marché du travail et de s'y adapter[17]. L'employabilité regroupe quatre catégories de compétences : celles qui sont liées au développement de carrière, comme la prise de décision ou la connaissance du monde du travail; celles qui sont relatives au contexte de travail, comme la ponctualité; celles qui concernent la formation de base; et enfin, celles qui sont liées aux exigences physiques, perceptuelles et motrices. La filière proposée doit développer cette employabilité. En plus de mieux préparer les jeunes au marché du travail, une telle filière jouirait d'autant plus de crédibilité, auprès des employeurs et des jeunes eux-mêmes, qu'elle serait reconnue par une sanction ministérielle.

Dans l'optique d'une diversification des cheminements pouvant aider à contrer l'abandon scolaire, le Conseil

10. recommande à la ministre de l'Éducation d'**appuyer toute mesure visant à valoriser la formation professionnelle**, à **mieux informer** à son sujet et, surtout, à **faciliter l'accès des jeunes à la**

16. Un groupe de recherche de l'université de Sherbrooke répertoriait plus d'une centaine de fonctions de travail non spécialisées, disséminées dans près de 300 types d'entreprises. Le MEQ a mis au point une liste d'environ 200 métiers dits non spécialisés, non couverts par les programmes du DEP. Voir Claudine Audet, *Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : contexte et enjeux*, CSE, 1995, p. 42.
17. Pierrette Dupont et Marc Tardif, «La formation professionnelle des jeunes à risque : opinions d'enseignants et d'employeurs», dans *Éducation et francophonie*, vol. 22, n° 1, avril 1994, p. 31.

formation professionnelle, notamment en **ouvrant une filière de formation préparant à l'exercice de fonctions de travail peu spécialisées.**

3.3.9 Développer chez le personnel scolaire l'analyse de ses pratiques professionnelles

Le premier en ligne pour contrer la non-appartenance et l'abandon scolaire, c'est le personnel scolaire. Aussi la formation et le perfectionnement du personnel scolaire constituent-ils un élément important à considérer dans le choix et la mise en œuvre des moyens. En ce qui concerne l'abandon, il paraît pertinent au Conseil de focaliser sur un point particulier : **le retour réflexif sur le vécu pédagogique et l'analyse des pratiques professionnelles**. Si le savoir théorique est important, le savoir pratique l'est non moins : le premier vient structurer et encadrer le second, mais ce dernier vient adapter et enrichir le premier. Les savoirs «scientifiques» ne sauraient à eux seuls fournir des réponses satisfaisantes ; pour accomplir leur tâche, l'enseignant et l'enseignante se voient dans l'obligation de mobiliser un large spectre de savoirs; ils doivent faire appel à des ressources et à des habiletés qui couvrent en fait les diverses modalités de l'interaction humaine.

Parce qu'il possède une profonde dimension interactive, le travail enseignant requiert un tel retour réflexif. Enseigner réclame que s'établisse entre le maître et l'élève un contact direct et appelant au dépassement de soi : seul ce contact permet aux enseignantes et enseignants d'entrer sérieusement en relation avec les élèves, de créer avec eux des interactions éducatives et de les faire cheminer.

Aussi le Conseil juge-t-il important que, pour réduire la non-appartenance et l'abandon scolaires, il faille insister sur cet aspect de pratique réflexive en ce qui concerne la formation initiale. Les universités ont à sensibiliser les futurs maîtres à l'importance de ce retour réflexif sur leurs pratiques; elles ont à leur enseigner des stratégies appropriées, comme l'observation participante ou le rappel simulé; et à les inviter à utiliser ces stratégies dans les stages. Ce retour sur la pratique est aussi essentiel pour les enseignants et enseignantes en poste : les élèves qui leur sont confiés aujourd'hui ont changé, tout évolue autour d'eux et la pratique enseignante est elle-même inscrite dans une dynamique évolutive. L'acte d'enseigner requiert d'être attentif, de tenir compte de ce qui se passe, d'imaginer des solutions de rechange, d'accepter la possibilité de se tromper, de remettre en question sa pratique. Le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ne se réduit pas à aider les autres à apprendre, il exige d'eux qu'ils apprennent eux-mêmes en enseignant. C'est à partir de ce retour réflexif qu'enseignantes et enseignants pourront partager entre eux leurs questionnements et leurs expériences, innover et ajuster continuellement leurs actions éducatives.

C'est pourquoi le Conseil, estimant qu'une telle pratique peut aider à contrer l'abandon

11. recommande que les responsables des commissions scolaires et les directions d'école incitent leur personnel enseignant à **mettre en œuvre des pratiques de retour réflexif sur leur vécu pédagogique** et leur en fournissent les moyens.

3.3.10 Développer des partenariats avec le milieu communautaire

S'entourer de partenaires externes constitue un incontournable pour l'école. La nécessité pour l'école d'accomplir une tâche qu'elle ne peut remplir seule la conduit, obligatoirement, à s'entourer de partenaires. Selon un proverbe africain «il faut tout un village pour élever un enfant»; c'est dire que l'école ne peut assurer seule, et aujourd'hui moins que jamais, l'éducation des jeunes. Ceci est particulièrement vrai quand il s'agit d'échec et d'abandon scolaires : la nature systémique de l'échec exige que d'autres acteurs appuient l'effort de l'école, et pour cause, car de multiples facteurs ont tracé, d'une certaine manière, l'histoire scolaire d'un élève en difficulté et ont affecté son appartenance, provoquant désengagement et perte de motivation. Aussi, toute action préventive ou remédiatrice ne peut être que communautaire. Aujourd'hui, il semble bien que tout effort d'amélioration de la réussite scolaire ne peut vraiment se faire sans l'éveil de l'école à une conscience communautaire.

Réduire le nombre d'échecs et d'abandons n'est vraiment pas possible sans cette prise de conscience, susceptible de créer un environnement éducatif favorable à l'appartenance et à la réussite scolaires. Un tel engagement communautaire fait appel aux familles, aux organismes communautaires, aux entreprises, aux établissements de santé, aux services sociaux, aux services municipaux et aux groupes religieux. Il requiert que tous se mobilisent et coordonnent leurs efforts. Quel que soit le modèle de partenariat, il est souhaitable que l'école en soit le point de convergence. Faire cheminer les élèves jusqu'à la réussite scolaire est d'abord de sa responsabilité.

Un tel partenariat ne peut s'établir sans que l'école elle-même ne s'ouvre sur la communauté. Fondamentalement, l'école s'est constituée comme un lieu à part, échappant le plus possible aux pressions de l'environnement. Elle s'est voulue le lieu de l'égalité des chances de réussite , à l'encontre de la réalité de tous les jours. Alors que dans la vie ou le travail quotidien, la règle est de faire face aux situations le plus vite possible et en évitant toute erreur, il revient à l'école d'être le lieu d'un apprentissage progressif et systématique. Tous ces éléments qui dessinent sa mission l'ont pourtant, d'une certaine manière, isolée : le partenariat auquel l'oblige la situation actuelle, requiert qu'elle sorte d'un certain isolement et qu'elle entretienne des rapports plus soutenus avec le monde extérieur.

Une première condition, cependant : clairement définir sa mission et s'y tenir. L'école ne saurait donc engager sereinement la collaboration avec des partenaires, à moins d'être relativement sûre de sa propre mission éducative. Elle ne saurait accroître ses rapports avec son environnement, sans s'assurer de ses finalités et sans les poser comme le référent ultime de ses activités.

Une seconde condition : préparer les enseignantes et enseignants à ce partenariat. Ceux-ci cherchent à éviter deux écueils : celui de ne pas atteindre leurs objectifs éducatifs, faute d'avoir pu mettre en œuvre les actions appropriées qui s'imposent; celui d'être victime de l'intrusion de l'autre sur son territoire, dans sa classe. Le partenariat exige sans nul doute, de la part du personnel enseignant, beaucoup de patience et d'écoute, de générosité et d'ouverture; par contre, il comporte beaucoup d'occasions d'enrichissement éducatif pour les élèves et d'appui social à leur mission pour les enseignantes et enseignants.

Dans l'optique de contrer l'abandon scolaire, le Conseil

12. recommande que **l'école, dans le respect de sa mission propre, s'ouvre à des formules diverses de partenariat**, par exemple, avec les familles, les organismes communautaires, les centres de services sociaux ou de santé, les municipalités.

3.3.11 Rappeler que chaque acteur est comptable de ses actions

Le partenariat dont il vient d'être question comporte un corollaire : **le sens de la responsabilité chez les différents intervenants.** Faire appel au partenariat, c'est attribuer à chaque partenaire la réalisation d'objectifs précis, se situant dans un plan d'ensemble; chacun se voit alors confier de mener à bien la tâche qui lui revient et doit en rendre compte aux autres. «Rendre compte» renvoie à l'imputabilité. Dans ce contexte, les tâches de chaque instance doivent être clairement énoncées, ce qui rend moins difficile de préciser laquelle est imputable et à qui elle l'est. Cette notion d'imputabilité est par ailleurs étroitement liée à celle du professionnalisme enseignant. Elle est le contrepoids obligé d'une autonomie professionnelle accrue. Elle est aussi porteuse d'amélioration des pratiques et, au premier chef, pour l'ensemble des intervenants du système scolaire.

L'imputabilité peut s'appliquer ici essentiellement à deux domaines : financier et pédagogique. C'est ainsi que la commission scolaire, responsable de la gestion financière, a à rendre compte aux contribuables des décisions qu'elle prend sur des sujets tels que l'estimation des bassins de population, le transport scolaire, les immobilisations ou certains projets pédagogiques exigeant des dépenses supplémentaires. Sur le plan de la pédagogie, la commission scolaire doit communiquer aux parents les résultats des élèves, en temps opportun et en termes non équivoques; les avertir des risques d'échec et d'abandon; les informer des ressources offertes pour les pallier; les aider à juger de l'efficacité de l'école où va

leur enfant; leur donner la possibilité d'agir quand surgit un problème impliquant leur enfant. L'imputabilité incite aussi à promouvoir un projet d'établissement qui réponde aux besoins du milieu desservi; à engager des actions éducatives qui, mobilisant les intérêts et les aptitudes des élèves et cultivant leur appartenance scolaire, proposent des tâches qui favorisent, par exemple, la recherche d'information, l'observation du réel, la formulation d'hypothèses, l'imagination créatrice, l'élaboration de procédures, la prise de décision, l'organisation autonome, le travail d'équipe et la réalisation de projets.

Il importe de rappeler, enfin, que certaines actions sont imputables à l'élève lui-même, bien qu'il ne faille pas faire reposer exclusivement sur lui la responsabilité de ses échecs. Il est responsable non seulement du temps qu'il consacre à l'étude mais aussi de la qualité de son travail. Il est responsable de ses comportements en classe qui peuvent, en cas d'indiscipline, troubler le déroulement du cours, ou en cas de non-participation, le rendre moins riche : il s'agit là d'une dimension sociale de l'imputabilité dont il est important de faire prendre conscience aux élèves. En fin de compte, l'élève est responsable de sa propre appartenance scolaire.

C'est dans cet esprit que le Conseil

13. rappelle à **chacun des acteurs** — notamment aux responsables des commissions scolaires, aux directions d'école, au personnel enseignant, aux intervenants de la communauté et aux élèves eux-mêmes — qu'il doit **accepter que ses décisions et ses actions lui soient imputables.**

EN GUISE DE RÉSUMÉ...

Le Conseil tient d'abord à rappeler quelques faits saillants :

- *la réussite scolaire du plus grand nombre au secondaire est aujourd'hui devenue un impératif : non seulement contribue-t-elle à l'épanouissement personnel des personnes, mais elle est pratiquement essentielle à l'insertion sociale et elle constitue la chance d'une meilleure qualité de vie;*

- *le taux d'abandon scolaire est trop élevé au Québec : le pourcentage d'élèves qui, en 1992-1993, auraient pu obtenir un diplôme de fin d'études secondaires — DES ou DEP — avant 20 ans, mais qui ne l'ont pas obtenu, peut s'établir autour de 21 %;*

- *la problématique réside donc essentiellement dans le fait que le système scolaire se montre incapable de diplômer avant 20 ans un élève sur cinq, ayant pourtant les aptitudes requises, et parmi lesquels se trouve une majorité de garçons;*

- *il existe des disparités significatives en ce qui concerne les régions, les commissions scolaires et les établissements, aussi bien en ce qui a trait aux résultats aux épreuves uniques du Ministère qu'en ce qui a trait au taux de diplomation;*

- *les comparaisons avec d'autres sociétés ne sont pas faciles à faire : les indicateurs ne concordent pas, bien souvent, et la comparaison ne dit rien de la qualité de l'éducation ou du niveau des exigences scolaires;*

- *l'abandon scolaire est le fruit d'un processus intérieur à l'élève, processus généralement influencé par plusieurs facteurs jouant en résonance au long de l'histoire scolaire de l'élève;*

- *ce à quoi mène le processus, c'est à la non-appartenance scolaire, c'est-à-dire à ce sentiment intérieur par lequel l'élève ne se sent plus «chez soi» à l'école et ne fait plus sien le projet d'apprentissage cognitif et de développement personnel que l'école lui propose; à la limite, ce n'est plus son affaire, il s'en est détaché, il ne s'y réalise plus, il est prêt pour l'abandon scolaire;*

- *les principaux facteurs de non-appartenance et d'abandon liés à l'environnement scolaire résident dans la dynamique de la classe, certaines conditions dans lesquelles l'enseignement se réalise, la culture institutionnelle de l'établissement et quelques effets de système;*

- *les principaux facteurs de non-appartenance et d'abandon liés à la famille se retrouvent dans le manque de maîtrise de la langue par l'entourage immédiat du jeune, le peu d'intérêt que la famille porte aux études et la faible situation socio-économique de la famille;*

- *les principaux facteurs de non-appartenance et d'abandon liés à la société ont trait à l'étirement de l'adolescence et à la latence sociale ainsi qu'à la profonde mutation sociétale actuelle.*

Le Conseil pense qu'il est possible de rétablir l'appartenance scolaire et de faire reculer l'abandon chez nombre de jeunes, si l'on adopte une approche appropriée et si l'on cherche à mettre en œuvre, en synergie, certaines réponses qui paraissent efficaces, en lien avec les principaux facteurs identifiés :

- *l'abandon étant le résultat d'un processus systémique, il importe d'adopter une approche elle-même systémique, qui prenne essentiellement en considération les différents facteurs à l'origine du sentiment de non-appartenance et du désir d'abandon;*

- *il faut concevoir les pistes d'intervention comme des réponses agissant en synergie; si la résonance existe entre les facteurs qui conduisent l'élève à la non-appartenance et à l'abandon scolaires, la synergie doit exister entre les grandes actions entreprises par l'école; la synergie signifie ici la coordination de plusieurs actions éducatives visant un effet unique, soit rétablir l'appartenance scolaire chez l'élève et le mener jusqu'à la réussite;*

- *on peut insister sur les unes ou sur les autres parmi les pistes éducatives suivantes, en les coordonnant et en les faisant se renforcer mutuellement :*

  - *agir précocement, par des interventions dès la petite enfance et des mesures de prévention au préscolaire et au primaire, également dans le passage harmonieux du primaire au secondaire et, enfin, au secondaire, dès les premiers signes de difficultés chez un élève;*

  - *évaluer, avec un esprit critique, les mesures de prévention mises en œuvre, pour les ajuster aux besoins des élèves;*

  - *maintenir des normes et des exigences élevées, qui soient de vrais défis éducatifs pour les jeunes, à la mesure de leurs capacités et en prenant soin de varier les moyens pédagogiques et les cheminements de formation;*

  - *diversifier les interventions éducatives, varier les méthodes pédagogiques et les activités d'apprentissage, différencier les parcours de formation;*

  - *créer une véritable communauté éducative, notamment grâce à la formation d'une équipe-école réellement solidaire;*

- *revoir la structuration trop rigide de l'organisation scolaire, tracer des profils de formation, faire place à la diversification des cheminements et pratiquer une évaluation qui favorise l'amélioration des apprentissages;*

- *tirer un meilleur parti des technologies de l'information et de la communication, tant dans l'enseignement que dans l'apprentissage;*

- *identifier les forces des garçons favorables aux études et miser sur elles;*

- *revaloriser la formation professionnelle, en favoriser l'accès et instaurer une nouvelle filière, menant à des métiers peu spécialisés;*

- *développer chez le personnel enseignant le retour réflexif sur le vécu pédagogique et favoriser chez lui l'analyse de ses pratiques professionnelles;*

- *encourager diverses formes de partenariat avec le milieu communautaire;*

- *développer chez tous les acteurs une culture de l'imputabilité.*

BIBLIOGRAPHIE

I – DOCUMENTS CONCERNANT UN THÈME EN PARTICULIER

• Abandon scolaire

AUMOND, Maurice et Francine Beaulieu, «En Ontario, on raccroche», dans *Éducation et francophonie*, vol. 22, n° 2, août 1994, p. 32-40.

