

SECTION 7

Constats et conclusion

Section 7 : Constats et conclusion

Table des matières

Section 7 : Constats et conclusion	199
7.1 Discussion des principaux résultats	203
7.1.1 La parole aux jeunes - Bilan sommaire des « pré-ados au primaire et ados au secondaire » (Bloc 1 - Profils 01 à 04)	203
7.1.2 La parole aux jeunes - Bilan sommaire des « Jeunes adultes aux études ou ayant abandonné récemment l'école ou fréquentant des programmes offerts par des organismes communautaires » (Bloc 2 - Profils 05 à 08).....	211
7.1.3 La parole aux parents - Bilan sommaire des « Parents de jeunes à risque de décrochage scolaire » (Bloc 3 - Profil 09)	219
7.1.4 La parole aux intervenants - Bilan sommaire des « Intervenants scolaires et sociocommunautaires » (Bloc 4 - Profils 10 et 11)	225
7.2 Bilan de l'évaluation des programmes, des initiatives et des pratiques éducatives	231
7.3 Pistes de réflexion (et recommandations provisoires)	233
7.4 Limites de l'étude	239
7.5 Perspectives futures et mot de la fin	241
Références	243

7. Constats et conclusion

7.1 Discussion des principaux résultats

7.1.1 La parole aux jeunes - Bilan sommaire des « pré-ados au primaire et ados au secondaire » (Bloc 1 - Profils 01 à 04)

Le bilan de la consultation des jeunes « *pré-ados au primaire et ados au secondaire* » fait ressortir six constats qui s'avèrent tous, d'une manière ou d'une autre, appuyés par la littérature sur le sujet.

Constat #1 : L'école répond à des besoins

La **socialisation** et la **recherche d'un environnement sain** semblent au cœur des besoins que comble l'école pour les jeunes rencontrés. On sait que, à l'adolescence, les amis supplantent les parents comme source d'influence et que l'identité de l'adolescent est aujourd'hui définie par son cercle d'amis (Roy, 2011). L'école étant un milieu de vie pour les jeunes, ces besoins de **sécurité** ainsi que ceux relatifs à l'**appartenance** et aux **relations** sont tirés tout droit de la Pyramide des besoins de Maslow¹. Pour ce faire, les élèves rencontrés semblent vouloir privilégier les **activités physiques et ludiques** par le biais des cours d'**éducation physique** et d'**activités parascolaires**. Ces élèves apprécient aussi l'école pour les occasions de ne pas s'y trouver... par l'entremise de sorties. Ultimement, la recherche du **plaisir** est au centre de ce que les jeunes aiment de l'école. Ceci est vrai pour tous les profils de participants, mais tout particulièrement pour les élèves à risque du 3^e cycle du primaire.

Capsule retour sur la littérature...

Dans une recherche menée au secondaire en 2005 auprès de 3682 jeunes, il a été montré que « [...] les élèves inscrits à des activités parascolaires ressentiraient une fierté certaine quant à la pratique de telles activités qui leur permettrait de développer des habiletés sociales et ils percevraient davantage que le climat de l'école est bon, facteur qui serait associé à un meilleur rendement scolaire ».

(MEQ, 2005, rapporté par Roy, 2011, p.12)

¹ Source: www.wikipédia.org

Malheureusement, cette quête de gratification immédiate semble les distraire des enjeux importants associés à la réussite scolaire. Selon les commentaires reçus du Comité aviseur, l'école est encore un milieu de vie à vocation essentiellement sociale pour les jeunes. Leur représentation de l'école ne correspond pas encore à une fonction de professionnalisation. Peut-on penser que, lorsqu'ils auront un projet plus défini, ils pourront mieux saisir en quoi l'école peut avoir un impact sur le développement personnel ? Pourtant, selon la Consultation jeunesse (FJRCA et al., 2010), les résultats indiquent que 39 % des jeunes de 10-12 ans vont à l'école pour avoir l'emploi de leurs rêves contre 15 % pour être avec leurs amis. La différence au niveau de ces résultats versus ceux de notre étude pourrait être due au fait que nos répondants sont surtout des élèves à risque. Est-ce que les jeunes sont en train de nous dire qu'on devrait mettre un peu plus d'emphase sur la mission de **socialiser**, pour construire un aspect de motivation en guise de fondation pour ensuite faire une place plus grandissante à **l'instruction** et éventuellement à la **qualification** ? Pour les jeunes, l'école semble un lieu de socialisation et, pour un certain nombre d'adultes, c'est un lieu d'instruction. Donc est-ce à dire que les gens ne se rejoignent pas à travers leurs attentes et objectifs scolaires poursuivis ?

Par ailleurs, moins matures que leurs homologues du niveau secondaire, les élèves du 3^e cycle du primaire semblent moins conscients que s'ils n'apportent pas de changement à leur situation d'élèves à risque, les difficultés d'apprentissage ou de comportement leur traceront la route du décrochage scolaire comme seule avenue possible... Sans surprise, les élèves du secondaire tendent à exprimer un plus grand **besoin d'autonomie et de liberté** « **balisée** » (ex.: « *pouvoir s'habiller comme on veut [...] avec une certaine limite décente [...]* »). À noter que le groupe de recherche sur l'APPrentissage et la SOcialisation (APPSO)² regroupant principalement des chercheurs de l'UQAR s'intéresse à ce type d'élèves en difficulté par l'entremise d'une programmation de recherche diversifiée.

Capsule retour sur la littérature...

Les jeunes ont-ils la capacité de prendre des décisions éclairées et de faire les bons choix ? Selon une étude menée par Lewis (1981) aux États-Unis, les adolescents de 13 ans pensent de façon moins abstraite et se réfèrent davantage à « l'ici et maintenant ». C'est plutôt à 17 ans qu'une majorité de jeunes témoigne d'une capacité à prendre en compte les conséquences qui auront lieu dans l'avenir (rapporté par Bee & Boyd, 2011). L'étude a aussi montré que la prise en compte du risque et des conséquences futures de la décision augmentait entre 13 ans et 18 ans.

En effet, il est reconnu qu'il est encore difficile pour un préadolescent de passer du *concret* au *monde des possibles* pour envisager des situations dont il n'a encore jamais fait l'expérience ou manipuler en pensée les différentes possibilités associées à une situation. Cette limite à faire preuve d'une logique dite « formelle » rend difficile la prévision des conséquences à long terme chez ces jeunes (adapté de Bee & Boyd, 2011).

² <http://www.uqar.ca/appso>

Constat #2 : Le rôle des enseignants et les attentes des élèves

Force est de constater que l'aspect relationnel avec les **enseignants** est très présent dans la vie des élèves. Cet élément de réponse systématiquement rapporté parmi les plus importants aux questions « *Qu'aimez-vous de l'école ?* », « *Qu'aimez-vous moins de l'école ?* » et « *Qui ou qu'est-ce qui pourrait vous amener à fournir les efforts nécessaires afin de réussir vos études au secondaire ?* », illustre à quel point les élèves entretiennent un lien d'attachement avec leurs enseignants. Cette omniprésence sous forme de dualité (aime, aime pas) témoigne de l'importance que les élèves accordent au rôle de l'enseignant pour lequel ils expriment à travers leurs réponses des **attentes simples à leurs yeux, mais non négociables** (ex.: dynamisme, compétence, justice, à l'écoute). La Consultation jeunesse (FJRCA et al., 2010) trace un portrait similaire à cet égard.

Capsule retour sur la littérature...

Ces observations sont les mêmes que celles faites par Rousseau, Deslandes & Fournier (2009, p.204) : « En résumé, les élèves participant à l'étude estiment qu'un enseignant de confiance aime ses élèves et son travail. Les élèves ne demandent pas la perfection de leurs enseignants, mais plutôt d'être humains, sensibles et justes, de démontrer une certaine compréhension de leurs difficultés tant scolaires que personnelles ».

Constat #3 : Les matières : aimées parmi les mal aimées...

L'opinion des jeunes « pré-ados au primaire et ados au secondaire » à l'égard des matières scolaires est la même que ce qui a été exprimé pour les enseignants : on aime ou on n'aime pas. Les **mathématiques** constituent un bel exemple qui se retrouve dans les catégories de ce que les élèves aiment et de ce qu'ils n'aiment pas de l'école. Serait-ce dans le « comment » introduire et enseigner cette matière ? Dans le cas des cours de **français, d'anglais et d'éthique et culture religieuse**, lorsque mentionnés, c'est sans équivoque : les jeunes n'aiment pas particulièrement ces matières. Est-ce dû à l'approche ou aux moyens utilisés pour les enseigner, à un manque d'intérêt, un niveau de difficulté et aux échecs vécus dans ces mêmes matières ou la difficulté de ces élèves à envisager des retombées directes et concrètes à ce qui y est appris ? En fait, qui aime une matière dans laquelle il éprouve des difficultés ou subit des échecs ? Par ailleurs, en plus de l'**éducation physique** qui a la cote chez l'ensemble des élèves rencontrés, et principalement chez les garçons, les cours de **sciences** semblent appréciés par une certaine proportion d'élèves de genre masculin. Soulignons ici que les **maths** et surtout l'**éducation physique** et les **sciences** offrent aux apprenants masculins des notions tangibles et de nombreuses occasions d'expérimenter. Par conséquent, ces cours tendent à répondre aux besoins et intérêts de ces élèves souvent ciblés comme étant de type « manuel » (réf. kinesthésique). Dans le but de renouveler et de dynamiser les pratiques éducatives de certaines de ces matières, voici quelques suggestions à l'intention des enseignants :