BEAUCHEMIN, Claire, *Faites qu'ils ne décrochent pas*, Ajaz, Ont., Conseil ontarien de recherches pédagogiques, 1989, 68 p.

BOLASCH, Michaella, «CPPN, CPA : collégiens problèmes», dans *Le Monde de l'éducation*, janvier 1991, p. 52-58.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, *Étude longitudinale sur le décrochage scolaire*, Montréal, CECM, 1994, 48 p.

DENIGER, Marc-André et autres, «Progrès techniques et stigmatisation sociale : le cas de l'abandon scolaire au secondaire», dans *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n° 2, automne 1993, p. 85-98

DE SÈVE, Nicole, «En Ontario, on raccroche», dans *Éducation et francophonie*, vol. 22, n° 2, août 1995, p. 32-40.

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *L'Élément déclencheur : l'initiative nationale. L'école avant tout*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 1994, 51 p.

DIFFUSION SÉLECTIVE DE L'INFORMATION, *Réussir à l'école*, n° 183, janvier 1992, 58 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES ET DÉMOGRAPHIQUES, *Les moins de 30 ans sans diplôme d'études secondaires en 1986*, Québec, 1990, 11 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *La Réussite dans les écoles : un défi mille fois relevé*, Québec, 1993, pag. multiple.

LAFRANCE, Louis, «Le taux de décrochage au Québec se compare avantageusement à ceux des pays développés», dans *Le Devoir* du 19 décembre 1995.

LANGEVIN, Louise, *L'Abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*, Montréal, Éd. Logiques, 1994, 379 p.

LAVOIE, Hélène, *Les Échecs et les abandons au collégial*, Québec, MESS, 1988, 85 p.

MORISSETTE, Julie, *Bibliographie commentée sur l'abandon des études*, Montréal, UQAM, 1989, 118 p.

RIVARD, Claude, *Conseils pratiques pour réussir au secondaire*, 1995.

RUMBERGER, Russell W., «Dropping out of Middle School : a Multilevel Analysis of Students and Schools», dans *American Education Research Journal*, vol. 32, n° 3, automne 1995, p. 583-627.

SID, Gilbert et autres, *Après l'école*, Ottawa, Ressources humaines et Travail Canada, 1993, 76 p.

TESSIER, Réjean et autres, «Décrocher, raccrocher», dans *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, printemps 1992, p. 3-84.

THÉBERGE, Andrée, *Les Abandons scolaires*, Québec, Gouvernement du Québec, 1977, 210 p.

- **Alphabétisation**

UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris, UNESCO, 1993, 172 p.

- **Alternance**

AUDET, Claudine, *L'Alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 73 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE, *L'Alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, Québec, 1995, p. multiple.

- **Assiduité scolaire**

HARTE, Austin J., *Pour une meilleure assiduité scolaire. Responsabilités et défis*, Toronto, ACE, 1994, 36 p.

- **Bibliographie**

MORISSETTE, Julie, *Bibliographie commentée sur l'abandon scolaire*, Montréal, UQAM, 1989, 120 p.

- **Buts scolaires**

JENNINGS, John F., *National Issues in Education. Goals 2000 and School-to-work*, Washington, Phi Delta Kappa et Institute for Educational Leadership, 1995, 202 p.

- **Caractéristiques**

FORTIN, Laurier et autres, «Habiletés sociales et troubles de comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire», dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 16, nº 3, 1995, p. 159-175.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'École... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*, Québec, Gouvernement du Québec, 1991, 118 p.

SUE DEVEREUX, Mary, éd., *Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*, Ottawa, Approvisionnements et Services Canada, 1993, 76 p.

- **Communauté éducative**

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION, *L'École secondaire au Canada. Rapport national de l'étude sur les écoles exemplaires*, Toronto, ACE, 1995, 340 p.

- **Communication**

LAZAR, Judith, *École, communication, télévision*, Paris, PUF, 1985, 188 p.

- **Conditions d'apprentissage**

CLOUZOT, Olivier et Annie Bloch, *Apprendre autrement. Différenciation de l'enseignement*, Paris, Éditions d'Organisation, 293 p.

- **Coût**

LAFLEUR, Brenda, *Les Coûts du décrochage scolaire pour le Canada*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 1992, 20 p.

- **Décrochage**

RINGUETTE, Rachèle, éd., *Le Décrochage scolaire : vers une démarche raccroche-coeur*, Saint-Félicien, Corporation Centre Action Travail, Actes du colloque régional sur le décrochage scolaire des 21-22 mars 1991, 93 p.

- **Définition**

GRUENER, Jordan, «Deciding Who's Really a Dropout», dans *The American School Board*, vol. 178, nº 1, janvier 1991, p. 370-400.

- **Diplomation**

LA BLACHE, Virginie, «Le diplôme, encore la meilleure arme antichômage», dans *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1991, p. 93-95.

- **Élèves à risque**

CAMPBELL, Donald, «Evaluating an Intervention for At-Risk Adolescents : the Case of the Breakaway», dans *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 20, nº 4, 1995, p. 437-455.

- **Encadrement**

BLIER, Bernard et Marie Gagnon, *Inventaire des mesures d'encadrement à l'école secondaire*, Québec, FECS, 1993, pag. multiple.

- **Estime de soi**

DOOLEY, David et John Prause, «Effect of Unemployment on School Leaver's Self Esteem», dans *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 68, nº 3, septembre 1995, p. 177-193.

- **Ethnie**

HELFER, Caroline et Damien Chavant, «S'en sortir par l'école», dans *Le Monde de l'éducation*, nº 231, novembre 1995, p. 32-47.

- **Évaluation formative**

KEIG, Larry et Michael D. Waggoner, *Collaborative Peer Review, ASHE-ERIC Higher Education Report nº 2*, 1994, 179 p.

- **Exclusion**

REVERCHON, Antoine, «Jeunes en danger d'exclusion», dans *Le Monde de l'éducation*, mars 1995, p. 32-50.

- **Facteurs**

BARBEAU, Denis, *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 1994, 455 p.

BELLEMARE, Jean-François, «Les Différences comportementales entre les garçons et les filles en relation avec le phénomène du décrochage scolaire», Mémoire présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, octobre 1994, 167 p.

DUMAIS, Colette, *Ces incompris : le décrochage scolaire et l'alimentation*, Montréal, Inëdi, 1995, 143 p.

HANSON, Marci J. et Judith J. Carba, «Adressing the Challenges of Families with Multiple Risks», dans *Exceptional Children*, vol. 62, n° 3, 1995, p. 201-212.

HRIMECH, Mohamed et autres, *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*, Montréal, Université de Montréal, 1993, 182 p.

INGLETON, Christian, «Gender and Learning : Does Emotion Make a Difference ?», dans *Higher Education*, n° 30, 1995, p. 323-335.

LEBLANC, Marc et autres, «L'Abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique», dans *Apprentissage et socialisation*, vol. 16, n° 1, hiver-été 1993, p. 43-65.

MAISONNEUVE, Daniel, *L'Effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires*, Québec, MEQ, 1989, 16 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *La Réussite scolaire et la question de l'abandon des études*, Québec, Gouvernement du Québec, 1991, 21 p.

PHILIBERT, Christian et Gérard Viel, *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, Chronique sociale, 1995, 218 p.

PLANE, Sylvie, «La construction sociale de l'échec», dans *La revue des échanges*, n° 2, 1990, p. 9-11.

POURTOIS, J.P. et H. Desmet, «Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire», dans *Revue française de pédagogie*, n° 96, 1991, p. 5-17.

RIVIÈRE, Bernard, *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Montréal, Collège de Rosemont, 1995, 312 p.

SERVICES DOCUMENTAIRES MULTIMÉDIA, *Réussir à l'école. L'échec et l'abandon scolaire, causes et remèdes*, Montréal, SDM, 1992, 58 p.

STATISTIQUE CANADA, *Éducation, culture et tourisme, Après l'école.* Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans, Ottawa, Emploi et Immigration Canada, 1993, 76 p.

VALLERAND, Robert J., «Une analyse motivationnelle de l'abandon des études», dans *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, printemps 1992, p. 49-61.

- **Formation des enseignants**

LAVOIE, Marguerite, *À bas l'école passe-temps, vive l'apprentissage*, Montréal, Guérin, 1995, 74 p.

- **Formation professionnelle**

AUDET, Claudine, *Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : contexte et enjeux*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 95 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Formation professionnelle au secondaire. Enquête auprès du personnel en milieu scolaire et entrevues avec les parents*, Québec, 1995, 73 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Formation professionnelle au secondaire. Enquête auprès de trois groupes d'élèves*, Québec, 1995, 130 p.

PAYEUR, Christian et Laurent Caron, *Accessibilité à la formation professionnelle et technique : l'urgence d'agir*, Québec, CEQ, 1994, 25 p.

- **Indicateurs**

OCDE, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 1995, 373 p.

ROSS, Grafton, «Indicateurs de l'éducation : comparaisons interprovinciales et internationales», dans *Education Quarterly Review*, vol. 1, n° 2, p. 63-71.

- **Intervention**

ASSOGBA, Yao, «Raccrocher l'autre jeunesse : expérience communautaire de raccrochage scolaire dans l'Outaouais», dans *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, printemps 1992, p. 39-48.

- **Lecture**

FIJALKOW, Jacques, *Mauvais lecteurs. Pourquoi ?*, Paris, PUF, 1986, 200 p.

- **Milieu défavorisé**

CAREIL, Yves, *Instituteurs des cités HLM*, Paris, PUF, 1994, 368 p.

DROLET, Michèle, *L'Enseignement en milieu socio-économiquement faible*, Montréal, CECM, 1990, 158 p.

- **NTIC**

CONFÉRENCE SOCIO-ÉCONOMIQUE SUR LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS EN ÉDUCATION AU QUÉBEC, *Partenaires de demain. Éducation et technologies. État de situation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996, 51 p.

JÄRVELÄ, Sanna, «The Cognitive Apprenticeship Model in a Technologically Rich Learning Environment : Interpreting the Learning Interaction», dans *Learning and Instruction*, vol. 5, 1995, p. 237-259.

- **Pair aidant**

BERNATCHEZ, Raymond, «Les pairs-aidant. Des jeunes qui n'ont qu'un désir : s'impliquer», dans *La Presse* du 26 février 1995.

- **Parents**

GASSON, I.John, *Comment aider votre enfant à réussir*, Montréal, Éditions du Trécarré, 1993, 325 p.

- **Partenariat**

HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *Partenaires pour réussir. Enjeux et moyens d'une qualification des jeunes*, Paris, La documentation française, 1993, 371 p.

- **Pauvreté**

MOREAU, Lisette, *La Pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*, Québec, Ministère de la Santé et des Affaires sociales, 1995, 46 p.

- **Pédagogie différenciée**

MEIRIEU, Philipppe, *L'École, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 174 p.

- **Prévention**

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION, *La Prévention de l'abandon scolaire : que font les provinces*, Toronto, ACE, 1986, 7 p.

AUGER, Lucien, *Comment aider mon enfant à ne pas décrocher*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1992, 121 p.

BOUDREAULT, Gilles et autres, *Les Formules de rattrapage et de récupération au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1993, 28 p.

HENRIPIN, Marthe et Lucie Proulx, *Le Local-oasis. Un lieu d'accueil permanent dans l'école pour enrayer le processus du décrochage.* Tome 2. *Bilan des expériences. Pistes pour la gestion de classe*, Québec, MEQ, 1989, 77 p.

HRIMECH, Mohamed et autres, *Programme d'action pour la prévention de l'abandon scolaire sur l'île de Montréal*, Montréal, Université de Montréal, 1993, 49 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les Formules de rattrapage et de récupération au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1993, 28 p.

RIVARD, Claude, *Les Décrocheurs scolaires. Les comprendre, les aider*, LaSalle, Hurtubise, HMH, 1991, 166 p.

SLAVIN, Robert E. et autres, *Preventing Early School Failure. Research, Policy and Practice*, Boston, Allyn and Bacon, 1994, 237 p.

- **Profil de formation**

SCANS, *Learning a Living : a Blueprint for High Performance. A Scans Report for America 2000*, Washington, U.S. Department of Labor, 1992, 86 p.

- **Profil du décrocheur**

PARENT, Ghislain et Anne Paquin, «Enquête auprès des décrocheurs sur les raisons de leur abandon», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, 1994, p. 697-718.

SID, Gilbert, «Prédire l'abandon scolaire ou l'obtention du diplôme», dans *Education Quarterly Review*, vol. 1, n° 2, p. 57-62.

- **Qualité de l'enseignement**

OCDE, *La Qualité de l'enseignement*, Paris, OCDE, 1994, 137 p.

- **Réponses**

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les Formules de rattrapage et de récupération au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1993, 28 p.

MOREAU, André, «Apprendre à interagir positivement pour mieux s'intégrer socialement : quelques stratégies pédagogiques», dans *Revue française de la déficience intellectuelle*, vol. 6, n° 2, 1995, p. 143-150.

RIVARD, Claude, *Les Décrocheurs scolaires. Les comprendre, les aider*, LaSalle, Hurtubise, HMH, 1991, 166 p.

- **Retard au primaire**

BRAIS, Yves, *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Québec, MEQ, 1991, 55 p.

- **Rendement scolaire**

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Programme d'indicateurs du rendement scolaire du Conseil des ministres de l'éducation du Canada*, Ottawa, 1994, 22 p.

- **Réussite scolaire**

CONSEIL DES COLLÈGES, *La Réussite, les échecs et les abandons au collégial*, Québec, Conseil des collèges, 1988, 100 p.

CRIRES-FECS, *Pour favoriser la réussite scolaire : Réflexion et pratiques*, Montréal, CEQ-Éditions St-Martin, 1992, 347 p.

DIFFUSION SÉLECTIVE DE L'INFORMATION, *Réussir à l'école*, Montréal, SDM, 1992, 58 p.