- ❖ **Anglais** : *ACPLS* (Association canadienne des professeurs de langues secondes)³ avec des journées de perfectionnement professionnel et des publications.
- ❖ **Sciences** : *APSQ* (*Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec*)⁴, sa revue *SPECTRE* et le congrès provincial tenu annuellement; *La main à la pâte*⁵ (réseau des *Maisons pour la science au service des professeurs*); le site *PISTES*⁶: « communauté virtuelle réunissant les enseignants en exercice et ceux en formation initiale, au préscolaire-primaire et au secondaire dans une perspective interdisciplinaire » (science et technologie, univers social et autres domaines); les travaux de Michel Bélanger⁷, professeur et chercheur à l'UQAR - Campus de Lévis.
- ❖ **Maths** : *GRMS* (Groupe des responsables en mathématique au secondaire)⁸, sa revue *Envol*, ses formations, son colloque et une banque de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en mathématique; *AMQ* (Association mathématique du Québec)⁹ et son congrès annuel; *L'atelier en ligne* (ressources pédagogiques en ligne)¹⁰; *La page à Dage* (avec logiciels gratuits et applets développés pour l'enseignement/apprentissage de la mathématique)¹¹; les travaux de Mélanie Tremblay¹², professeure et chercheuse à l'UQAR - Campus de Lévis.
- ❖ **Français** : *AQPF* (*Association québécoise des professeurs de français*)¹³ avec la revue *Québec Français*; les *Cahiers de l'AQPF* et le congrès annuel; *AQEP* (Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire)¹⁴ avec la revue *Vivre le primaire* et le congrès annuel; *Le LIMIER*¹⁵ (groupe d'étude et d'intervention sur la littérature illustrée d'expression française et de la didactique du français en milieu scolaire et périscolaire); *Livres ouverts*¹⁶ (sélection commentée de livres qui s'adressent aux jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire); le *Portail pour l'enseignement du français*¹⁷, lieu d'information, de formation et d'échange à l'intention des praticiens.

Important : Étant donné que les **difficultés d'apprentissage** constituent l'un des facteurs de risque les plus déterminants de l'échec et du décrochage scolaire (dont 90 % relèvent de **difficultés en lecture**) (Kavale & Reese, 1992), il est essentiel d'investir des ressources en prévention. Les difficultés en lecture entraînent de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarisation car la majorité des matières reposent sur ce support comme moyen de transmission du savoir (Goupil, 2007). Pour ce faire, les jeunes doivent être mis en contact avec la lecture sous

³ <http://www.caslt.org>

⁴ <http://www.apsq.org>

⁵ <http://www.lamap.fr>

⁶ <http://www.pistes.org>

⁷ <http://www.uqar.ca/specialistes/professeurs/belanger-michel>

⁸ <http://www.grms.qc.ca>

⁹ <http://newton.mat.ulaval.ca/amq/>

¹⁰ <http://atelier.on.ca>

¹¹ <http://www.lapageadage.com>

¹² <http://www.uqar.ca/specialistes/professeurs/tremblay-melanie>

¹³ <http://www.aqpf.qc.ca>

¹⁴ <http://aqep.org>

¹⁵ <http://www.lelimier.com>

¹⁶ <http://www.livresouverts.qc.ca>

¹⁷ <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>

diverses formes et ce, dès leur plus jeune âge (voir les travaux d'émergence de la lecture en petite enfance / préscolaire de Monica Boudreau¹⁸, professeure et chercheuse à l'UQAR - Campus de Lévis). Mentionnons que pour développer ou maintenir le plaisir de lire chez les élèves (surtout pour ceux ayant des difficultés), la proposition d'un corpus varié s'impose. La littérature jeunesse illustrée et la bande dessinée s'avèrent des choix prisés par les jeunes de par le dynamisme du visuel et son support à la compréhension ainsi qu'un texte parfois allégé permettant une lecture accessible. Les travaux de l'équipe de chercheurs Martin Gendron¹⁹, Jean-François Boutin²⁰, Virginie Martel²¹ et Isabelle Beaudoin²², professeurs à l'UQAR - Campus de Lévis portant sur le thème « *Les habiletés sociales et la compétence en lecture des élèves à risque du primaire : les effets d'un programme d'intervention mettant à contribution la bande dessinée* » vise à intéresser les apprenants à la lecture. Or, ce projet de recherche cible deux des facteurs de risque les plus importants de l'échec et du décrochage scolaires (faibles habiletés sociales et faibles compétences en lecture) par l'entremise d'albums de bandes dessinées ciblés pour leur contenu riche en stratégies de lecture et en habiletés sociales illustrées (voir Grondin et al., 2011). Ce ne sont donc que quelques exemples d'avenues possibles pour prévenir les difficultés en lecture qui représentent sans aucun doute un des enjeux majeurs de la persévérance scolaire.

Capsule retour sur la littérature...

« Les garçons reconnaissent à leur enseignante ou leur enseignant une plus grande capacité à bien les motiver en mathématiques qu'en français, tandis que les filles évaluent que cette capacité est similaire dans chacune de ces deux matières ».

(MELS, 2007, p.11)

Constat #4 : L'intimidation: phénomène senti et sensible

La présence du phénomène de **l'intimidation et les autres formes de violence** à l'école a été identifié par plusieurs participants, et ce, tant avant qu'après la médiatisation d'un incident tragique impliquant une jeune adolescente de 15 ans, victime d'intimidation, qui s'est suicidée le 28 novembre 2011. Tous les profils de participants ont rapporté qu'ils n'aimaient pas cet aspect de l'école, sauf pour le profil 03 soit des « élèves à risque au 1^{er} cycle du secondaire d'une classe spéciale ou intégrés en classe régulière ». Cette situation pourrait-elle s'expliquer par le fait que ces élèves souvent associés ou identifiés formellement à des **problèmes de comportement** en seraient des acteurs importants ? Ajouté à l'interaction d'autres facteurs et aux contraintes de la vie quotidienne, le parcours plus difficile de ces jeunes à risque (incluant trop souvent de la **victimisation**) les rend plus vulnérables et susceptibles d'adopter des comportements d'intimidation (Bélangier et al., 2006). Évidemment, ces acteurs de premier plan susceptibles de générer le problème sont plus ou moins sensibles à cette violence ou pas prêts à la dénoncer. La Consultation des jeunes de la Chaudière-Appalaches rapporte qu'un jeune sur 4 de 10-17 ans dit

¹⁸ <http://www.uqar.ca/specialistes/professeurs/boudreau-monica>

¹⁹ <http://www.uqar.ca/education/professeurs/gendron-martin>

²⁰ <http://www.uqar.ca/education/professeurs/boutin-jean-francois>

²¹ <http://www.uqar.ca/education/professeurs/martel-virginie>

²² <http://www.uqar.ca/education/professeurs/beaudoin-isabelle>

avoir déjà vécu une expérience d'intimidation, et principalement à l'école et que, « *La plupart des jeunes de 13 à 17 ans estiment ne pas savoir quoi faire face au phénomène de l'intimidation* » (FJRCA, 2010, p. 63). Pour ces élèves qui l'ont dénoncée lors des entrevues de groupe réalisées, l'**intimidation** s'oppose à leur intérêt de **vie sociale** et à leurs besoins de **sécurité** ainsi qu'à ceux relatifs à l'**appartenance** et aux **relations** [sociales] que leur procure l'école. Or, l'**exclusion**, l'**injustice** et l'**incompréhension** qu'entraîne l'intimidation sont contre-productifs par rapport à ce que les jeunes souhaitent retirer de l'école et s'avèrent être des facteurs de risque importants pouvant conduire au décrochage scolaire. Les intervenants peuvent avoir recours à des programmes établis de prévention / intervention tels que *L'agression indirecte* (Verlaan, & Turmel, 2007) et *PACI-Raide* (CSBE, 2004).

Constat #5 : Réseau de support : parents, membres de la famille et enseignants

À la question « *Qui ou qu'est-ce qui pourrait vous amener à fournir les efforts nécessaires afin de réussir vos études au secondaire ?* », les jeunes ont concentré leurs réponses sur le **réseau de support**. Les **parents, membres de la famille et enseignants** sont au cœur de la solution à cette question tel que le soutient la littérature. À noter que les jeunes du secondaire (Profils 02, 03, 04) identifient majoritairement les **enseignants** comme facteur déterminant de leur réussite scolaire.

Capsule retour sur la littérature...

« Les différences entre garçons et filles quant au jugement qu'ils portent sur l'ensemble des stratégies utilisées par les enseignantes et les enseignants pour les motiver sont plutôt minces. Cependant, les félicitations sont toujours jugées plus utiles par les filles que par les garçons, sauf chez les filles de deuxième année qui aiment l'école. »

(MELS, 2007, p.11)

Capsule retour sur la littérature...

Ce que nous avons observé est cohérent avec certaines pistes d'actions soulevées par la Consultation jeunesse 2010 en Chaudière-Appalaches :

« Pour favoriser la persévérance scolaire, plus de la moitié (56 %) des jeunes de 13 à 17 ans ont suggéré de rendre l'enseignement plus dynamique en introduisant plus d'activités qui répondent aux besoins des jeunes (plus de sports dans les écoles, plus d'activités que les élèves aimeraient faire, trouver ce qui les intéresse – activités, sports, clubs quelconques – pour les garder à l'école et rendre les cours moins ennuyants) [...] »

(FJRCA et al., 2010, p.63)

Capsule retour sur la littérature...