- **Revue de littérature**

LAWTON, Stephen B., *Dropping out : a Literature Review 1988-1994*, Toronto, OISE, 1994.

- **Statistiques**

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1995*, Québec, Gouvernement du Québec, 1995, 255 p.

OCDE, *Statistiques de l'enseignement de l'OCDE, 1985-1992*, Paris, OCDE, 1995, 247 p.

- **Taux**

FOSSEY, Richard et Jim Garvin, «Cooking the Books on Dropout Rates», dans *Education Week*, février 1995, p. 48-49.

JOHNSTON, David, «School Dropout Rate Hits 36 %. Quebec Might Have to Import Skilled Workers, Economist Says», dans *The Gazette* du 26 juin 1991.

KERVIEL, Sylvie, «Bac 90, toujours plus», dans *Le Monde de l'éducation*, février 1991, p. 22-26.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *La Réussite scolaire et la question de l'abandon des études*, Québec, Gouvernement du Québec, 1991, 21p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Diplomation par commission scolaire et résultats aux épreuves uniques de juin 1993 par commission scolaire et par école*, Québec, Gouvernement du Québec, 1994, 146 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Diplomation et résultats aux épreuves uniques par commission scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1993, 110 p.

ST-JACQUES, Marcel et Rémi Dussault, *Étude longitudinale sur le décrochage scolaire*, Montréal, CECM, 1994, 37 p.

- **Technologies nouvelles**

LAFARGUE, Maurice, *Technologies nouvelles. Démarches mentales des humains : Quelles écoles*, Ramonville, St-Agne, Éditions Erès, 1995, 118 p.

- **Travail à temps partiel**

CHAMPAGNE, Nicole, «Les Incidences du travail à temps partiel sur le rendement scolaire». Mémoire de maîtrise déposé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal, 1992, 158 p.

- **Tutorat**

COLIN-MICHAUX, M. et F. Gros, *Groupements différenciés d'élèves. Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1984, 140 p.

- **Voie technologique**

CENTRE DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, *Rapport sur la voie technologique pour l'année 1994-1995*, Laval, Centre de développement pédagogique, 1995, 47 p.

II - DOCUMENTS D'INTÉRÊT GÉNÉRAL

AUGER, Marie-Thérèse et Christiane Boucharlat, *Élèves «difficiles», profs en difficulté*, Lyon, Chronique sociale, 1995, 129 p.

ÉLÈVE DIFFICILE; CLASSE DIFFICILE; contexte économique; contexte social; adolescence; vécu scolaire; attitudes; pédagogie de la réussite; relation; frustration; violence.

L'ouvrage s'adresse aux enseignants et enseignantes qui se trouvent, à un moment ou un autre, face à des élèves difficiles et qui désirent mieux vivre avec ces élèves. Il vise à aider les enseignants et les enseignantes à changer de regard sur ces élèves et à s'approprier des méthodes leur permettant d'entretenir une relation plus harmonieuse avec eux.

BASTIN, Georges et Antoine Roosen, *L'École malade de l'échec*, Bruxelles, De Boeck, 1990, 143 p.

ÉCHEC SCOLAIRE; FACTEURS, REMÉDIATION; rattrapage; pédagogie par projet; pédagogie par groupes de niveau; approche systémique.

Les auteurs cherchent à faire le point sur une maladie de l'école que certains jugent endémique. Des mesures s'imposent, elles doivent être prises sans tarder.

BLANCHARD, F. et autres, *Échec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*, Paris, ESF, 1994, 199 p.

SYSTÉMIQUE; RÉSONANCE; difficulté scolaire; facteurs; dynamique familiale; dimension sociale.

L'ouvrage aborde l'échec scolaire de façon originale et globale en le regardant au travers du « grand angle » que constitue l'approche systémique. Il montre comment l'élève est au centre d'interactions familiales, scolaires, sociales et autres qui expliquent les difficultés qu'il peut connaître. Il invite à une approche plus positive du malaise scolaire.

BOUTIN, Gérald et Paul Durning, *Les Interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*, Toulouse, Privat, 1994, 208 p.

ACTION PRÉCOCE; PARTENARIAT; FAMILLE; éducation familiale; pratiques socio-éducatives; typologie; intervention professionnelle; enjeux; limites; enfant handicapé; adolescent difficile; modèles d'intervention.

L'ouvrage dresse un inventaire critique et systématique des diverses formes d'interventions sociales mises en œuvre pour aider et soutenir les parents dans leurs tâches éducatives.

DURNING, Paul, *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Vigneux, Éditions Matrice, 1988, 285 p.

ACTION PRÉCOCE; PARTENARIAT; FAMILLE; éducation familiale; socialisation; intervention sociale; difficulté d'adaptation; adaptation scolaire; adaptation sociale; milieu défavorisé; désordre de conduite; prévention précoce; rôle du parent; relation famille-école; tendances.

Comment aider les familles, et en particulier les plus défavorisées, à remplir leurs tâches éducatives et lutter efficacement contre l'inadaptation juvénile, l'échec scolaire, la maltraitance voire le placement d'enfants. Dix spécialistes, européens et nord-américains, font le point des recherches actuelles et décrivent des expériences.

FÉGER, Robert, éd., *Désordre, rupture, échec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996, 380 p.

DÉSORDRES SOCIOFAMILIAUX; ÉCHEC SCOLAIRE; APPROCHE; prévention; réussite, pédagogie de la réussite; gestion de l'échec; difficultés scolaires.

Il s'agit d'un collectif. Les auteurs expriment des points de vue originaux et profondément humains sur un certain nombre de questions très actuelles. Deux chapitres sur les quatre que comporte l'ouvrage traitent de l'échec scolaire. Sont particulièrement soulevées l'indispensable écoute de la parole de celui qui souffre et la nécessaire compétence des parents.

GUICHARD, Jean, *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993, 270 p.

REPRÉSENTATIONS D'AVENIR; ADOLESCENCE; ÉCOLE; Projet d'avenir; recherche.

Le système des qualités au travers desquelles les jeunes construisent leur image d'eux-mêmes et se représentent l'avenir est le reflet de l'organisation scolaire. Les jeunes qui abandonnent l'école ne se perçoivent pas comme ayant des compétences. Ils ne conçoivent pas non plus les professions en termes de qualifications. Pour ceux qui réussissent leurs études, les visions d'avenir se réduisent souvent à des intentions d'études. Ils évaluent avant tout les professions en fonction de leur degré de prestige, c'est-à-dire de la sélectivité des études qui sont censées y conduire.

HENSLER, Hélène, éd., *La Recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, 287 p.

FORMATION DES MAÎTRES; recherche en éducation; pratiques pédagogiques; professionnalisation; retour réflexif sur la pratique.

L'ouvrage examine différents aspects de la problématique de la relation entre la recherche en éducation, la formation des maîtres et les pratiques pédagogiques. Est-ce pertinent et réaliste de former les enseignants par le biais de la recherche ? Quelles sont les caractéristiques de l'enseignant-chercheur ? Quelles démarches peuvent favoriser la construction de cette nouvelle identité professionnelle ? Ce sont

là quelques-unes des questions auxquelles l'ouvrage cherche à répondre.

JOUTARD, Philippe, *Grande pauvreté et réussite scolaire. Changer de regard*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 1995, 150 p.

MILIEU DÉFAVORISÉ; PAUVRETÉ; RÉUSSITE SCOLAIRE; culture; suivi; partenariat.

Nul doute qu'une situation de grande pauvreté rend plus difficile la réussite scolaire. L'auteur suggère treize propositions pour «casser un mur de malentendus», mettre les établissements face à leurs responsabilités, développer la complémentarité entre l'école, les actions éducatives, culturelles et sportives.

KEMP, Daniel, *Mettre fin au décrochage scolaire*, Montréal, Éditions E=MC2, 1992, 251 p.

SOLUTIONS; FACTEURS; réforme; méthodes d'enseignement; éducation de base; didacticiel.

L'auteur dresse un tableau des facteurs à la base du décrochage scolaire. Il suggère une série de réponses à apporter pour lutter contre le décrochage et l'abandon.

MONTMARQUETTE, Claude et autres, *Les Interventions scolaires en milieu défavorisé*, Montréal, Université de Montréal, 1989, 144 p.

MILIEU DÉFAVORISÉ; INTERVENTION; milieu socioéconomique; environnement; caractéristique.

Le livre répond aux questions que quiconque, intéressé par le développement social, peut se poser concernant l'efficacité des interventions mises en œuvre en milieu défavorisé; il rassemble de nombreuses statistiques sur les besoins et les ressources des élèves selon leur milieu socioéconomique.

OCDE, *Les Enfants à risque*, Paris, Les éditions de l'OCDE, 1995, 159 p.

ENFANTS À RISQUE; concept; stratégies d'intervention; partenariat; petite enfance; prévention; remédiation; réussite scolaire; échec scolaire; vie active.

Cette publication s'inspire des rapports et des études de cas communiqués par les pays membres et trois fondations. Elle traite des périodes préscolaire et scolaire ainsi que du passage de l'école à la vie active. Quand il s'agit d'enfants à risque, une action préventive devrait s'exercer durant toute la scolarité. Il serait essentiel que l'organisation de l'école, les programmes d'études et la pédagogie

soient adaptés aux besoins éducatifs et sociaux des enfants et de leurs familles.

OCDE, *La Qualité de l'enseignement*, Paris, Les éditions de l'OCDE, 1994, 137 p.

QUALITÉ; STRATÉGIE; ENSEIGNANT; réforme; politiques; établissements.

Que signifie « enseignement de qualité » et comment le développer ? C'est en rendant compte des efforts menés dans onze pays de l'OCDE que ce rapport met en évidence les facteurs qui déterminent la qualité de l'enseignement. L'on y traite, en particulier, des caractéristiques des bons enseignants et des bonnes enseignantes et de celles des établissements scolaires de qualité.

POURTOIS, Jean-Pierre, *Les Thématiques en éducation familiale*, Collection Pédagogies en développement, série 2, Recueils, Bruxelles, De Boeck, 1989, 293 p.

ACTION PRÉCOCE; PARTENARIAT; FAMILLE; société; crise; éducation familiale; rôle de la famille; famille contemporaine; formation des parents; pratiques éducatives; éducation préscolaire; intervention professionnelle; modèles éducatifs; intervention précoce; trouble de comportement; relation enseignant-parent.

L'ouvrage répond à différentes questions : Comment concevoir la famille contemporaine ? Quelles modifications s'introduisent dans la vie familiale actuelle laissant les parents désemparés ? Par quels processus la famille influence-t-elle l'enfant ? Comment stimuler la fonction parentale ?

ROYER, Égide et autres, *L'ABC de la réussite scolaire*, Montréal, CEQ et éditions Saint-Martin, 1995, 148 p.

RÉUSSITE SCOLAIRE; ABANDON SCOLAIRE; PRÉVENTION; échec scolaire; facteurs d'abandon; intervention.

L'ouvrage se veut un outil pratique pour toute personne ayant à cœur la réussite scolaire. C'est à la fois un ouvrage de référence, un guide pour l'action.

TERRISSE, Bernard et Gérald Boutin, (sous la direction de), *La Famille et l'éducation de l'enfant. De la naissance à six ans*, Montréal, Éditions Logiques, 1994, 369 p.

ÉDUCATION; FAMILLE; INTERVENTION; enfant handicapé; jeune enfant; coopération famille-école; langage écrit; intégration; attitude éducative; pratiques parentales; communautés ethno-culturelles; édu-

cation préscolaire; métacognition; stress; risque psychosocial; socialisation.

Ce livre souligne la nécessité d'intervenir très tôt auprès des jeunes enfants en difficulté, avant même qu'ils éprouvent des problèmes graves. La prévention précoce permet de réduire les déficits et les retards. Le rôle de la famille est primordial.

THERME, Pierre, *L'Échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, Collection Pratiques corporelles, Paris, PUF, 1995, 252 p.

FACTEUR EXPLICATIF; EXCLUSION; abandon scolaire; élève en difficulté; sport; pédagogie adaptée.

L'ouvrage croise les points de vue historique, sociologique, psychologique et pédagogique pour apporter un ensemble de réponses aux questions que pose aujourd'hui l'échec scolaire, révélateur de l'évolution d'une société.

TOUSSAINT, Pierre et Régent Fortin, éd., *École et gestion de la diversité, Les Cahiers du Labraps*, volume 19, Québec, Université Laval, 1995, 398 p.

RÉUSSITE SCOLAIRE; HÉTÉROGÉNÉITÉ; éducation interculturelle; gestion scolaire; collégialité; climat psychosocial; gestion des conflits; gestion des problématiques.

L'ouvrage traite de la gestion et de la diversité à l'école. Il dégage certaines constances relatives à la complexité, aux modes de gestion, aux stratégies de changement, de modélisation et d'éthique.

ZAY, Danielle, éd., *Enseignants et partenaires de l'école*, Bruxelles, De Boeck, 1994, 191 p.

PARTENARIAT; enjeux; difficultés; solutions; régulation; évaluation; démarche.

Ce guide propose une démarche d'ensemble fondée sur quelques principes et repérages de «points sensibles». Il propose des outils correspondant à deux grands axes de réflexion : des instruments facilitant la mise en place d'une situation éducative en partenariat et des instruments de conduite et d'évaluation des actions.