Aussi, une partie importante des participants ont également suggéré qu'on vienne leur parler plus des avantages de la réussite scolaire et des désavantages de lâcher l'école, alors que d'autres réclament plus de cours appelant des habiletés manuelles ou de faire plus de projets qui feraient que les gens s'impliqueraient. Par exemple, faire des sorties éducatives et à la fois le « fun ».

(FJRCA et al., 2010)

Constat #6 : Les différences selon le genre et la situation particulière des garçons

Les opinions des garçons semblent bien établies et se démarquent de celles des filles... Les garçons aiment et veulent du **sport** et de l'**éducation physique** à l'école, des **enseignants dynamiques et compétents** ainsi que plus de **liberté à travers des fins de semaine de trois jours** découlant d'un horaire concentré sur quatre jours d'école. Pour les filles, elles apprécient et recherchent encore plus que leurs pairs masculins la **vie sociale et les amis**. Lors de la Consultation jeunesse, près de 18 % des garçons de 10-12 ans ont affirmé aller à l'école parce qu'ils y étaient obligés, comparativement à 10 % chez les filles. Fait à noter, un document récent du MELS (2007) intitulé « *Motivation, soutien et évaluation: les clés de la réussite des élèves* » conclut à une diminution marquée de l'appréciation de l'école de la 2^e à la 6^e année du primaire.

Capsule retour sur la littérature...

« La proportion des garçons disant ne pas aimer l'école passe de 47 % en quatrième année, puis atteint plus de 50 % en sixième année. Chez les filles, elle passe de 18 % en deuxième année à 33 % en quatrième, puis à 42 % en sixième année ».

(MELS, 2007, p. 10)

La situation des garçons est particulièrement préoccupante pour ne pas dire alarmante. Tel qu'illustrée à la section 3 « *Persévérance scolaire : état de la situation et enjeux* » du présent rapport, la problématique de la non-diplomation touche systématiquement plus les garçons.

Capsule retour sur la littérature...

« Dans un récent livre sur la réussite des garçons [Royer (2010), *Leçons d'éléphants : Pour la réussite des garçons à l'école*], j'abordais le problème du très fragile attachement de nombreux jeunes à la vie scolaire. Compte tenu que 80 % de tous les élèves suspendus ou expulsés des écoles de la région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches sont des garçons et que les demandes récentes des organisations enseignantes visent à faire sortir des classes ordinaires la majorité des jeunes qui présentent des problèmes de comportement, force est de constater qu'il est nécessaire de réfléchir au rôle que joue l'école dans l'échec scolaire d'un certain nombre de jeunes ».

(Girard et al., 2011, préface)

Les acteurs du milieu scolaire ont la lourde responsabilité de présenter l'école différemment aux garçons en leur proposant une approche et des moyens adaptés à leurs intérêts et à leur style d'apprentissage (ex.: Selon Viau (2009, pp.171-181), l'utilisation des TIC aurait un impact sur la motivation à apprendre particulièrement chez les garçons).

7.1.2 La parole aux jeunes - Bilan sommaire des « Jeunes adultes aux études ou ayant abandonné récemment l'école ou fréquentant des programmes offerts par des organismes communautaires » (Bloc 2 - Profils 05 à 08)

Le bilan de la consultation des « *jeunes adultes aux études ou ayant abandonné récemment l'école ou fréquentant des programmes offerts par des organismes communautaires* » fait ressortir huit constats. Soulignons ici que les facteurs de risque identifiés par les participants de ces profils pour tenter d'expliquer un parcours scolaire atypique ou l'abandon des études sont cohérents avec ceux illustrés dans la littérature (voir la section « *Persévérance scolaire : État de la situation et enjeux* »).

Constat #1 : Les ressources motivationnelles nécessaires à la poursuite des études

Pour qu'il y ait réussite, l'enjeu est que l'élève soit engagé dans son parcours scolaire. Le manque de motivation est le premier facteur d'abandon, comme le rappelle l'étude de Côté et Normand (2010) réalisée au secondaire (rapportée par Roy, 2011; voir aussi Gurtner et al., 2001). D'après les éléments de réponse partagés par les jeunes interrogés dans le cadre de notre étude, les ressources identifiées comme nécessaires à la poursuite des études peuvent être regroupées autour de *déterminants extrinsèques*, ce que Viau (2009, p.14) qualifie de « facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève » (voir aussi Pedneault, 2008). En effet, les participants ciblent systématiquement **les enseignants** tant comme source du problème que comme solution (ex.: « *Enseignants dynamiques et véritablement passionnés (pas juste là pour la paie)* » (réf. facteur relatif à la classe). **Des parents davantage présents**, (réf. facteur relatif à la vie personnelle de l'élève), **avoir plus de ressources à l'école (conseiller en orientation, orthophoniste, psychologue)** ainsi que **plus d'encadrement, de soutien (encouragement) et de suivis personnalisés de la part des profs pour les jeunes qui ont de la difficulté** (réf. facteurs relatifs à la classe) et **avoir plus de sports offerts** (réf. facteur relatif à l'école) constituent les principaux exemples de facteurs externes à l'apprenant associés à sa persévérance scolaire. Cette vision plus « macro » des enjeux sous un angle « environnemental » laisse croire à une absence d'estime et de confiance en soi ainsi qu'à d'un faible niveau de contrôle perçu de la part du jeune sur sa réussite scolaire (Janosz, Fallu, & Deniger, 2000). Par conséquent, ceci expliquerait pourquoi le propos des participants rencontrés illustre une résignation quant au fait d'avoir toute forme d'attentes de réussite comme c'est souvent le cas avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Selon Goupil (2007, p.61), l'échec à répétition engendre « normalement trois réactions négatives principales : la fuite, la colère ou la passivité ». Pour conserver une certaine valorisation, certains décident de « s'opposer » au contexte scolaire, s'absenter, voire quitter l'établissement (Bernard, 2011). Les trois temps du décrochage scolaire : 1) difficultés scolaires précoces qui entraînent un désinvestissement scolaire, 2) rejet de l'école, 3) hors des murs (Bernard, 2011).

Or, Viau (2009) affirme que la **perception de contrôlabilité** (composante essentielle de la **motivation scolaire** chez l'apprenant) provient de trois composantes intrinsèques: le **besoin d'autonomie**, le **besoin de se sentir compétent** et le **besoin d'affiliation** (voir aussi Chouinard, & Roy, 2005). Force est de constater que chez les participants des profils en cause, jeunes inscrits à l'éducation aux adultes ou en formation professionnelle et surtout les décrocheurs rencontrés, ces besoins risquent de ne pas avoir été satisfaits en tant qu'apprenant. Ceci pourrait donc expliquer qu'ils situent l'accès à la persévérance scolaire et à la réussite d'un diplôme à un ensemble de facteurs extrinsèques.

Capsule retour sur la littérature...

« La majorité des enfants qui entrent à l'école primaire ont l'intention d'apprendre. [...] En conséquence, leur niveau d'engagement et de persévérance dans les tâches scolaires est élevé et ils abordent généralement les activités d'apprentissage avec enthousiasme. [...] Malheureusement, pour de nombreux élèves, ces bonnes dispositions ne durent que peu de temps [...] ».

(Chouinard, Plouffe, & Archambault, 2006, p.62)

Capsule retour sur la littérature...

[Sur la motivation scolaire]

« Le locus de contrôle correspond à la perception de la personne d'être dominée par des facteurs externes ou internes. [...] Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent un locus de contrôle externe: 70 % attribuent leurs échecs au manque d'habiletés [...]. En d'autres mots, ces élèves se voient comme soumis à des facteurs sur lesquels ils n'ont pas de prise ».

(Saint-Laurent, 2008, p.177)

Constat #2 : Le besoin d'être écouté, encouragé, compris, guidé

Les jeunes expriment leur besoin fondamental d'être écouté, encouragé, compris, guidé. Les principaux acteurs ciblés pour agir ainsi sont, sans surprise, les **enseignants** et les **parents** (sans oublier les **amis** et un « **modèle inspirant** »). Regroupés, ces besoins de soutien identifiés par les jeunes adultes semblent névralgiques dans la construction du soi (réf. image de soi, estime de soi, identité, sentiment d'auto-efficacité). Certains d'entre eux mentionnent avoir besoin de « **Discuter davantage de nos besoins** » (Profil 05). Or, dans un contexte où l'adolescence amène son lot de questionnements et de difficultés de toutes sortes associés à une quête d'identité propre, les besoins exprimés ici réfèrent globalement au **besoin de sécurité** (se sentir « normal », se sentir estimé et valorisé, faire valider ses choix).

Capsule retour sur la littérature...

« L'ascension à l'indépendance individuelle exige de la personne qu'elle sache qui elle est et qui elle n'est pas. Devenir autonome signifie pouvoir se situer en tant que personne distincte, avec ses goûts, ses valeurs, ses acquis, ses espoirs. Pour être un « individu » à part entière, on doit se distinguer d'autrui tout comme on doit se poser en tant qu'unité intégrée de caractéristiques, de forces, d'habitudes, de façons de faire. [...] Si la personne ne sait pas ce qu'elle veut ni ce qu'elle ne veut pas, qu'elle n'arrive pas à cerner ses forces et ses faiblesses en raison d'un passé éclaté et qu'elle change de motivations et de valeurs selon le contexte dans lequel elle se trouve, sans continuité dans le temps, il lui sera impossible de définir son identité ».