ANNEXES

ANNEXE 1

PERSONNES ET ORGANISMES CONSULTÉS PAR LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1) Tables rondes

Louise Jean Venne	Avenue des jeunes
Nicole Beauregard	Commission des écoles catholiques de Montréal
Josée Leclerc	Commission des écoles catholiques de Montréal
Bertrand Parent	Commission des écoles catholiques de Québec
Pierre Vincent	Commission des écoles catholiques de Québec
Hélène Mathieu	Commission des écoles catholiques de Québec
Ariane Coulombe	Centre de formation de Québec
Maurice Poirier	Centre métropolitain de lutte au décrochage scolaire
Colette Marchand	CLSC de Hull
Lucie Laferrière	Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
E. Meehan	Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
Jean-Claude Morissette	Commission scolaire Chaudière-Etchemin
Laurent Guay	Commission scolaire Chaudière-Etchemin
Catherine Veilleux	Commission scolaire Chaudière-Etchemin
Jacques Bélanger	Commission scolaire Chaudière-Etchemin
Claude Fournier	Commission scolaire Chaudière-Etchemin
Gilbert Deschênes	Commission scolaire Outaouais-Hull
René Nadeau	Commission scolaire Outaouais-Hull
Thérèse St-Jean	Commission scolaire Outaouais-Hull
Raymond Bourguignon	Direction régionale de l'Outaouais
Micheline Piché	Entre la rue et l'école
Louise Steiger	Entre la rue et l'école

Marie-Ève Barbeau	Gestion Jeunesse
Sonia Bédard	Gestion Jeunesse
Jean-Michel Huot	Jeunesse-Atout
Monique Bernier	La Relance
Jacques Bertrand	La Relance
Nicole Riopel	Projet Prométhée
Andrew Woodall	Projet Prométhée
Marie-Hélène Bohuon	Revdec
Michel Jacques	Revdec
Guylaine Martel	Revdec
Marie-Claude Pérusse	Revdec
Manon Théorêt	Université de Montréal
Yao Assogha	Université du Québec à Hull
Lorraine Savoie-Zajc	Université du Québec à Hull
Louise Langevin	Université du Québec à Montréal
Roland Ouellet	Université Laval
Égide Royer	Université Laval

2) Visites de milieux

Commission des écoles catholiques de Montréal	École Eulalie-Durocher
Commission des écoles catholiques de Montréal	École Marie-Anne
Commission des écoles catholiques de Québec	École Boudreau
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	Options II High School
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	École Innova

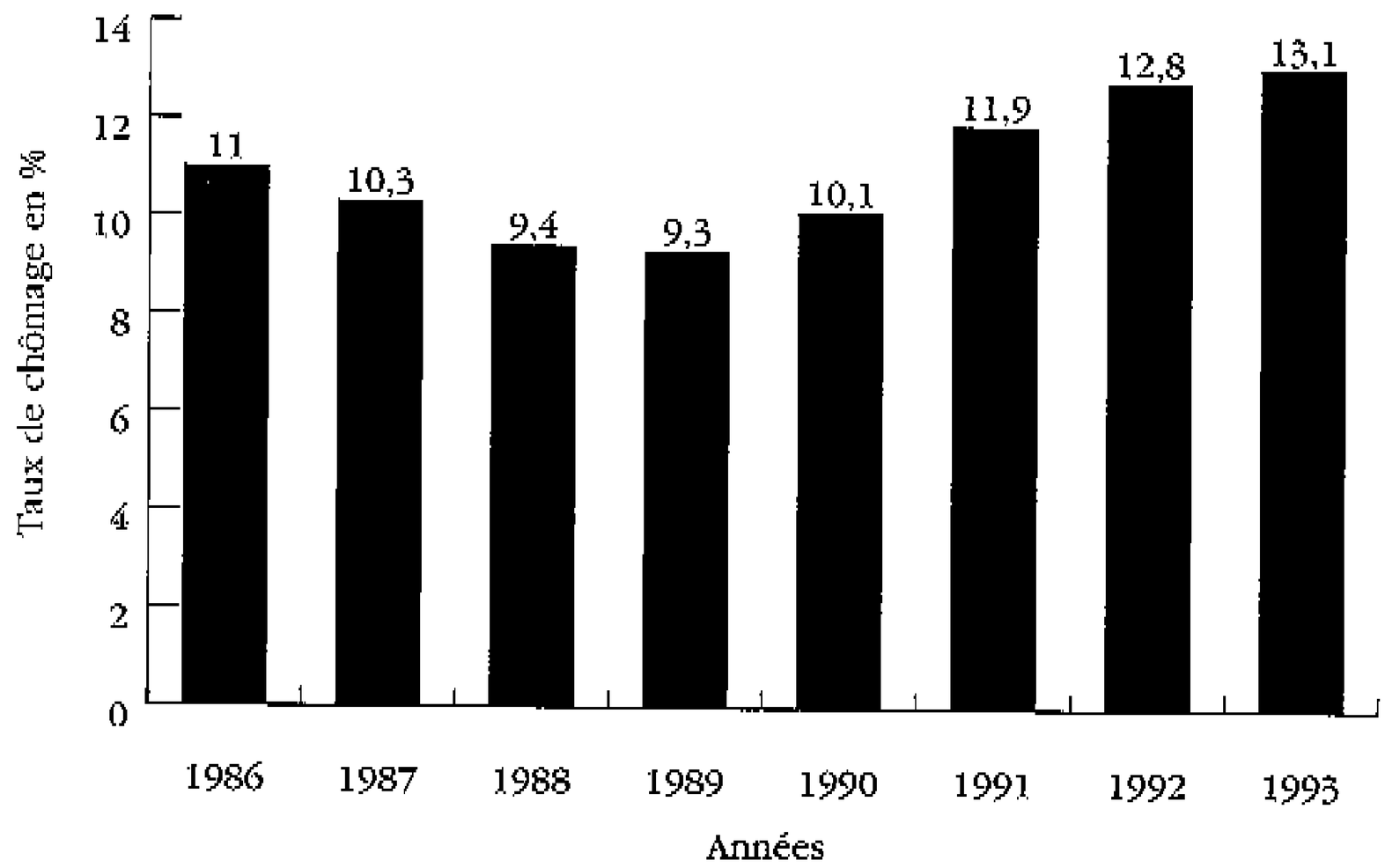
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	Accès Ouest
Commission scolaire Chomedey-Laval	École Le Virage
Commission scolaire Jérôme-Le Royer	Centre Ferland
Commission scolaire Lakeshore	Hudson School
Commission scolaire Long-Sault	École Lavigne
Commission scolaire Outaouais-Hull	École de l'Île
Commission scolaire South Shore	Centennial School
Commission scolaire South Shore	École Le Moyne-d'Iberville
Commission scolaire Taillon	École André-Laurendeau
Secteur communautaire	Entre la rue et l'école
Secteur communautaire	L'ancre des jeunes
Secteur privé	École Vanguard

Au cours de ces visites, plus de 700 personnes (direction d'école, personnel scolaire, jeunes et personnes des ressources communautaires) ont été contactées.

ANNEXE 2

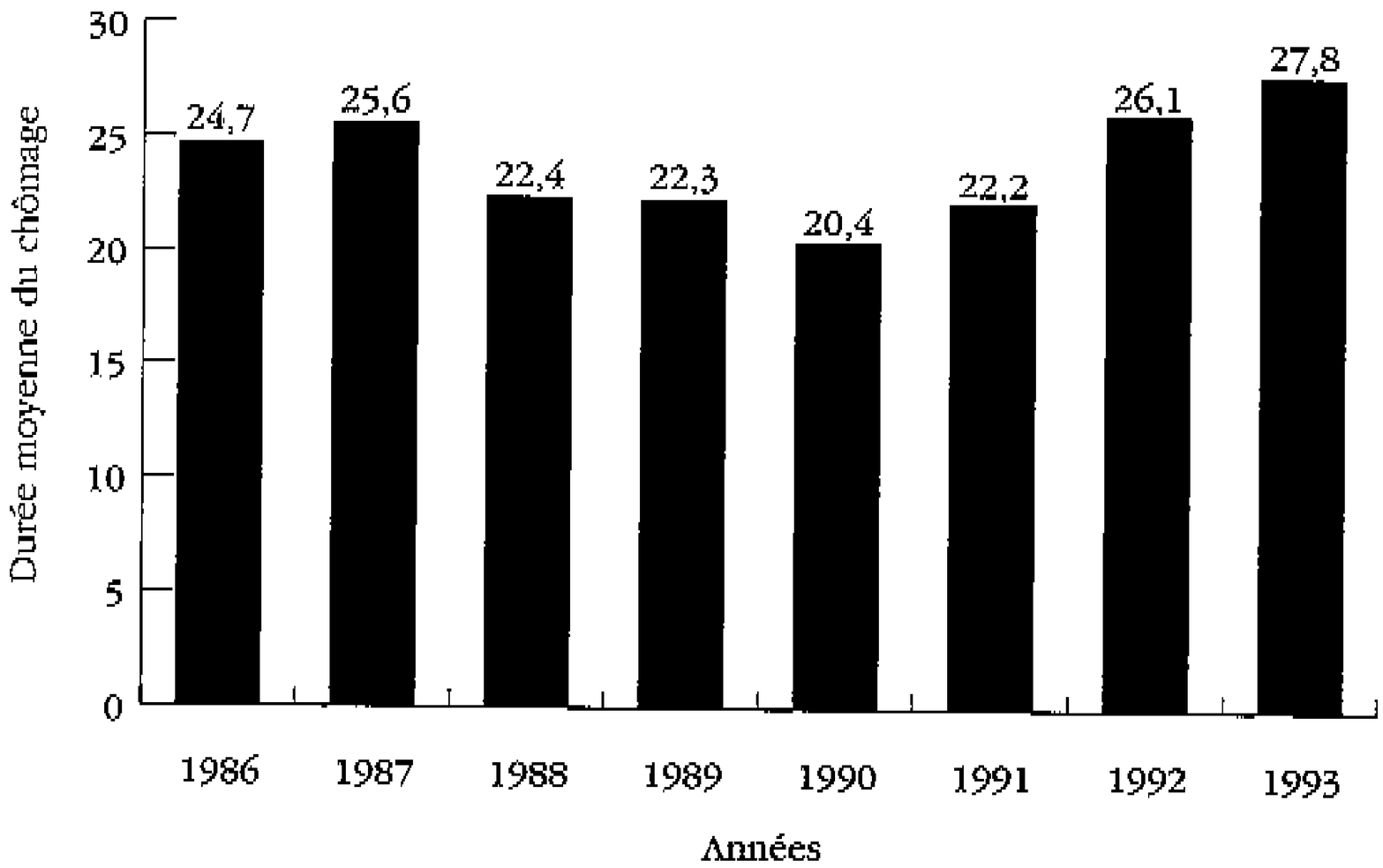
STATISTIQUES

GRAPHIQUE 1
Évolution du taux de chômage (en %) des 15 ans et plus au Québec de 1986 à 1993



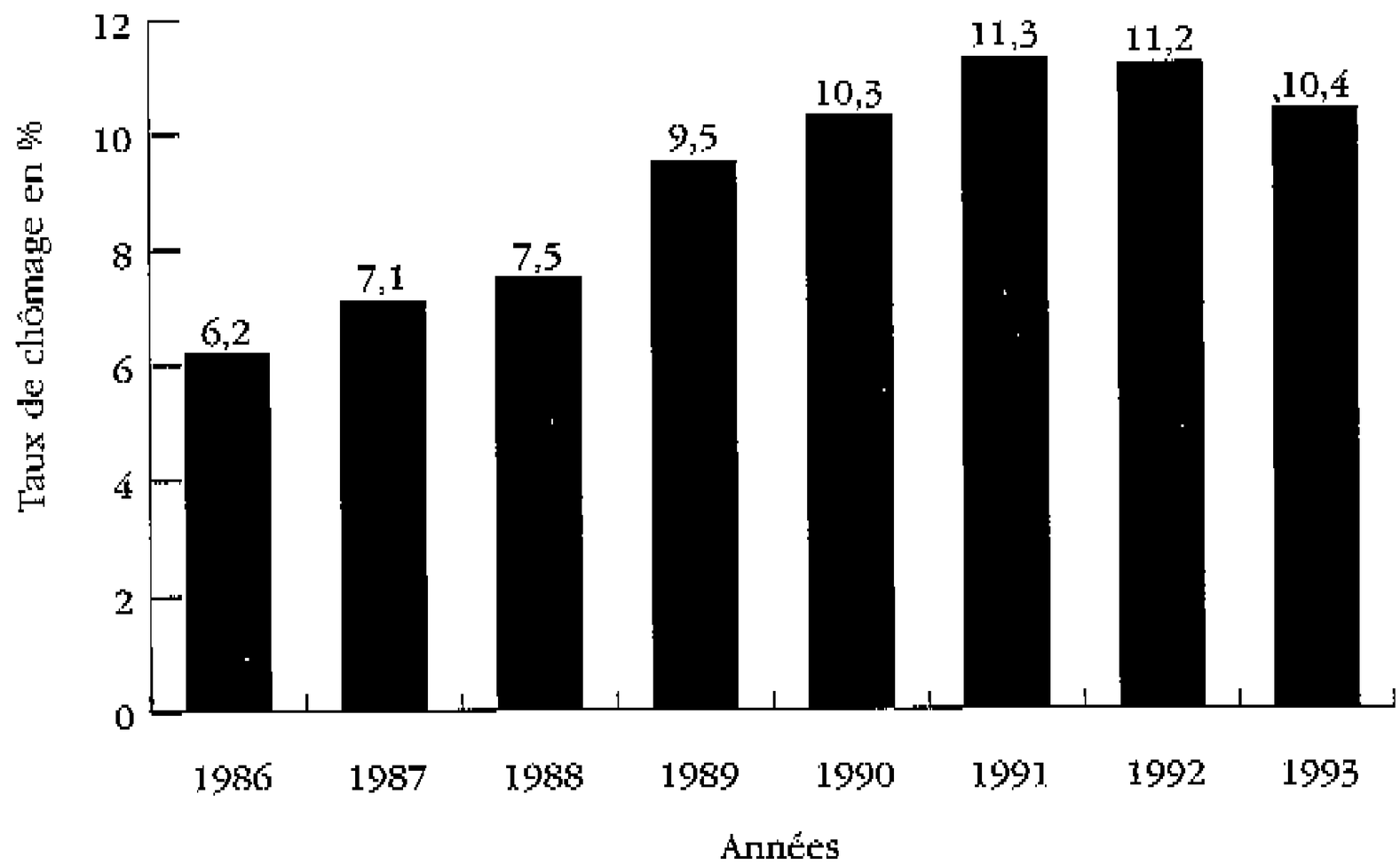
Référence: Gouvernement du Québec, *Le Québec statistique 1995*, Tableau 11, p. 214

GRAPHIQUE 2
Évolution de la durée moyenne du chômage au Québec en semaines, de 1986 à 1993



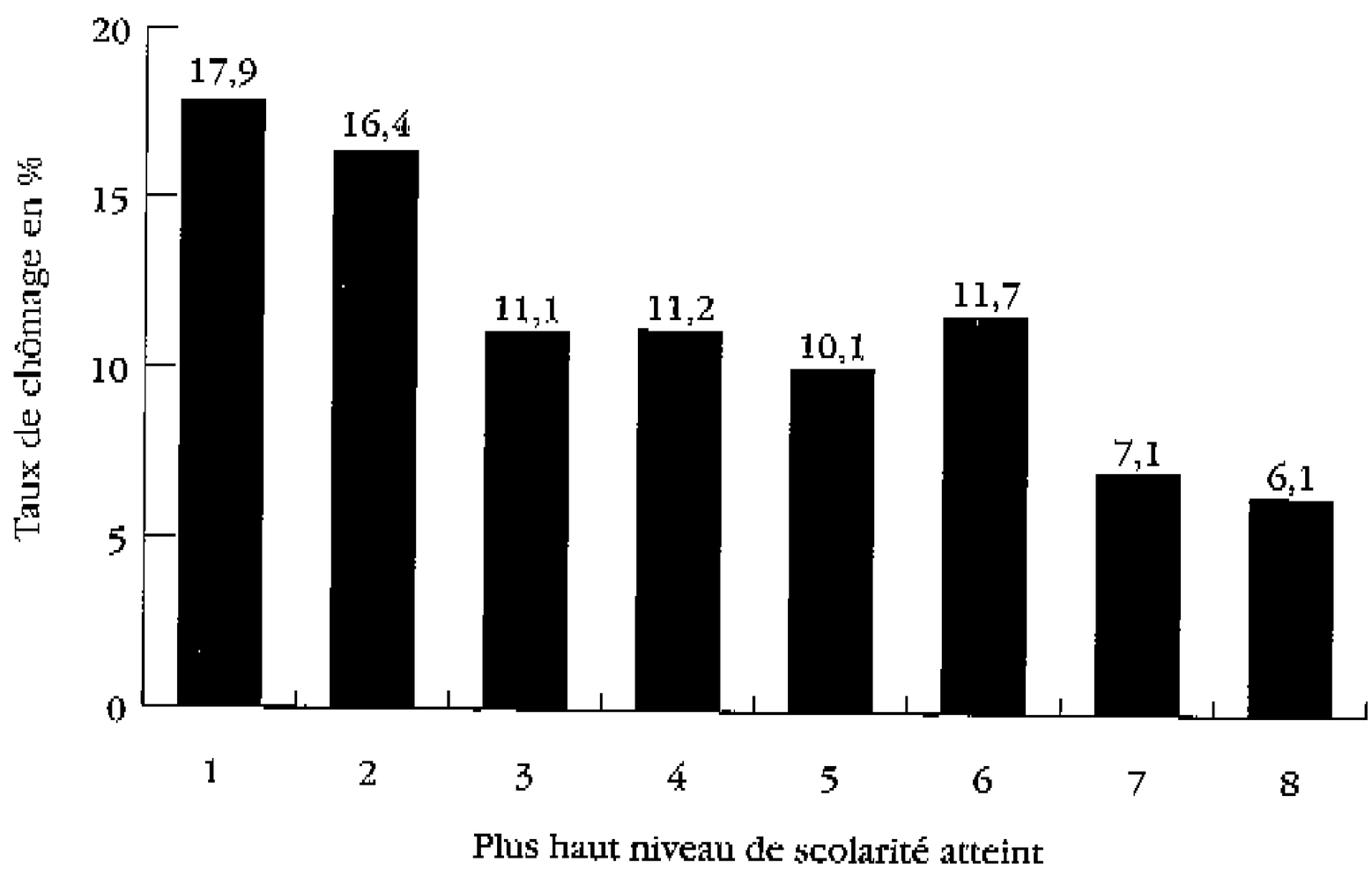
Référence: Gouvernement du Québec, *Le Québec statistique 1995*, Tableau 12, p. 215