(Cloutier, 1996, p.179)

Capsule retour sur la littérature...

Kenny et Bledsoe (2005, rapportés par Cournoyer, 2011, pp.142-143) expliquent que « le soutien de la famille, des enseignants et des amis, de même que les croyances de proches relativement à l'école contribuent significativement à expliquer l'identification à l'école, la perception des barrières éducatives, les aspirations professionnelles ainsi que les démarches de planification de carrière entreprises à ce moment. »

« En effet, la découverte de soi, l'exploration des multiples facettes – professionnelle, sexuelle, ludique – de son identité en construction passe par le rapport aux autres ».

(Charbonneau & Bourdon, 2011, résumé)

Constat #3 : Une école adaptée

D'abord, rappelons que la Consultation jeunesse (FJRCA et al., 2010) a permis de faire ressortir que les jeunes de 18-25 ans sont préoccupés par la conciliation études-travail qui touche plus de 60 % d'entre eux dont 35 % travaillent plus de 20 heures / semaine pendant l'année scolaire. Dans la présente étude, les jeunes adultes rencontrés ayant une expérience certaine en tant qu'apprenants réclament une **école mieux adaptée à ses élèves** : « avoir un horaire flexible », « approche plus individualisée » et « recevoir un salaire, une bourse, de l'aide financière » (**aspects liés à la structure**); « avoir des chaises confortables et des pupitres adaptés à notre grandeur » (**aspect lié aux infrastructures**); « diminuer le niveau de réussite demandé dans les examens au DEP » et « pouvoir manger dans les cours » (**aspects liés aux règles**). Par ailleurs, le fait d' « avoir plus de ressources à l'école (conseiller en orientation, orthophoniste, psychologue) » et « plus d'encadrement, de soutien (encouragement) et de suivis personnalisés de la part des profs pour les jeunes qui ont de la difficulté » réfère à un **besoin de support accru pour les jeunes les plus fragilisés**. Est exprimé, le besoin d'une école qui doit mieux s'adapter

aux élèves ayant des difficultés à s'adapter et non s'attendre à l'inverse. L'école serait-elle à l'image d'un moule trop rigide pour ces participants ? À travers une quête de liberté (liberté de choix ?), les jeunes revendiquent un espace propre et légitime au sein de l'école, avec des attentes de respect de leur différence. Cherchant à devenir plus indépendants et autonomes face à leur cellule familiale, les adolescents se tournent vers l'école comme lieu d'appartenance et de réalisation. Est-ce que l'école peut accompagner l'élève dans son questionnement (identitaire et scolaire), le sécuriser face à ses choix et à la légitimité de sa place en ses murs ?

Toutefois, des pratiques d'intervention inadéquates associées à une culture ou un manque de ressources du milieu mènent trop souvent des élèves marginaux (ou simplement différents) à une exclusion inévitable de l'école par l'école. Nous nous permettons ici de qualifier ce type de pratique de « violence institutionnelle » envers l'élève (ex.: suspension à l'externe pour avoir cumulé des absences non motivées...). Perplexes, fragilisés, déçus voire révoltés que l'école ne puisse leur offrir autres réponses ou alternatives que l'exclusion, certains de ces élèves sont dans l'obligation de faire le deuil de ne pouvoir conserver un lien avec une cellule emplies de personnes et de ressources significatives qui aurait pu leur donner accès à un avenir de leur choix. Ainsi, les jeunes rejetés, éjectés par l'institution, cherchent à combler leurs besoins de sécurité et d'appartenance à travers des groupes de pairs qui s'avèrent parfois des « **influences négatives** ». Par contre, d'autres plus chanceux peuvent et font le choix de bénéficier des ressources telles que les maisons de jeunes, les centres communautaires et de loisirs ou les carrefours jeunesse emploi.

Capsule retour sur la littérature...

[Extrait À la puberté, l'horloge biologique se retarde de deux heures.]

« « L'ado se couche plus tard et se lève plus tard naturellement. L'obligation de se lever tôt pour aller à l'école et la difficulté de s'endormir tôt entraînent d'importants manques de sommeil chez les jeunes. En fait, seulement 15 % des adolescents dorment les neuf heures dont ils ont besoin en moyenne et un sur quatre dort six heures ou moins. Fatigués, ils se reprennent la fin de semaine en se levant très tard, ce qui perpétue ou aggrave le retard de phase...». Se coucher tôt n'est pas la solution. L'Association américaine de médecine du sommeil recommande d'ailleurs que les cours débutent plus tard au secondaire ».

(Allard, 2012, inspiré du livre Mayer (2012), *Dormir - Le sommeil raconté* *Apprivoiser son sommeil pour être en meilleure santé*)

Constat #4 : L'enseignant : un agent de motivation incontournable

Pour les jeunes ayant (ou ayant eu) un parcours d'études atypique parsemé ou rempli d'échecs et de difficultés diverses, **l'enseignant** est perçu différemment que pour les élèves du Bloc 1 issus du 3^e cycle du primaire ou du 1^{er} cycle du secondaire. En effet, **l'enseignant** représente un **agent de motivation incontournable** (voire indispensable) pouvant amener les élèves à fournir les efforts nécessaires afin de réussir leurs études et d'obtenir un diplôme (voir aussi Cournoyer, 2011, p.148). Le rôle capital attribué à l'enseignant par l'ensemble des huit profils formés de

jeunes semble évoluer au fil du parcours d'études. Néanmoins, ce rôle conserve aux yeux de ceux-ci toute son importance et sa signification quant à la qualité de l'encadrement perçue et la décision de persévérer ou non en vue d'obtenir un diplôme. Pour ce faire, l'enseignant recherché doit être : dynamique, engagé, passionné, compétent, disponible, à l'écoute, aidant, soutenant, etc. La série d'articles intitulée « *Les meilleurs profs du Québec* », dont un portant sur « *Le professeur duracell* » (Tremblay, 2012), un enseignant du secondaire de Lévis, met bien en valeur ces qualités recherchées.

Constat #5 : Le marché du travail : un « bien » pour un mal...

Chez les jeunes, l'intérêt pour le marché du travail grandit souvent avec le **pouvoir attrayant et le sentiment d'autonomie découlant du gain en argent** provenant d'un emploi à temps partiel occupé durant l'année scolaire et la période estivale. D'après les résultats de la Consultation jeunesse, la conciliation études et travail est une réalité des jeunes de 13-17 ans, où près de 50 % mènent de front les deux, alors que celle-ci touche près de deux jeunes sur trois chez les 16-17 ans, principalement pour pouvoir payer leurs dépenses personnelles (FJRCA et al., 2010, p.64).

Les jeunes pour qui l'école représente plus d'inconvénients que d'avantages ou de satisfaction posent un regard envieux en direction de leurs pairs ayant intégré le marché du travail suite à l'interruption de leurs études ou suite à l'obtention d'un diplôme nécessitant un nombre limité d'années de scolarité. Pour des jeunes adultes, le pouvoir d'achat séduisant (mais combien relatif...) que fait miroiter un emploi à temps plein au salaire minimum, entraîne un certain nombre d'entre eux à remettre en question l'utilité et la valeur du diplôme convoité. De ce nombre, plusieurs jeunes abandonnent leur parcours d'études sans diplôme dans le but de **subvenir à leurs besoins** (ex.: naissance d'un bébé) ou pour **s'offrir un mode de vie basé sur de la consommation de biens** menant à un sentiment d'indépendance (ex.: voiture, appartement, cellulaire, sorties). Pour ces derniers, ce choix présente à prime abord que des avantages. Toutefois, tant pour les aspirations d'accéder à l'emploi « rêvé » que pour l'accès à un mode de vie désiré (ex.: maison, voiture, loisirs), la **pensée magique** fait rapidement place à un retour brutal à la réalité... Mais est-ce trop tard pour retourner aux études ? Le jeune doit-il faire le deuil de son idéal de projet de vie ? Est-ce que le jeune doit être jugé comme seul responsable de cette situation ?

Constat #6 : Quand les problèmes personnels font ombre à la persévérance scolaire

Sans surprise, tant dans la littérature que lors de la présente consultation, les jeunes ayant décroché d'un programme d'études identifient comme raisons les **échecs scolaires**, la **démotivation** et l'**attrait du marché du travail**. Toutefois, les jeunes du Profil 08, soit des décrocheurs inscrits dans des programmes offerts par des organismes communautaires, ont partagé généreusement leur vécu ayant mené au décrochage scolaire. Avec un peu de recul, ces jeunes rapportent que leurs **problèmes personnels** y ont joué un rôle déterminant. Les **problèmes de santé physique ou psychologique**, une **situation familiale difficile**, une **grossesse à l'adolescence** et le fait d'avoir été victime d'**intimidation** sont autant de raisons

identifiées. Or, les **problèmes de consommation d'alcool et de drogues** ont fait l'objet de témoignages volontaires particulièrement touchants et empreints d'humilité. Les participants masculins de ce profil semblent avoir été entraînés vers la sortie de l'école par leurs habitudes de consommation que plusieurs d'entre eux ont associées au fait de vouloir s'évader ou d'oublier leurs [autres] problèmes. Ceci correspond en tous points à ce qui est rapporté dans la littérature et à ce que des intervenants rencontrés ciblent comme étant à l'origine d'un ensemble de problèmes dont la démotivation et le décrochage scolaire. Selon ces derniers, les jeunes consommateurs de psychotropes deviennent des élèves « passifs » qui s'éloignent progressivement de leur but et de l'obtention d'un diplôme. Heureusement, des outils spécifiques de prévention des toxicomanies sont disponibles et à la portée des jeunes, des parents et des intervenants (ex.: *Parlons drogue* (parlonsdrogue.com), *Drogues: savoir plus, risquer moins* (CQLD, 2006), *Association des intervenants en toxicomanie du Québec* (aitq.com) et *Toxquébec* (toxquebec.com)). Afin de prévenir de façon précoce les problèmes d'adaptation, nous recommandons le recours à des programmes de modification de comportement et d'entraînement aux habiletés sociales pour les niveaux préscolaire à secondaire (voir Bowen et al., 2006 ainsi que les inventaires réalisés à la section 4 (tiré de la littérature) et à la section 6 (sous-section 4.5, tiré du partage venant des intervenants rencontrés). De cette façon, ce type d'intervention préventive a pour but de contrer les effets d'un des facteurs de risque de l'échec et du décrochage scolaires : de faibles habiletés sociales chez un jeune.

Capsule retour sur la littérature...

[Le décrochage scolaire]

« Selon une enquête menée auprès des jeunes en transition et réalisée par Statistique Canada (2005), les élèves de 17 ans qui ont quitté l'école secondaire sans diplôme ont mentionné les motifs suivants pour expliquer leur retrait : ils s'ennuyaient à l'école, ils n'appréciaient pas le travail scolaire, ils ne s'entendaient pas avec les professeurs, ils avaient été renvoyés de l'école, ou ils n'avaient pas tous les crédits requis. Les motifs diffèrent selon le sexe. Par exemple, **les filles** ont tendance à invoquer des raisons personnelles, familiales ou de santé, alors que **les garçons** invoquent plutôt des raisons reliées au travail [...]. Par ailleurs, certains élèves entretiennent l'idée qu'un diplôme secondaire ne leur servirait à rien pour trouver un emploi ».

(Bee & Boyd, 2011, p.261)

Constat #7 : À l'heure des choix...

Les choix dont les jeunes souhaitent se prévaloir sont **un horaire flexible**, avoir un **meilleur choix de formation**, **avoir plus de sports offerts**, etc. Cette liberté de choix semble être étroitement liée à une source de motivation pour s'accrocher à ses buts tant que faire se peut. Ils posent un regard sur les choix du passé en souhaitant que d'autres puissent en bénéficier et, peut-être pour certains, un espoir de pouvoir retourner en arrière pour mieux recommencer. Les choix qui s'imposent/ou se sont imposés pour les participants de ces profils sont/ont été lourds de conséquence, mais, à leurs yeux, potentiellement libérateurs d'un mal d'être en milieu scolaire.

Pour différentes raisons, l'école ne répondait pas/plus à leurs attentes, leurs besoins : ils ont dû faire des choix pour s'adapter à la situation et trouver une certaine forme d'équilibre. Mais ces jeunes ont-ils la capacité de prendre des décisions éclairées et de faire les bons choix? Une étude de Lewis (1981) a montré que la prise en compte du risque et des conséquences futures de la décision augmentait entre 13 ans et 18 ans. Il semble que les jeunes consultent autant leurs pairs que leurs parents lorsque vient le temps de prendre une décision. Toutefois, les plus vieux ont davantage l'idée de demander des conseils à un spécialiste (et portent davantage attention aux intérêts personnels des professionnels). Maintenant, le choix que certains expriment quant à leur décision de quitter l'école peut-il être questionné ? Combinées à un ensemble de facteurs, les difficultés de ces jeunes à s'adapter à une école inadaptée à leurs besoins, leurs aspirations, leurs rêves contribuent à alimenter la remise en question du concept de liberté. Or, ces choix leur semblent imposés, tant ceux du passé que ceux qui servent à définir leur avenir.

Capsule retour sur la littérature...

« Dans le domaine de l'éducation et de l'emploi, la grande majorité des jeunes de 13 à 25 ans ont identifié la famille comme principal soutien à la réussite scolaire. Pour faciliter leur choix de carrière, ces jeunes favorisent les expériences pratiques telles que des stages en milieu de travail ou la rencontre avec des gens qui font le métier ou la profession que les intéresse. Enfin, pour ce qui est de la conciliation travail-études, c'est une réalité quotidienne avec laquelle la majorité des jeunes de 18 à 25 ans doivent composer ».

(FJRCA et al., 2010, p.73)

Constat #8 : Les différences selon le genre

Soulignons ici pour conclure cette section, que les participants masculins et féminins expriment, en regard de certaines questions, des attentes différentes. Malgré la prudence qu'impose un échantillon limité, il est possible d'attribuer le besoin d'aide financière aux garçons alors que les filles semblent plus affectées par le manque de motivation et de soutien parental. Encore une fois, à leur façon, les participants rencontrés démontrent par leurs propos un besoin d'être sécurisés. À cet effet, Roy (2011, p.36) propose une synthèse des différences selon le genre des étudiants en ce qui a trait aux valeurs, aux études, à la lecture et au bien-être personnel.

7.1.3 La parole aux parents - Bilan sommaire des « Parents de jeunes à risque de décrochage scolaire » (Bloc 3 - Profil 09)

Le bilan de la consultation des « parents de jeunes à risque de décrochage scolaire » fait ressortir cinq constats. Il est opportun de rappeler que le nombre limité de parents ayant pu être rencontrés dans le cadre d'une entrevue de groupe impose une retenue quant à l'analyse et à la portée des résultats obtenus.

Constat #1 : Les enjeux de la persévérance : de la télépathie dans l'air ?

Les parents rencontrés rapportent les mêmes irritants associés au parcours scolaire que les jeunes des Profils 01 à 08 : le **français** comme matière générant des difficultés et de la démotivation, l'attitude et le manque de compétence de certains **enseignants** et l'**intimidation** dont les jeunes sont victimes. Aussi, les parents identifient l'**argent** comme un obstacle double, soit par le coût élevé des études et par l'attrait du gain monétaire qui entraîne certains des jeunes à abandonner prématurément l'école au profit du marché du travail. Les jeunes et les parents semblent donc sur la même longueur d'onde pour identifier des facteurs de risque que l'on peut aussi retrouver dans la littérature scientifique et les ouvrages pratiques. Comment peut-on expliquer cette cohésion ? Est-ce simplement de l'empathie envers les jeunes en difficulté ? Est-ce pour certains parents une réponse à de mauvais souvenirs en tant qu'élèves ? Ou est-ce un front commun, une critique concertée en réaction à ce que l'école a pu ou pas leur offrir comme soutien pour favoriser leur réussite scolaire respective ? Cette union des forces critiques semble d'une part établir un lien entre jeunes et parents. Par contre, il ne faudrait pas que la valorisation des études par les parents et leur collaboration avec l'équipe-école en souffrent au point d'influencer négativement la persévérance de leur enfant.

Capsule retour sur la littérature...

« Les parents des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement ont aussi des réactions émotives à l'annonce ou à la confirmation de ces difficultés. Plusieurs ressentent de la peine ou encore de la culpabilité. Leur passé comme élèves et les perceptions de l'école auront aussi, à ce moment, une influence sur leurs relations avec l'enseignant de leur enfant. Certains parents ont eux-mêmes éprouvé des difficultés et des expériences d'échec. L'enseignant doit donc composer avec ce type de situations ».

(Goupil, 2007, p.312)

Constat #2 : Le manque de ressources et de soutien à l'origine du décrochage...

Force est de constater que les parents rencontrés posent un regard franc et critique sur les causes à l'origine du décrochage scolaire dans la région. Plus de **ressources** et de **soutien** sont demandés pour les jeunes même si le coût élevé des études est pointé du doigt par les parents rencontrés. Selon eux, en plus de l'encadrement parental devant être plus soutenu, certains enseignants doivent faire preuve d'une meilleure attitude et de compétences professionnelles marquées. Par ailleurs, le manque de professionnels est identifié comme un des déterminants du décrochage scolaire. Hypothèse explicative: selon les rares données rendues disponibles par le MELS sur l'évolution de l'effectif du personnel affecté aux services complémentaires au Québec, il est possible de constater, entre 1990-1991 et 1997-1998, une augmentation plus marquée en faveur du personnel technique (+ 71,6 %) vs le personnel professionnel (+ 6,4 %) (MEQ, 1999). Pour cette période, ceci se traduit entre autres par un engagement massif de surveillants d'élèves (+ 39,5 %) et de techniciens en éducation spécialisée (+ 108,2 %). Au sein des professionnels des services complémentaires, l'évolution de l'effectif est variable : psychologues (+ 6,8 %), conseillers d'orientation (- 7,0 %), psycho-éducateurs (+ 41,1 %), travailleurs sociaux (+ 10,3 %), orthopédagogues (PNE) (+ 74,1 %), orthophonistes (+ 27,1 %). Habituellement, les interventions du personnel technique visent à répondre aux besoins immédiats ou à court terme des élèves et des enseignants. Par contre, le rôle d'éducation, de rééducation, de prévention et de counseling que jouent les professionnels semble moins privilégié dans les choix d'engagement du personnel pour des raisons qui appartiennent aux commissions scolaires et aux conseils d'établissement. Est-ce que ceci aurait à faire avec le manque de professionnels identifié par les parents et les problèmes personnels non réglés ainsi que la présence du phénomène grandissant de l'intimidation que décrivent les parents et les jeunes ?