GRAPHIQUE 3
Évolution du taux de chômage (en %) au Canada de 1971 à 1994



Référence: Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1995, vol. 2, n° 1, p. 79

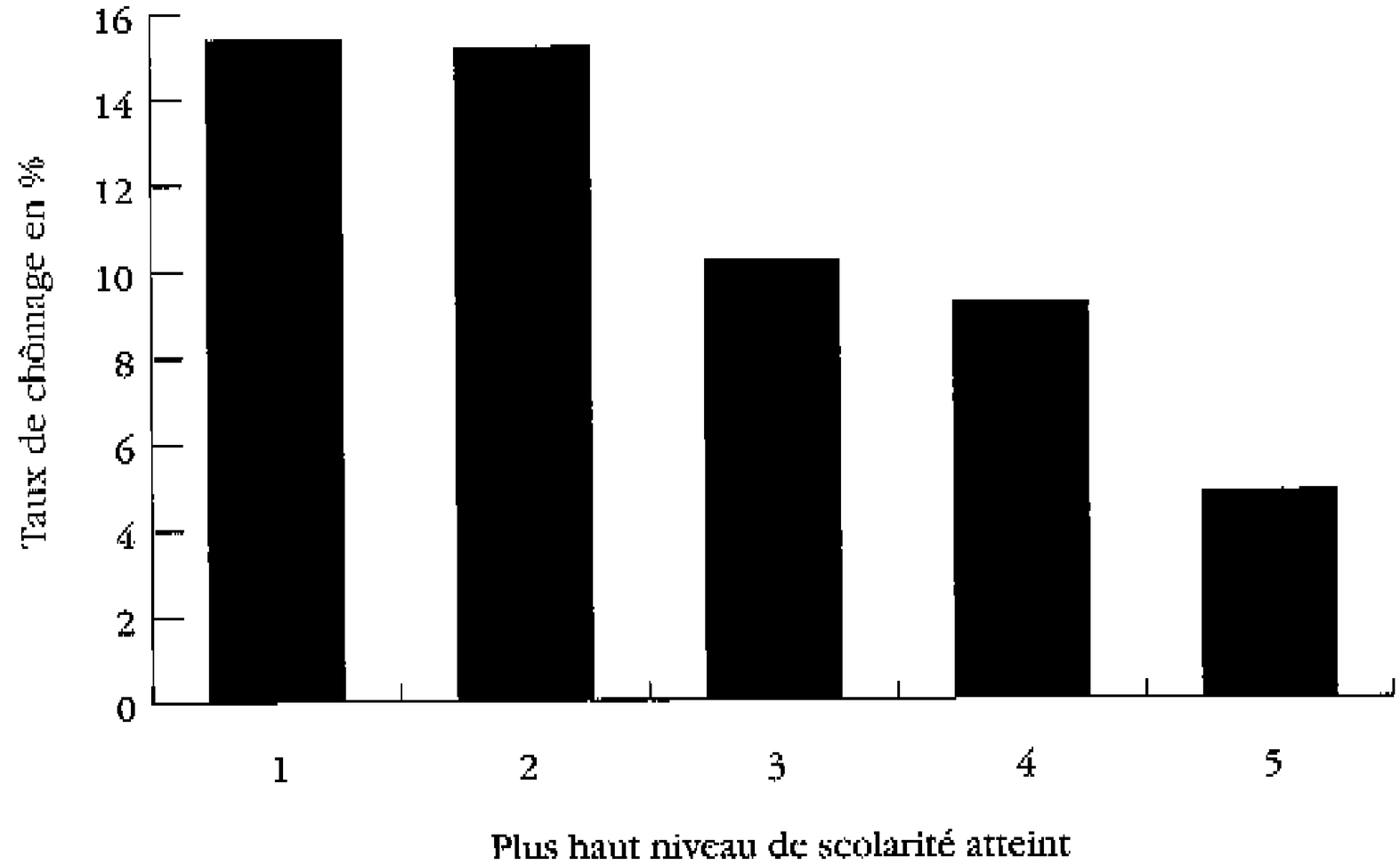
GRAPHIQUE 4
Taux de chômage moyen de la population québécoise
âgée de 15 à 64 ans en 1991 selon le plus haut niveau de scolarité atteint



1: Moins de 9 ans
2: De 9e à 11e année sans DES
3: De 9e à 11e année avec DES
4: Diplôme d'école de métiers
5: Diplôme d'études collégiales
6: Université sans grade
7: Université avec baccalauréat
8: Université avec autre grade

Référence: Demers, Marius, Mise à jour, non publiée, des tableaux parus dans *La rentabilité du diplôme*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Ministère de l'Éducation.

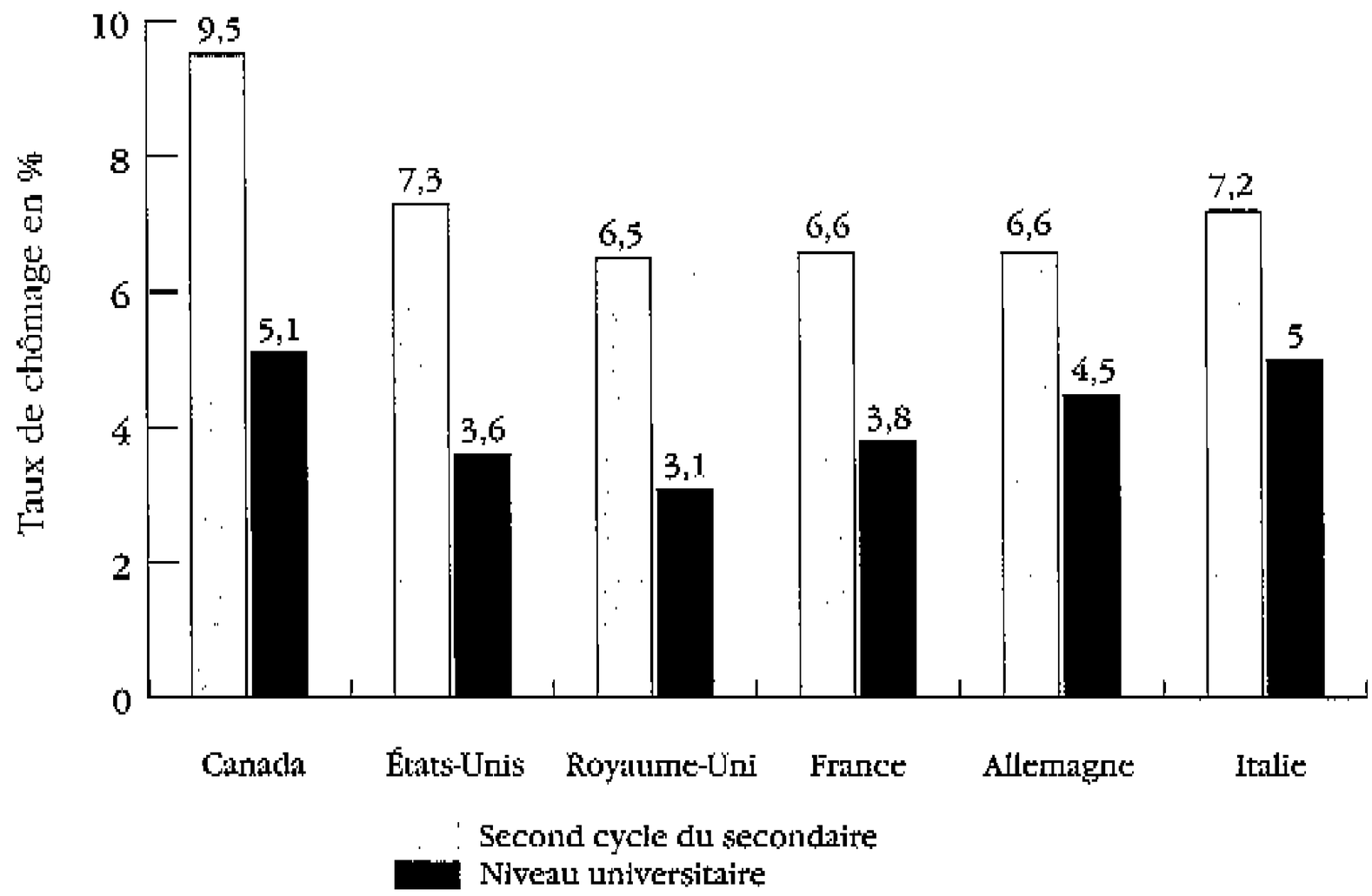
GRAPHIQUE 5
Taux de chômage (en %) au Canada selon le niveau de scolarité



1: 0 à 8 ans
2: Certaines études secondaires
3: Diplôme du secondaire
4: Certaines études supérieures
5: Diplôme universitaire

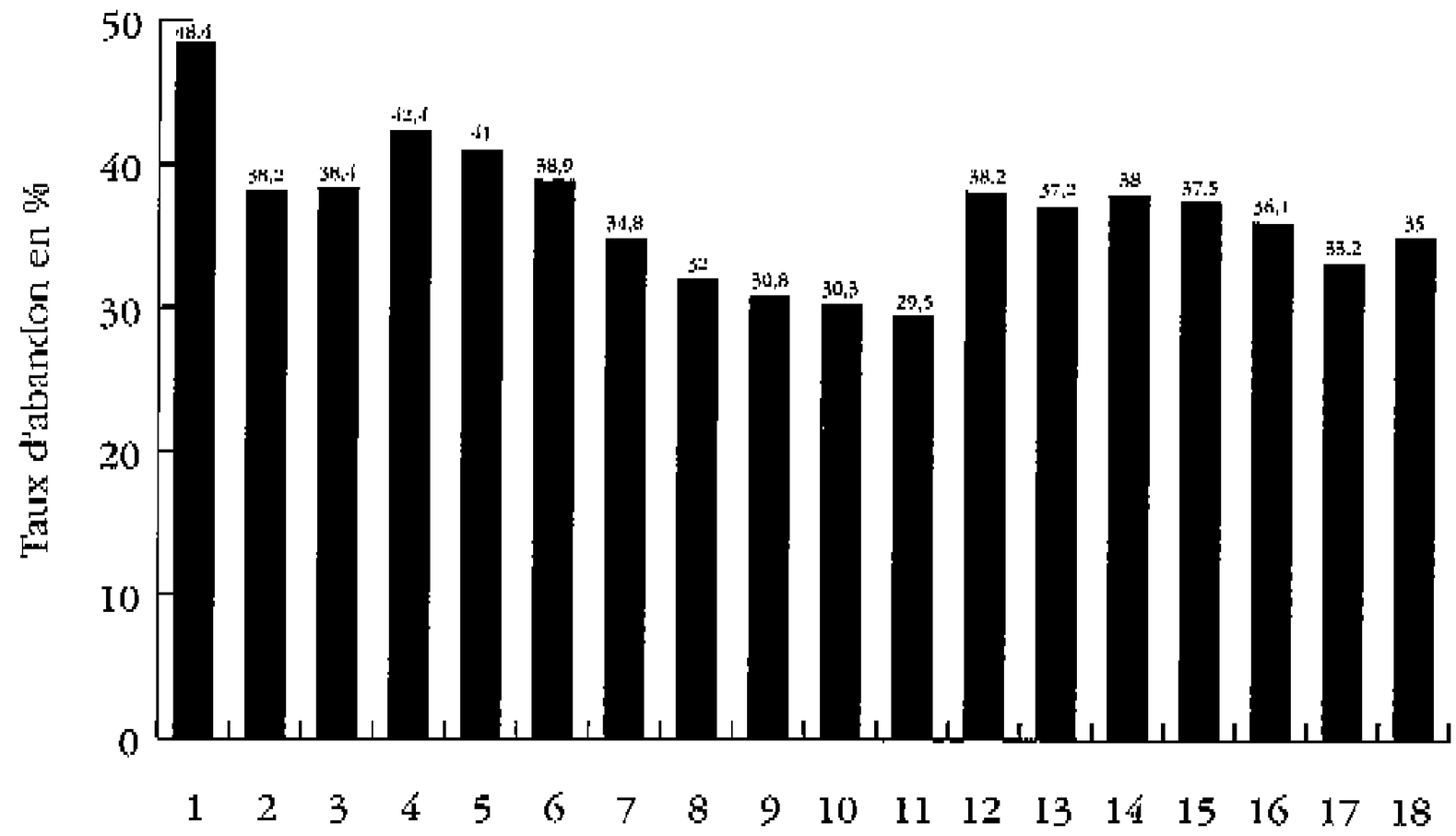
Référence: Lafleur, Brenda, *Les coûts du décrochage scolaire pour le Canada*, Ottawa, Conference Board du Canada, 1992, graphique 1, p. 3

GRAPHIQUE 6
Taux de chômage (en %) 1990-1991 au Canada et dans différents pays selon le niveau de scolarité



Référence: Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1995, vol. 2, n° 1, Tableau 3, p. 85