Constat #3 : Miroir, miroir, dis-moi si je suis un bon parent...

Le regard qu'ont posé les parents face à l'importance du rôle parental apparaît lucide, voire engagé face à l'expectative d'un parcours scolaire se concluant par l'obtention du diplôme convoité. Or, les parents identifient directement la figure parentale comme faisant à la fois partie du problème et de la solution (réf. facteur de risque vs facteur de protection). En nommant principalement des éléments centrés sur eux (ex.: **écouter / dialoguer avec son enfant**, [lui] **montrer l'exemple, s'impliquer dans l'école pour montrer l'importance de l'école à l'enfant**) les parents se sentent responsables de la réussite ou non-réussite scolaire de leur enfant. « *Comment être le bon parent d'un élève difficile* » est un livre de Royer (2010) s'adressant aux parents d'élèves en difficulté de comportement à l'école qui vivent de la fatigue et de la frustration entre autres dans leurs relations avec les intervenants scolaires qui sont souvent eux-mêmes à court de moyens pour les aider. Cette lecture est accessible et a pour but de rassurer les parents et de leur donner quelques outils simples et de l'espoir. Comme en témoignent les travaux de Deslandes et collaborateurs (1998, 2001), il ne fait aucun doute que ceux-ci constituent une pièce maîtresse de la persévérance et de la réussite scolaire.

Capsule retour sur la littérature...

« Les études réalisées par Deslandes et ses collègues révèlent les corrélations suivantes : plus les parents font preuve de chaleur et de sensibilité, meilleurs sont les résultats scolaires de leur adolescent, plus grandes sont ses aspirations scolaires et plus il développe son autonomie. [...] Selon les résultats d'une étude menée par Potvin et ses collègues (1999), le soutien affectif, l'engagement parental, l'encadrement parental et la communication avec les enseignants expliqueraient 23 % de la variance de risque de décrochage. Autrement dit, ces variables expliquent 23 % de la différence qu'on observe, en matière de décrochage, entre les élèves à risque et ceux qui ne le sont pas. [...] Plus les élèves reçoivent de soutien affectif, plus les risques de décrochage scolaire sont faibles; ce lien est encore plus important pour les garçons que pour les filles ».

(Potvin et al., 2006, pp.70-71)

Capsule retour sur la littérature...

« [...] l'engagement des parents dans la vie scolaire de leur jeune est aussi un facteur qui influence leur réussite (Deslandes et Bertrand, 2004). Cet engagement peut provenir : 1) de la maison et 2) de l'école. À la maison, cela concerne notamment la valorisation de l'éducation par les parents, les encouragements qu'ils donnent à leur enfant et la supervision des travaux scolaires (Deslandes & Bertrand, 2004; St-Laurent, 2000). Par ailleurs, l'engagement à l'école se manifeste par les interactions qu'ont les parents avec l'école, soit à travers le bénévolat ou leur présence aux réunions en soirée qui leur sont destinées (Deslandes et Bertrand, 2004) ».

(Fréchette & Bouchard, 2011, p.403)

Constat #4 : Les ingrédients du sentiment de compétence parentale...

Un parent qui se sent « normal » est plus confiant dans l'accompagnement de son enfant. Parmi les parents rencontrés, plusieurs persistent et signent que malgré l'impression de se sentir seuls avec un problème, ils ne le sont pas. Selon nous, cet isolement peut être brisé par le recours à des services tels que *Ligne Parents*²³ (Fondation Tel jeunes, 2012) et l'*École des parents*²⁴ (Commission scolaire des Navigateurs - CSDN, 2012) (voir « *Section 8 - Liens et documents*

²³ Ligne Parents (fondationteljeunes.org/fr/ligneparents). Service d'intervention ponctuel, confidentiel et gratuit offert jour et nuit par des intervenants professionnels à tous les parents d'enfants de 0 à 20 ans.

²⁴ École des parents (CSDN) (<http://web.csdn.qc.ca/ecoles/lecole-des-parents-0>). Organisme ayant pour but d'outiller et de conseiller les parents dans leurs actions éducatives afin d'assurer un meilleur suivi scolaire et personnel de leur enfant.

utiles à consulter » pour plus d'information). Certains programmes d'intervention élaborés pour les jeunes en difficulté tels que *PEC « Pratiquons Ensemble nos Compétences »* (Morand, Royer & Gendron, 2005) proposent aussi un volet aux parents. L'approche utilisée est celle de travailler avec les forces de la famille et celles des parents dans le but de construire à partir des acquis et dans une atmosphère positive et valorisante pour les parents. Le niveau de compétence parentale varie certes, mais tous possèdent une expertise de par la connaissance de leur enfant en contexte familial. L'équipe-école et les partenaires du sociocommunautaire ont tout avantage à recourir à cette expertise complémentaire pour mieux planifier les actions concertées par le biais d'un plan d'intervention ou autres modalités. Or, cette forme de reconnaissance des parents peut sans doute aider à améliorer le sentiment de compétence de ces derniers. À cet effet, nous proposons une **analogie** modeste quoique originale pour aider les intervenants à être plus à l'aise dans leur communication avec les parents qui, plus souvent qu'autrement, reçoivent de l'école un appel pour annoncer de mauvaises nouvelles à propos leur enfant... Tout d'abord, prenons pour acquis que vous avez un *compte avec opérations* ouvert dans une caisse Desjardins (ou une banque). Est-ce que cette institution vous laisserait faire un retrait à un guichet alors que le compte n'a pas de provision ? Pour une relation école-famille comme pour un compte bancaire, il est primordial de déposer des fonds avant de pouvoir (si nécessaire) faire un retrait... Un « *dépôt* » peut prendre la forme d'une remarque positive sur la belle journée et les réalisations de l'élève lorsque le parent passe le chercher à l'école (ou une note dans l'agenda, un court appel ou lors des rencontres de parents). Cela a pour effet de construire la relation sur des bases positives et de reconnaître les qualités du parent à travers celles de son enfant. Comme l'occurrence, la fréquence et l'importance du « *retrait* » sont rarement planifiées d'avance, les « *dépôts* » réguliers sont souhaitables. Si petits peuvent-ils paraître aux yeux des intervenants, le parent peut y attribuer une valeur ajoutée. Pour les jeunes vivant des difficultés à l'école ou des problèmes personnels, le « *retrait* » au compte de la relation école - famille est inévitable. Les intervenants doivent s'assurer de ne pas tomber dans le rouge... Sans quoi, l'institution financière comme les parents risquent de geler ou même fermer le compte ! De plus, si la relation antérieure que le parent a eue avec l'école s'est soldée par un « *retrait* » important, il se peut fort bien qu'aux yeux de ce dernier, une dette doive être remboursée par les « nouveaux représentants » du milieu scolaire les années suivantes (réf. au lien de confiance à rebâtir)... Fin de l'analogie ! Le parent qui se sent respecté et considéré sera plus enclin à collaborer, plus confiant (ou rassuré) dans son rôle parental et parfois viendra se réconcilier avec de mauvais souvenirs de l'école pouvant remonter à son passage comme élève. Le livre de Sanfaçon (2011) intitulé « *Complice de la réussite - Pour une collaboration efficace avec les parents* » semble une lecture plus qu'appropriée à cet égard.

Capsule retour sur la littérature...

« Le parent qui, au primaire, a surtout été en contact avec l'école pour des situations négatives peut être moins enclin à établir une collaboration au secondaire. Ainsi, Pianta et Kraft-Sayre (2003) indiquent que, dès les débuts de la scolarisation, il est important de miser sur les forces de la famille et d'éviter une relation fondée sur le blâme. Pour ces auteurs, il est important de se tourner vers les compétences des parents ».

(Goupil, 2007, p.313)

Constat #5 : Respect des choix du jeune et valorisation de l'éducation par la communauté rassemblée autour de ce dernier

Dans le cadre de la Consultation des jeunes de la Chaudière-Appalaches, les jeunes de 10 à 17 ans ont souhaité « *plus de sensibilisation sur l'importance de la réussite scolaire* » (FJRCA et al., 2010, p.11). Tel qu'identifié au constat #3, le parent a un rôle clé à jouer face au respect des choix de son enfant passant par l'écoute, le dialogue, le modelage et l'implication au sein de l'école. Les choix du jeune ne correspondent pas nécessairement à ceux que le parent ferait pour son enfant (réf. fossé intergénérationnel). Parfois, le parent ne veut pas que son enfant fasse les mêmes erreurs que lui-même a faites étant jeune. Telle la citation d'Oscar Wilde : « *L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs* »²⁵. Il est important que le parent (comme l'adulte en général) donne au jeune le droit à l'erreur.

Capsule retour sur la littérature...

[Droit à l'erreur - Application pratique]

« Pour les pédagogues et la pédagogie, l'erreur d'un apprenant (élève, stagiaire...) est un phénomène normal et constitutif du processus d'apprentissage. L'apprenant apprend et progresse selon une méthode d'essai-erreur. A charge pour les enseignants et l'apprenant de tirer parti, de tirer les leçons des erreurs commises. La compréhension et la réduction des erreurs constituant le chemin vers la réussite laquelle est en principe favorisée par la reconnaissance des enseignants ou par la satisfaction de l'apprenant d'avoir réussi ».

(Wikipédia, 2012)

C'est d'ailleurs de cette façon que le jeune lui-même se donnera le droit d'être « imparfait » et qu'il gagnera de la confiance en lui-même : un facteur clé de réussite²⁶. Ne dit-on pas que les échecs rendent plus forts ?! Encore faut-il y avoir droit et que ceux-ci ne soient pas systématiquement sanctionnés...

Pour conclure cette section, les parents rencontrés se sentent responsables de **montrer l'exemple** et de **valoriser le choix d'aller à l'école, de poursuivre des études**. Pour obtenir un impact maximum souhaité, l'ensemble des acteurs de la communauté doit soutenir cette action de valorisation face aux jeunes et constituer une véritable communauté éducative autour de ce dernier (voir aussi Deslandes & Bertrand, 2001).

²⁵ <http://www.linternaute.com/citation/3927/l-experience--c-est-le-nom-que-chacun-donne-a-ses-erreurs---oscar-wilde/>

²⁶ <http://sante-medecine.commentcamarche.net/contents/adolescents/ado-les-secrets-de-la-reussite-scolaire>

Capsule retour sur la littérature...

« Parents, grands-parents, employeurs, enseignants et membres de la communauté ont tous un rôle à jouer dans la réussite éducative et la persévérance scolaire de nos jeunes. Tel un vieux proverbe africain : « Ça prend tout un village pour éduquer un enfant » [...] ».

(Cliche, 2010)

7.1.4 La parole aux intervenants - Bilan sommaire des « Intervenants scolaires et sociocommunautaires » (Bloc 4 - Profils 10 et 11)

Le bilan de la consultation des « intervenants scolaires et sociocommunautaires » fait ressortir six constats dont certains reflètent les points de vue des jeunes et des parents présentés dans les sections précédentes.

Constat #1 : L'aspect relationnel avant tout ...

Tel qu'illustré dans l'un des constats du Bloc 1 regroupant les jeunes « *pré-ados au primaire et ados au secondaire* » (Profils 01 à 04), les intervenants scolaires et sociocommunautaires soulignent l'importance du **lien d'attachement (relation maître - élève)** et de la **confiance** qui doit s'en dégager. Selon eux, ce lien serait l'un des facteurs déterminants pouvant influencer les jeunes à persévérer dans leur parcours scolaire, grâce entre autres au fait d'**être à l'écoute sans juger** l'élève.

Capsule retour sur la littérature...

« [...] Moss (2005) s'est penché sur l'influence de la **relation d'attachement sur la réussite scolaire chez les préadolescents**. Sa recherche longitudinale lui a permis de démontrer qu'un attachement sécurisant favorise la réussite scolaire. [...] Le jeune qui affiche un attachement sécurisant a appris à explorer son environnement et sait que les adultes répondent à ses besoins (Moss, 2005). Ce faisant, il pourra considérer ses enseignantes et ses éducatrices comme des bases de sécurité sur lesquelles s'appuyer tout au long de son parcours scolaire. »

(Fréchette & Bouchard, 2011, pp.403-404)

La qualité de la relation maître - élève aurait pour effet de combler chez le jeune son **besoin de sécurité** en général et aussi spécifiquement par rapport à son **sentiment d'appartenance face à l'école**. L'approbation et le respect témoignés par l'enseignant (ainsi que de la part d'autres adultes de l'école) peuvent certes valider aux yeux de l'élève le sentiment qu'il a une place légitime au sein de l'école. La **quête d'identité** du jeune ainsi que sa **relation envers l'école et ses acteurs** en dépendent.

Les intervenants scolaires témoignent de l'importance que l'élève se sente bien dans sa peau (**santé et bien-être**). Le personnel enseignant peut assumer une partie de la responsabilité de prévention à ce sujet, mais il doit aussi compter sur du personnel professionnel (des milieux scolaire et sociocommunautaire) pour l'appuyer en prévention et en intervention ciblées. Pour

créer un réseau de soutien autour de l'élève, l'enseignant a le devoir d'ouvrir sa classe et d'accompagner l'élève lorsque d'autres intervenants sont là pour les aider (ressources à l'enseignant et à l'élève). Soulignons aussi l'importance d'accompagner les élèves durant les phases de transition susceptibles d'en fragiliser certains (ex.: passages maison / CPE / préscolaire / primaire / secondaire / collégial / universitaire, séparation des parents ou éclatement de la cellule familiale, deuil, etc.).

Constat #2 : Goûter et entretenir le goût de la réussite

Peut-on apprendre à apprendre ?²⁷ Peut-on apprendre à aimer apprendre ?²⁸ Malgré la pertinence de tenir compte de ces approches, reste que la façon la plus simple de motiver un jeune face à l'école est de lui faire **vivre des réussites**. C'est du moins l'élément de réponse que semblent vouloir privilégier les intervenants scolaires (Profil 10) comme un des facteurs les plus influents en matière de persévérance scolaire pour les jeunes. Par le biais d'**activités significatives** et stimulantes en contexte scolaire (en classe et autres lieux) et de parascolaire, les jeunes doivent avoir la possibilité de vivre des réussites de toutes sortes (ex.: académique, sociale, sportive) si petites semblent telles être. De plus, même les élèves en difficulté devraient avoir **accès à des programmes de formation variés** (ex.: PALS, concentration cirque, etc.) et des programmes offerts par les Centres jeunesse emploi (ex.: IDEO, jeunes en action). Le plaisir d'apprendre, la motivation et la réussite scolaire vont de pair. Certains jeunes n'ont pratiquement jamais vécu de réussite associée à l'école ou aucune depuis longtemps. Ceci a pour effet de leur faire perdre le repère de ce qu'une réussite peut « goûter »... Ces jeunes se contentent donc de ce que l'échec laisse comme sentiment, soit un « mauvais goût » auquel ils finissent par s'habituer, se résigner... Reste donc aux intervenants de redonner le goût de la réussite avec la technique des petits pas afin qu'une nouvelle zone de confort joue en faveur d'attentes et de volonté de réussir de la part de l'apprenant.

Par ailleurs, les **représentations sociales de la réussite** (professionnelle, scolaire, personnelle) qu'ont les adolescents en difficulté vs les objectifs et les critères ambitieux de réussite éducative fixés par les institutions et la société ont de quoi déclencher une réflexion sur ces deux solitudes... À ce sujet, Fortier (2008) propose un regard privilégié par l'entremise d'entrevues individuelles réalisées en Chaudière-Appalaches auprès d'adolescents identifiés en troubles du comportement.

Constat #3 : Apprendre à se connaître à travers des activités diversifiées

Étant donné que la période de l'adolescence comporte inévitablement une **crise identitaire** et son lot d'explorations quant aux rôles et intérêts à définir (Cloutier, 1996), il revient à l'école, à la famille et à la communauté d'offrir un **environnement approprié** pour répondre à ces besoins. À travers une **diversité de programmes et d'activités scolaires et parascolaires**, les jeunes peuvent découvrir des intérêts et développer des compétences ainsi que des **relations d'amitié** avec des pairs et des **relations de confiance avec des adultes significatifs** pour eux. Or, un tel

²⁷ Voir le site qui présente des sujets autour du thème réussite scolaire: <http://www.apprendreaapprendre.com>

²⁸ Voir à consulter la notice du livre « Apprendre et aimer apprendre » : <http://www.lefuret.org/commander-en-ligne/le-furet/le-furet-n-64.html>

contexte peut permettre à chaque jeune d'apprendre à se connaître grâce au regard posé sur soi-même et au regard des autres prenant la forme de compliments et de commentaires. Les jeunes placés devant l'absence d'activités ou de ressources trouvent trop souvent des moyens plus ou moins adéquats et sains d'occuper leur temps libre à travers des affiliations de pairs exerçant une influence significative (ex.: consommation de psychotropes, délits mineurs, absentéisme, relations sexuelles précoces). Il en va de la responsabilité de l'ensemble de la communauté de prévenir ces problématiques reconnues comme des déterminants du décrochage scolaire et d'autres conséquences personnelles et sociétales, et ce, par le biais d'une mobilisation dans le but d'offrir une grande diversité d'opportunités (ex.: scolaire, parascolaire, communautaire, milieu de stage, marché du travail). De cette façon, le jeune intéressé ou passionné par un domaine précis pourra, comme le spécifient les intervenants scolaires et communautaires, **se fixer un but et élaborer un projet de vie (avoir un but, un objectif qui donne du sens) par l'entremise d'un choix de carrière orienté avec l'aide d'adultes concertés soutenant ses choix**. Ici, nous nous permettons de suggérer quelques exemples de formules compensatoires pour contrer les conséquences de l'abolition du cours obligatoire d'**éducation aux choix de carrière** : « *Un service d'orientation en ligne pour les élèves* »²⁹ et des rencontres avec des **gens de métier** et des **modèles inspirants** pour les jeunes (voir section 6, résultats Bloc 2). De plus, il nous apparaît pertinent de promouvoir en milieu scolaire les valeurs entrepreneuriales dans le but d'offrir des alternatives aux jeunes ayant des idées originales et des talents dans divers domaines.^{30 31 32}