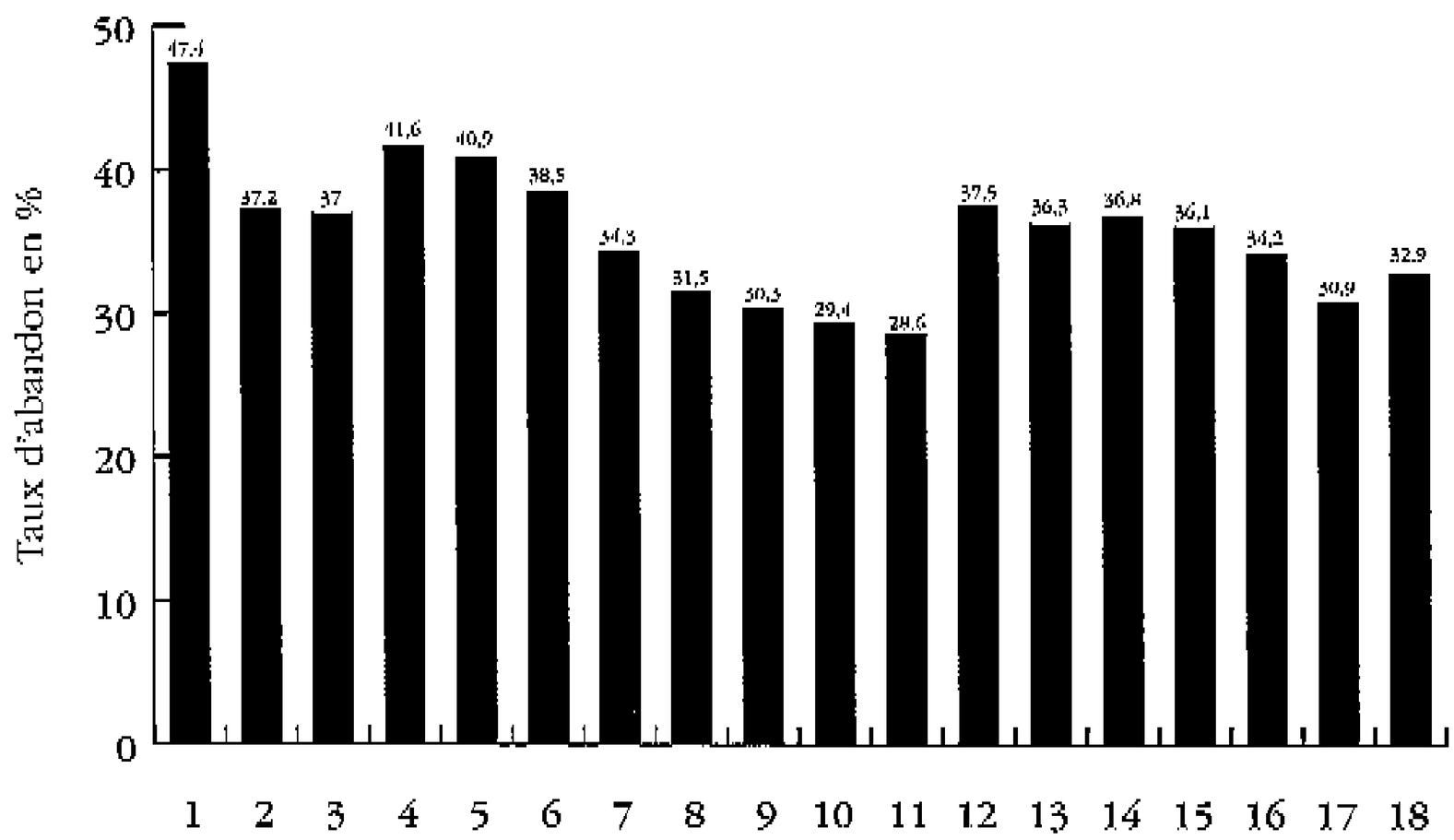
GRAPHIQUE 7
Évolution du taux d'abandon (en %) au Québec, secteur des jeunes, de 1975-1976 à 1992-1993 calculé à partir du taux de diplomation



1: 1975-1976	4: 1978-1979	7: 1981-1982	10: 1984-1985	13: 1987-1988	16: 1990-1991
2: 1976-1977	5: 1979-1980	8: 1982-1983	11: 1985-1986	14: 1988-1989	17: 1991-1992
3: 1977-1978	6: 1980-1981	9: 1983-1984	12: 1986-1987	15: 1989-1990	18: 1992-1993

Référence: MEQ, *Indicateurs de l'éducation, Édition 1994*, Tableau 3.11, p. 89. Les chiffres ajoutés ont été fournis par la DSEQ.

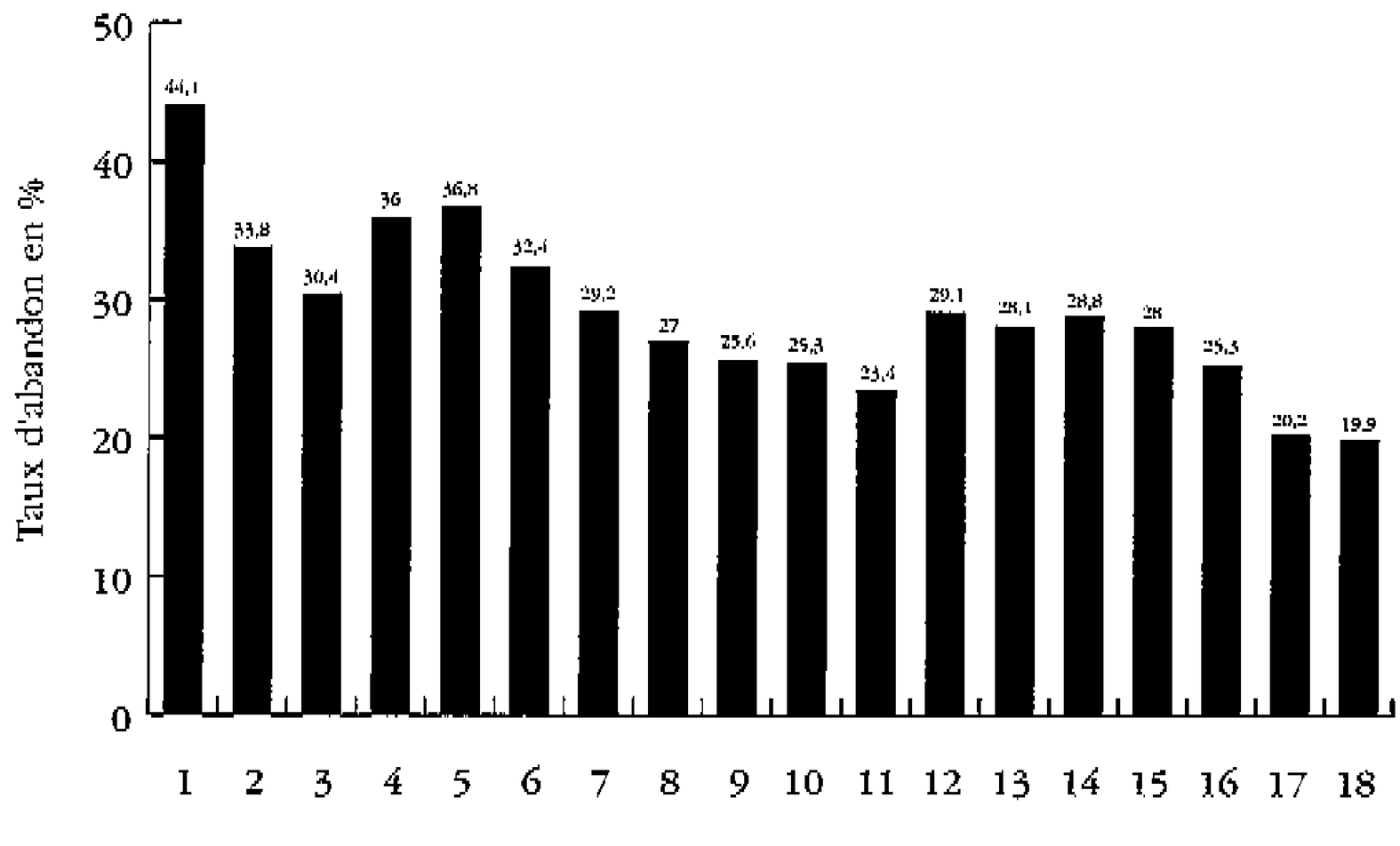
GRAPHIQUE 8
Évolution du taux d'abandon (en %) au Québec, secteur des jeunes, et adultes de moins de 20 ans, de 1975 à 1993, calculé à partir du taux de diplomation



1: 1975-1976
2: 1976-1977
3: 1977-1978
4: 1978-1979
5: 1979-1980
6: 1980-1981
7: 1981-1982
8: 1982-1983
9: 1983-1984
10: 1984-1985
11: 1985-1986
12: 1986-1987
13: 1987-1988
14: 1988-1989
15: 1989-1990
16: 1990-1991
17: 1991-1992
18: 1992-1993

Référence: MEQ, *Indicateurs de l'éducation, Édition 1994*, Tableau 3.11, p. 89. Les chiffres ajoutés ont été fournis par la DSEQ.

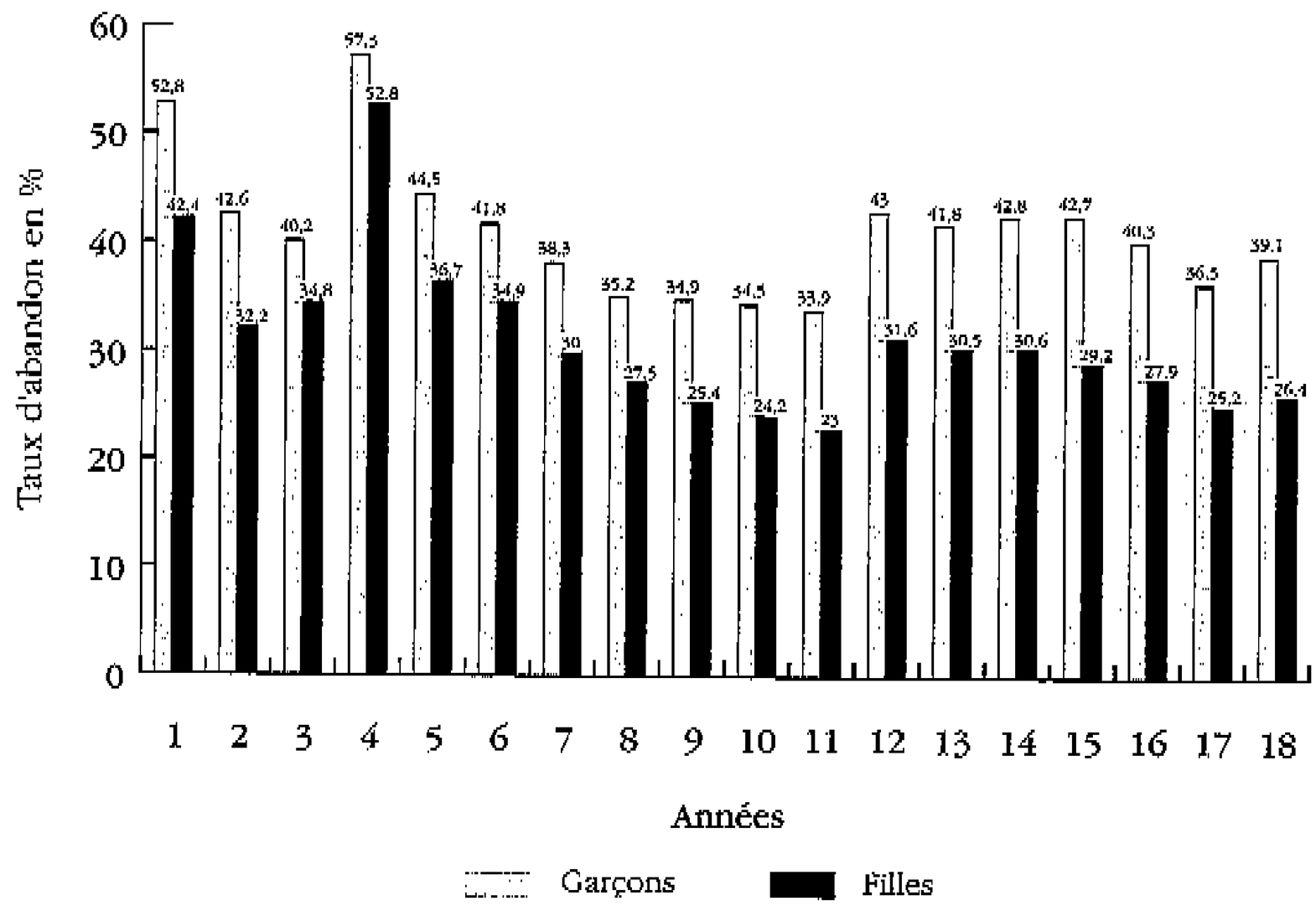
GRAPHIQUE 9
Évolution du taux d'abandon (en %) au Québec, jeunes et adultes de tout âge, calculé à partir du taux de diplomation



1: 1975-1976	4: 1978-1979	7: 1981-1982	10: 1984-1985	13: 1987-1988	16: 1990-1991
2: 1976-1977	5: 1979-1980	8: 1982-1983	11: 1985-1986	14: 1988-1989	17: 1991-1992
3: 1977-1978	6: 1980-1981	9: 1983-1984	12: 1986-1987	15: 1989-1990	18: 1992-1993

Référence: MEQ, *Indicateurs de l'éducation, Édition 1994*, Tableau 3.11, p. 89. Les chiffres ajoutés ont été fournis par la DSEQ.

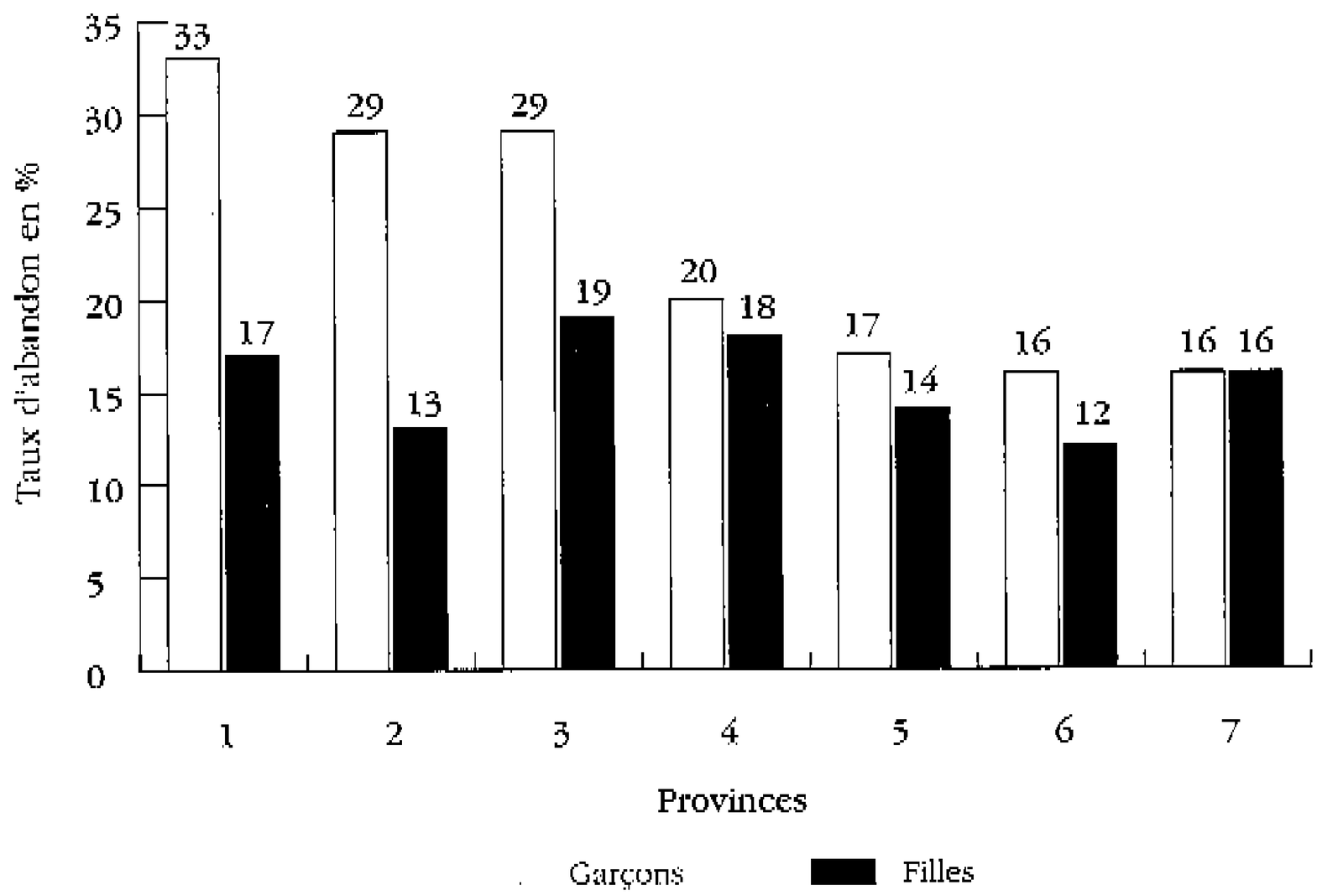
GRAPHIQUE 10
Écart du taux d'abandon (en %) entre les garçons et les filles au Québec, jeunes et adultes de 15 à 19 ans, calculé à partir du taux de diplomation



1: 1975-1976	4: 1978-1979	7: 1981-1982	10: 1984-1985	13: 1987-1988	16: 1990-1991
2: 1976-1977	5: 1979-1980	8: 1982-1983	11: 1985-1986	14: 1988-1989	17: 1991-1992
3: 1977-1978	6: 1980-1981	9: 1983-1984	12: 1986-1987	15: 1989-1990	18: 1992-1993

Référence: MEQ, *Indicateurs de l'éducation, Édition 1994*, Tableau 3.11, p. 89. Les chiffres ajoutés ont été fournis par la DSEQ.

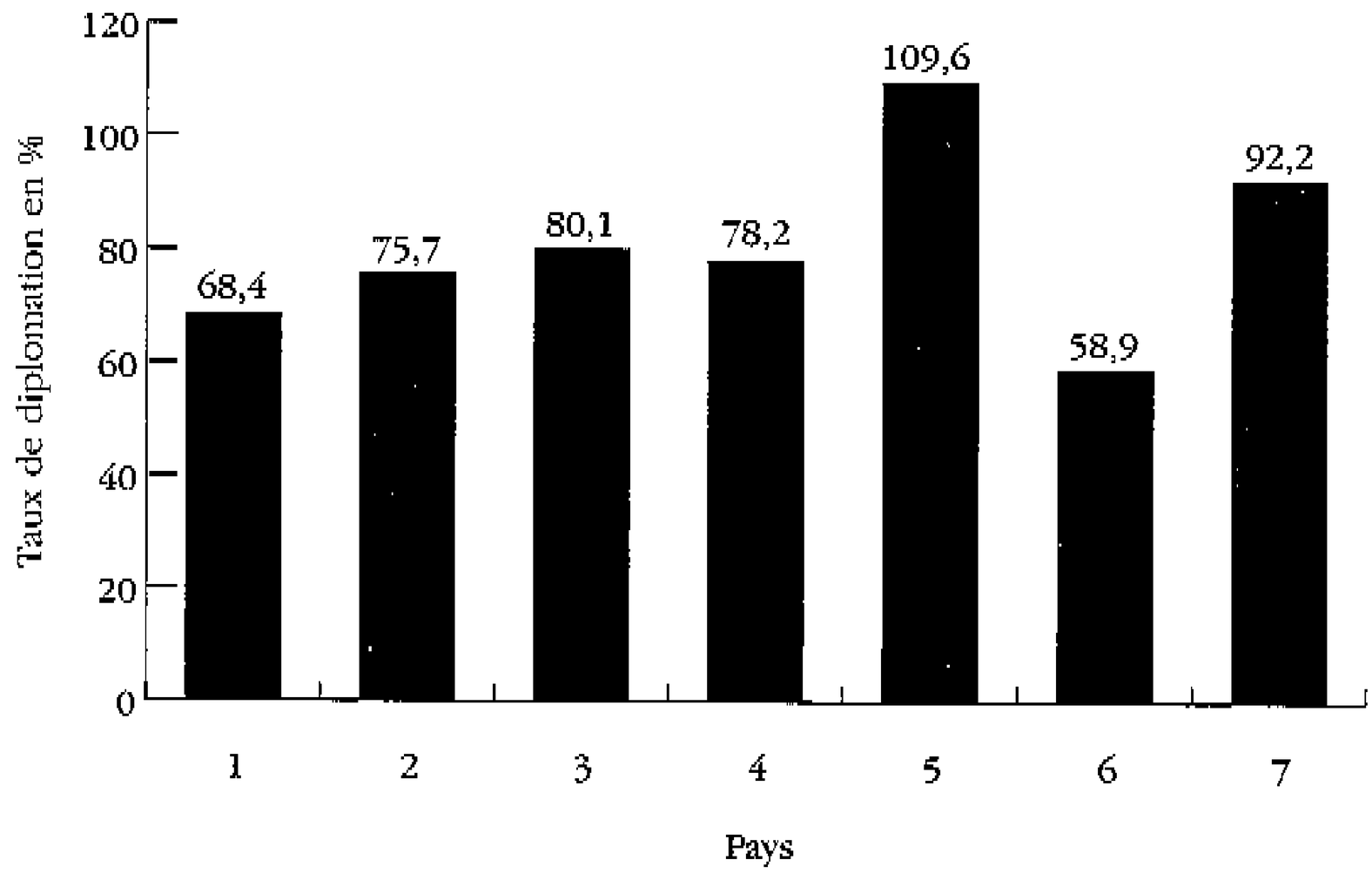
GRAPHIQUE 11
Taux d'abandon (en %) chez les garçons et les filles dans les différentes provinces



1: Île-du-Prince-Édouard
2: Nouvelle-Écosse
3: Terre-Neuve
4: Manitoba
5: Colombie-Britannique
6: Alberta
7: Saskatchewan

Référence: Sid, Gilbert et autres, *Après l'école*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 1993, p. 19

GRAPHIQUE 12
Taux de diplomation (en %) à l'école secondaire dans les pays du groupe des sept, 1991-1992



1: Canada
2: États-Unis
3: Royaume-Uni
4: France
5: Allemagne
6: Italie
7: Japon

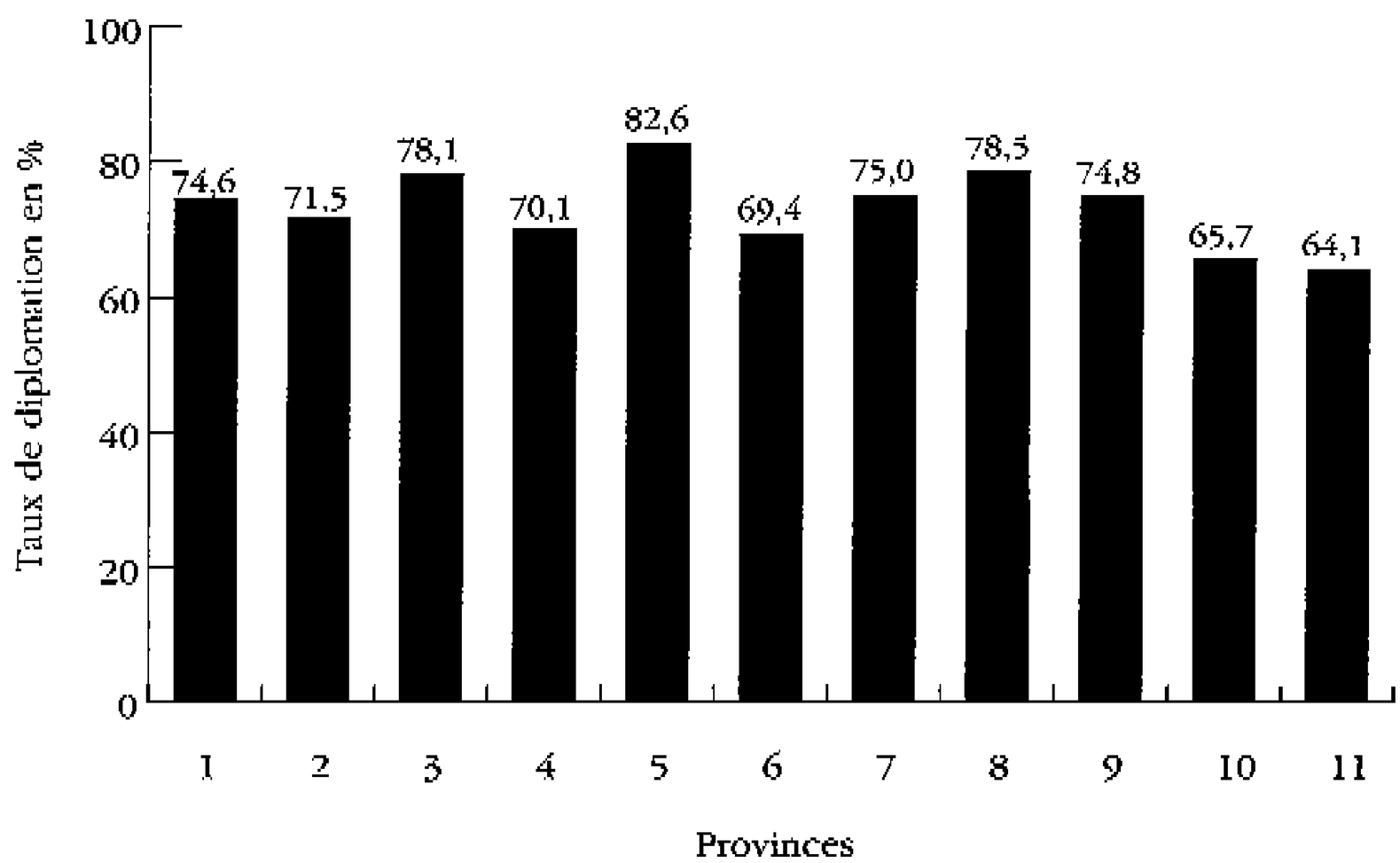
Référence: Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1996, vol. 3, n° 1, Tableau 3, p. 72

N.B.: Statistique Canada note que le 109,6 pourrait venir du fait qu'un grand nombre de diplômés soient plus âgés que la population ayant l'âge de référence.

ERRATUM

Graphique 13, page 106
Remplacer par:

GRAPHIQUE 13
Taux de diplomation (en %) à l'école secondaire dans les différentes provinces canadiennes (données 1992-1993)



1: Canada
2: Terre-Neuve
3: Île-du-Prince-Édouard
4: Nouvelle-Écosse
5: Nouveau-Brunswick
6: Québec
7: Ontario
8: Manitoba
9: Saskatchewan
10: Alberta
11: Colombie-Britannique

Référence: Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1996, vol. 3, n° 1, Tableau 2, p. 70-71

ANNEXE 3

MÉTHODES DE CALCUL DU TAUX D'ABANDON

L'information sur les départs du secondaire provient de deux sources principales : les estimations fondées sur les données administratives et celles fondées sur des données d'enquête.

I Estimations fondées sur les données administratives

A) La méthode des cohortes[1]

Il s'agit d'une méthode de type longitudinal qui s'appuie sur le suivi de différentes cohortes d'élèves. Elle consiste à calculer le pourcentage d'élèves nouvellement inscrits[2] en 1re secondaire, une année donnée et dans une commission scolaire donnée qui, durant une période ou une durée de sept années, ont obtenu un premier diplôme. La durée de sept ans est nécessaire pour mesurer l'accès au diplôme tant chez les jeunes que chez les adultes, jusqu'à l'âge de 19 ans, étant donné que l'âge normal d'entrée au secondaire est de 12 ans.

Calculés selon cette méthode, après sept ans, les taux de diplomation des nouveaux inscrits de 1985 à 1986, s'établissaient respectivement à 67,5 % et 69,2 %. L'estimation du complément du taux d'obtention du diplôme constitue le taux d'abandon scolaire «apparent». C'est ainsi que la fréquence des sorties sans diplôme pour les années 1992 et 1993 atteignait respectivement 32,5 % et 30,8 %[3].

Une méthode similaire part de l'entrée en 9e année (l'équivalent de la 3e année du secondaire) et fait le décompte des inscriptions et des diplômes décernés trois et quatre ans plus tard. Toutefois, les dossiers comparés entre eux ne sont pas suivis ni comparés dans le temps. Aussi le taux ne représente-t-il qu'une estimation approximative des abandons.

B) La méthode utilisée par l'OCDE[4]

Le taux de diplomation est défini comme étant le nombre d'élèves diplômés dans un groupe d'âge donné par rapport à la population de ce même groupe d'âge. Ce taux est calculé en additionnant les taux propres à chaque groupe : [le nombre de diplômés de 15 ans divisé par la population des 15 ans] + [le nombre des diplômés de 16 ans divisé par la population des 16 ans] + ...[le nombre des diplômés de 19 ans divisé par la population des 19 ans]. Les rapports sont calculés d'après les chiffres disponibles au 1er juin de l'année étudiée. Seul le premier diplôme décerné compte. Ici encore, le complément du taux d'obtention de diplôme constitue le taux de départ du secondaire et est utilisé comme

1. MEQ, *Diplomation par commission scolaire et résultats aux épreuves uniques de juin 1993 par commission scolaire et par école*, Québec, Gouvernement du Québec, 1994, p. 107-108.
2. Les élèves qui redoublent sont exclus des «nouveaux inscrits» afin de faire en sorte qu'ils n'appartiennent qu'à une seule cohorte.
3. MEQ, *Diplomation par commission scolaire [...]*, op. cit., p. 109.
4. Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 2, n° 1, 1995, p. 88.

estimation du taux d'abandon scolaire. Le taux de diplomation au Québec ainsi calculé s'établissait, en 1991, à 63,7 % et le taux d'abandon s'élevait à 36,3 %[5].

Une telle méthode a pour avantage que les données sont faciles d'accès, objectives et peu coûteuses à analyser. Par contre, une telle technique ne permet pas de déterminer le départ d'une cohorte de personnes d'un même groupe d'âge au fil de leurs études secondaires. Elle ne tient pas compte des élèves qui suivent des cours équivalents ou des cours de substitution ou qui font des études supérieures. Enfin, la population de chaque tranche d'âge étant estimée à partir des derniers recouvrements, les taux sont, d'année en année, sujets à révision[6].

II Estimations fondées sur des données d'enquêtes[7]

En combinant les données d'enquêtes touchant la scolarité (en excluant les données sur les personnes encore inscrites) et le niveau d'instruction des personnes sans diplôme d'études secondaires, on obtient une estimation du bassin des sortants chez les jeunes adultes.

A) Estimations tirées du recensement

Le recensement de 1991 a permis ainsi d'estimer qu'au Québec 18 % des personnes de 20 ans sans formation supplémentaire et n'allant pas à l'école au moment du recensement, ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires.

Une telle méthode possède certains avantages :

- le taux d'erreur d'échantillonnage est considérablement réduit, les données étant tirées d'un échantillon de 20 % de la population totale;
- le grand nombre de caractéristiques obtenues permet d'effectuer des analyses;
- on obtient un portrait détaillé du niveau d'instruction.

Par contre, elle comporte des limites :

- la valeur des données dépend de l'exactitude des déclarations;
- le recensement a lieu tous les cinq ans et les données ne sont généralement disponibles que dix-huit mois à deux ans après.

5. *Ibid.*, p. 82.
6. Ressources humaines et Travail Canada, *Après l'école*, Ottawa, 1993, p. 12.
7. *Ibid.*, p. 11-16.

B) Estimations tirées de l'enquête sur la population active

Les données sont recueillies annuellement auprès d'environ 200 000 personnes. Elles permettent donc d'estimer, annuellement, le taux de départ du secondaire à partir du niveau d'instruction des personnes interrogées âgées de vingt ans. L'enquête de 1991 établissait à 19 % le taux de départ du secondaire au Québec.

Les renseignements obtenus brossent un portrait actuel du phénomène des départs scolaires et permettent de comparer les taux obtenus à ceux des pays de l'OCDE.

C) Enquête auprès des sortants

D'avril à juin 1991, Statistique Canada soumettait à 9 460 personnes âgées de dix-huit à vingt ans une série de questions qui permettaient d'estimer le taux d'abandon scolaire des personnes interrogées. Selon l'enquête le taux d'abandon scolaire au Québec était de 22 %.

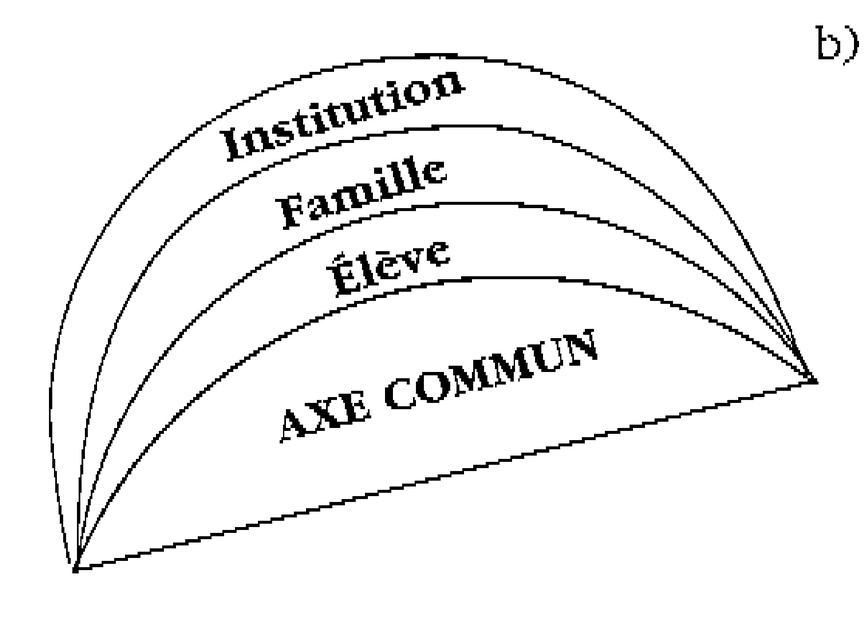
ANNEXE 4

ADOPTER UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE

Le concept de «résonance»

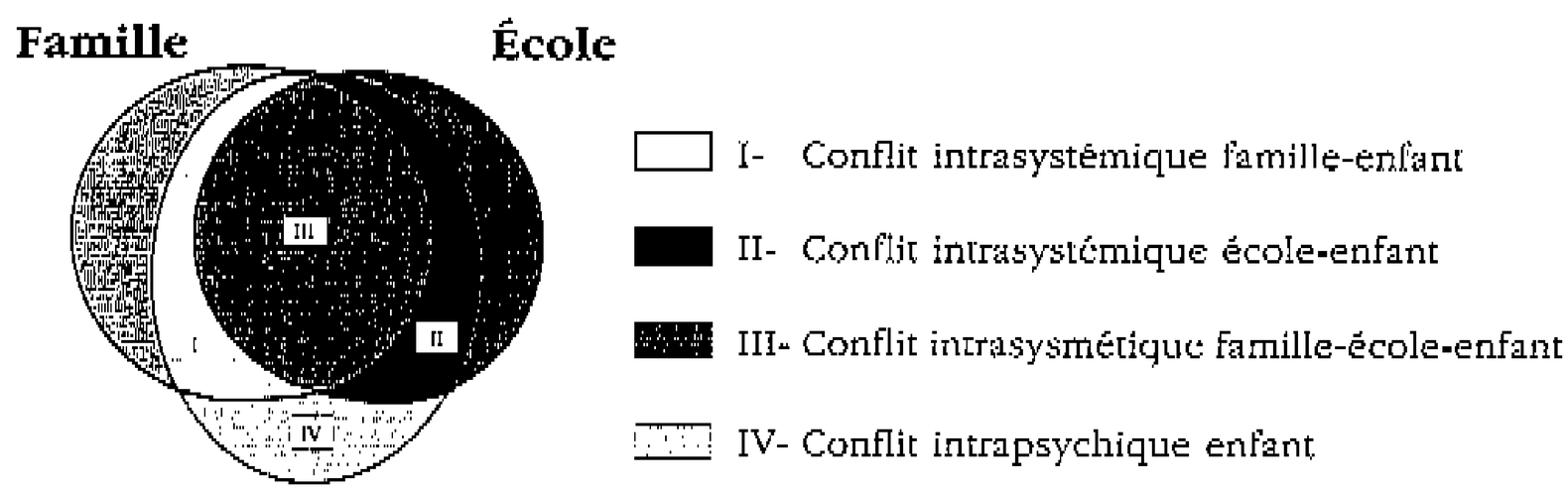
La résonance se manifeste dans une situation où la même règle s'applique à la fois à l'élève, la famille, l'institution et le milieu social. Les résonances sont constituées d'éléments semblables, communs à différents systèmes en interaction[1].

a) Cette construction n'est pas la «réalité» ou la «vérité», mais un «échafaudage» permettant à l'enseignant de se représenter ce qui se passe dans plusieurs systèmes en interaction.



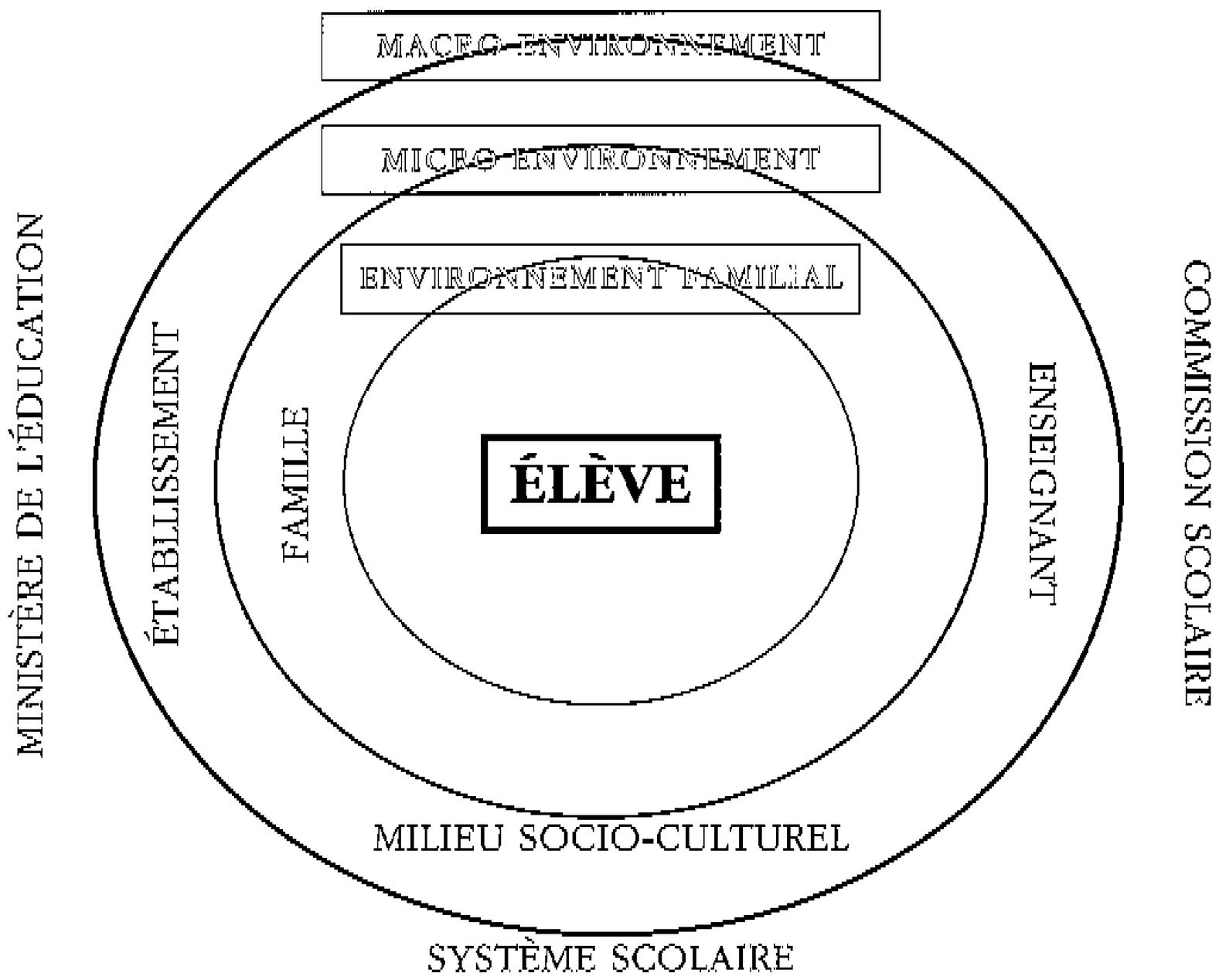
b) Le fait de repérer un axe commun permet à l'enseignant de découvrir les implications dans lesquelles l'élève est pris, presque malgré lui, implications qui sont fonction de son histoire personnelle et de son appartenance institutionnelle. Selon ce concept, une fois le cadre de travail posé, ces interrelations existent, qu'on le veuille ou non.

Le modèle mixte chevauchant



L'échec et l'abandon scolaires ne peuvent s'expliquer qu'en adoptant une approche systémique qui prend en compte les systèmes qui entrent en interaction et les conflits relationnels qui en surgissent[2].

1. Adaptation du schéma paru dans *Échec scolaire*, p. 18.
2. Schéma tiré du livre *Échec scolaire*, p. 31.


MACRO-ENVIRONNEMENT
MICRO-ENVIRONNEMENT
ENVIRONNEMENT FAMILIAL
ÉLÈVE
FAMILLE
ÉTABLISSEMENT
ENSEIGNANT
MILIEU SOCIO-CULTUREL
SYSTÈME SCOLAIRE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
COMMISSION SCOLAIRE

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Roy-Guérin, Marie Lissa
Présidente de la Commission
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Hull

Barbeau, Marie-Ève
Étudiante
Université Laval
Sainte-Foy

Bayard, Jude
Enseignant
Commission scolaire South Shore
Longueuil

De Garie, Pierre
Directeur général adjoint
Commission scolaire de Sainte-Thérèse
Sainte-Thérèse

Guénette, Sébastien
Étudiant
Université McGill
Montréal

Houle, Anne-Marie
Enseignante
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

Jobidon, Jean-Pierre
Directeur d'école
Commission scolaire
des Chutes Montmorency
Montmorency

Lapointe, Gilles
Directeur d'école
Commission scolaire La Vallière
Saint-Félicien

Esther Pépin
Enseignante
Commission scolaire
de la Chaudière-Etchemin
Saint-Georges

St-Maurice, Yves
Directeur général adjoint
Commission scolaire
des Chutes-de-la-Chaudière
Saint-Romuald

Taylor, Donald
Directeur régional
Commission des écoles protestantes du
Grand Montréal
Montréal

Coordonnateur
Bordage, Jacques

Ont également participé à la préparation de ce dossier :

Hensler, Hélène
Enseignante
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Wilkins, Jean
Professeur titulaire de pédiatrie
Faculté de médecine
Université de Montréal
Reponsable de la médecine
de l'adolescence
Hôpital Sainte-Justine
Montréal

Savard, Diane
Enseignante au primaire
Commission scolaire Mont-Fort
Montfort

Gratton, Francine
Travailleuse sociale
Commission scolaire Outaouais-Hull
Hull

Raymond, Nicole
Coordonnatrice des services étudiants
Collège de Bois-de-Boulogne
Montréal

Trudel, Marie-Édith
Travailleuse sociale
Maison des jeunes L'Escalier
en mon temps
Brossard

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

NEWMAN, Judith
Vice-présidente du Conseil
Montréal

AUBERT CROTEAU, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

AUROUSSEAU, Chantal
Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BORODIAN, Aline
Étudiante
Faculté de pharmacie
Université de Montréal
Saint-Laurent

BOUTIN, Nicole
Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

GAGNON, Jean
Enseignant
Collège de Lévis
Lévis

GATINEAU, Marie-Claude
Directrice régionale
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Westmount

GIRARD, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union
des producteurs
agricoles de la région de Québec
Québec

GOYETTE, André
Consultant, Ressources humaines
Alcan Aluminium ltée
Chicoutimi

HARRIS, Richard
Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

LAGACÉ, Paul
Directeur d'école primaire
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

LAJOIE, Jean
Enseignant
Commission scolaire Laure-Conan
Pointe-au-Pic

MARTEL, Bernard
Professeur
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda

McNICOLL, Claire
Vice-rectrice aux Affaires publiques
Université de Montréal
Westmount

MONTICONE, Pietro
Enseignant
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Lorraine

ROBICHAUD, Émile
Président
OIKOS, Ressourcement et formation
Laval

ROY-GUÉRIN, Marie Lissa
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Gatineau

SYLVAIN DUFRESNE, Berthe
Spécialiste de musique au primaire
Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

TREMBLAY, Hélène
Rectrice par intérim et vice-rectrice
à l'enseignement et à la recherche
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

Trois sièges vacants

Membres d'office

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

FRANCIS-FAY, Judy
Présidente du Comité protestant
Chicoutimi

Membres adjoints d'office

LUCIER, Pierre
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

CADRIN-PELLETIER, Christine
Sous-ministre associée pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

HAWLEY, Grant C.
Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain

PROULX, Jean

LISTE DES PUBLICATIONS RÉCENTES ET ENCORE DISPONIBLES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

AVIS

Le Financement des universités *(1996)*	50-0411
Pour un accès réel des adultes à la formation continue *(1996)*	50-0410
La Création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière *(1996)*	50-0409
Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action *(1996)*	50-0408
La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise *(1996)*	50-0407
Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion *(1995)*	50-0406
Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants *(1995)*	50-0405
Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui *(1995)*	50-0403
Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire *(1995)*	50-0402
Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes *(1995)*	50-0401
La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'île de Montréal *(1995)*	50-0399
Réactualiser la mission universitaire *(1995)*	50-0398
Rénover le curriculum du primaire et du secondaire *(1994)*	50-0397
L'Enseignement supérieur et le développement économique *(1994)*	50-0396
Vers un modèle de financement en éducation des adultes *(1993)*	50-0394
Le Régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires *(1994)*	50-0393
Des conditions pour faire avancer l'école *(1993)*	50-0391

* Envoi sur demande.

Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles *(1993)* 50-0390

L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle *(1992)* 50-0388

Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver *(1992)* 50-0387

Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation — L'éducation des adultes dix ans après la commission Jean *(1992)* 50-0386

En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré *(1991)* 50-0384

La Formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité *(1991)* 50-0383

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

1994/1995 — Vers la maîtrise du changement en éducation 50-0162

1993/1994 — Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants 50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

La Concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire *(1996)* 50-2084

L'École montréalaise et son milieu : quelques points de repère *(1996)* 50-2083

L'Alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation *(1995)* 50-2082

Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : contexte et enjeux *(1995)* 50-2081

L'Éthique dans la recherche universitaire : une réalité à gérer *(1993)* 50-2080

Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques *(1993)* 50-2079

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. René-Lévesque Ouest,
1e étage, Sainte-Foy, G1V 2K8
Tél.: (418) 643-3851
(514) 873-5056

50-0412