Constat #4 : Valoriser l'éducation, les études, l'école et ses acteurs

Tel que les parents l'ont exprimé précédemment à la section 7.1.3, leur rôle de valorisation de l'éducation et de l'école est déterminant dans la motivation que peuvent puiser les jeunes dans la poursuite de leur programme d'études. Les intervenants scolaires et communautaires reconnaissent **l'influence de l'environnement immédiat sur le jeune et le rôle des parents**. À la base, l'école n'a pas toujours une bonne presse au sein de l'opinion publique dans certains milieux, décrivant que *ça ne sert à rien*, que *c'est du pelletage de nuage* ou que *les vraies choses s'apprennent sur le marché du travail*. Pour instaurer ou consolider la **valeur ajoutée que représente l'éducation** dans le parcours de vie d'un citoyen et pour le bien collectif, un changement de culture doit s'opérer. Pour que le jeune adhère à l'idée que l'étape de l'école qui le mènera à s'instruire, se socialiser et à se qualifier représente un **incontournable investissement**, un **travail de « marketing »** sera nécessaire. D'abord, le lieu de **l'école** doit être reconnu comme le complément, l'extension de l'éducation amorcée par la famille. À commencer par **l'enseignant** qui est l'intervenant de 1^{re} ligne par excellence en matière de réussite scolaire, l'importance de son rôle doit être valorisée au sein de l'école et de la communauté entière. Dans le cadre de la lourde tâche à assumer au quotidien, l'enseignant doit pouvoir compter sur l'aide de collaborateurs pour bien remplir son rôle de soutien à l'élève. L'appui que l'enseignant peut recevoir à travers diverses formes de collaboration a pour effet de clairement indiquer aux élèves qu'il a un mandat et la

²⁹ <http://tvanouvelles.ca/lcn/infos/national/archives/2011/12/20111219-202246.html>

³⁰ <http://www.entrepreneurship.qc.ca>

³¹ <http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CFkQFjAD&url=http%3A%2F%2F-ojs.vre.upei.ca%2Findex.php%2Fcje-rce%2Farticle%2Fview%2F756%2F1070&ei=JEbpT9nDJOnH0AH4mvymDQ&usq=AFQjCNH6rCn6UJtRo-Vr6tk3fxRCBPBP1A&sig2=bGddxyIWe9FlvQd60u1hyg>

³² <http://www.eebeauce.com>

confiance des autres acteurs (y compris des parents) pour mettre en œuvre un plan de match concerté. En ce qui a trait à l'**éducation**, tous doivent encourager et mettre en place des mesures pour en favoriser l'accès au plus grand nombre possible pour les personnes aptes à poursuivre un des programmes de formation offerts. Ces mesures peuvent par exemple prendre la forme de : programmes de formation adaptés, stages avec rémunération, programmes et activités communautaires, etc. Il ne faudrait surtout pas oublier la **collaboration des acteurs du marché du travail** dans les possibilités d'emploi, mais aussi et surtout, dans l'adoption d'une vision à moyen et à long terme face aux retombées positives de la diplomation d'un employé sur l'entreprise ainsi que sur la collectivité et la qualité de vie de cet employé. Le marché du travail ne doit pas être une solution de rechange aux études, mais plutôt une source de motivation, un but à atteindre grâce à la réalisation d'un parcours d'études. L'éducation permet à une personne d'accroître ses connaissances et ses aptitudes face à certains domaines et, par le fait même, de lui donner la **liberté** et le **pouvoir d'agir** en lien avec son choix de carrière et son projet de vie. Pour ce faire, il importe que l'élève et l'éducation se situent au sommet de la liste de priorités des acteurs concernés par la persévérance scolaire dans la région.

Constat #5 : Tolérance zéro sur les pratiques d'exclusion

L'intégration conditionnelle en classe régulière, la pédagogie centrée sur l'enseignement et non sur l'apprentissage, l'exclusion de la classe et l'utilisation fréquente du local de retrait pour un élève, la marginalisation de l'élève différent qui ne cadre pas dans le « moule » proposé dans l'école ou dans la classe, la non-application du code de vie ayant pour effet de laisser cours à des pratiques d'intimidation et autres formes de violence à l'école, le manque ou l'absence de ressources professionnelles ou techniques pour aider les élèves en difficulté et leurs enseignants dès le dépistage précoce, le manque d'information relativement aux pré-requis de choix de carrière au moment opportun... représentent toutes des **formes de pratiques qui mènent à l'exclusion du jeune du système scolaire**. Les intervenants scolaires de niveaux primaire et secondaire identifient ces pratiques comme contre productives en termes de motivation et de persévérance scolaire. À défaut d'agir pour corriger ces pratiques, l'école peut être placée au banc des accusés comme auteur d'une « **violence institutionnelle** » entraînant l'exclusion directe (ex.: suspension) ou indirecte (ex.: victime d'intimidation) d'élèves devenant victimes du système scolaire. **L'école doit encore mieux s'adapter aux jeunes** ayant des difficultés d'adaptation en évitant de générer elle-même le problème qu'elle doit régler...

Capsule retour sur la littérature...

« [Au sujet de la prévention de l'exclusion scolaire] Les pratiques exemplaires existent, mais ne sont que peu connues. Que l'absentéisme soit encore un motif de suspension et d'expulsion est une illustration éloquent de certaines pratiques « jurassiques » [...] »

(Girard et al., 2011, préface)

Qu'est-ce qui est à l'origine de ces pratiques inadéquates ? Est-ce un seuil d'intolérance face aux élèves qui ne rentrent pas dans les rangs avec l'application des mesures conventionnelles ? Est-ce un manque de soutien aux élèves concernés et à leurs enseignants de la part de la direction et des services complémentaires ? Est-ce un manque de connaissances ou de compétences émanant d'une formation initiale des maîtres inadaptée à la réalité scolaire actuelle ? Est-ce un manque d'accès à de la formation continue pour les divers intervenants scolaires ? Est-ce un manque de solutions ou de mise en œuvre de solutions trouvées ? Est-ce dû à un recours se limitant à des interventions ou des ressources provenant de ce milieu scolaire ? Tant d'hypothèses possibles dont celle d'une combinaison de plusieurs facteurs qui ne cherchent pas à remettre en cause la bonne volonté de chacun des acteurs impliqués. La dernière Politique de l'adaptation scolaire du Ministère de l'Éducation du Québec intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès* (MEQ, 1999) permet d'avoir un regard sur les conséquences de la marginalisation d'une population surreprésentée parmi les élèves ne terminant pas leur parcours scolaire avec un diplôme. Un certain nombre des voies d'action à privilégier et des moyens identifiés pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) semblent pouvoir s'appliquer aux besoins d'autres élèves vivant d'autres difficultés et fragilisés face à la persévérance scolaire.

Par ailleurs, une équipe d'intervenants des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches dirigée par Rock Girard a réalisé une consultation qui a mené à la publication du document « *Prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire - Guide d'accompagnement du personnel scolaire* » (Girard et al., 2011)³³. Cet ouvrage propose des constats ainsi qu'un inventaire de nombreux outils basés sur des modèles d'encadrement et d'organisation de services répertoriés par les milieux scolaires pour leur efficacité reconnue par ceux-ci. Sa lecture est fortement recommandée pour les directions d'établissement et les personnes responsables des services éducatifs et des services complémentaires en milieu scolaire.

Constat #6 : Persévérance scolaire : l'affaire du scolaire et du sociocommunautaire rassemblés autour du jeune

La présence de problématiques variées, complexes et en concomitance (réf. comorbidité) nécessite de plus en plus le recours à une expertise conjointe et complémentaire entre les milieux scolaire, communautaire et familial. Tel que rapporté à la section 7.1.3 sur les constats émanant de la consultation des parents, « *Ça prend tout un village pour éduquer un enfant* ». Pour leur part, les intervenants travaillant auprès des jeunes adultes (principalement des représentants du communautaire) sont nombreux à identifier l'**amélioration des ressources et des services offerts en milieu scolaire** comme un des facteurs pouvant influencer la persévérance scolaire des jeunes. Est-ce là une critique ou une main tendue pour travailler de concert en unissant l'expertise et les ressources de chacun au profit des jeunes ? Il nous semble opportun de souligner que lors des entrevues de groupe réalisées avec les divers types d'intervenants, le souhait d'une **approche systémique de collaboration** entre le scolaire et le communautaire a souvent fait partie de la trame de fond des rencontres. Or, établir une réelle relation collaborative entre les acteurs basée

³³ Cet ouvrage a été distribué aux directions des commissions scolaires et des services éducatifs des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches dès sa publication en 2011.

sur la confiance et le respect de l'action complémentaire de l'autre en mettant de côté (si nécessaire) les jugements ou les chasses gardées semble une avenue obligée. Pour appuyer cet élément de réponse, il appert de recommander l'utilisation de l'**approche multimodale** qui consiste à ce que l'intervention recoure à plusieurs modes et s'adresse à l'élève, mais aussi (idéalement) aux parents ou aux intervenants par le biais par exemple de séances d'information ou de formation (pour plus d'information, voir Bowen et al., 2006).

Capsule retour sur la littérature...

« La deuxième phase des Assises poursuivait le but d'aller plus loin et de mobiliser les partenaires dans une démarche concrète. Eh bien, nous pouvons dire, mission accomplie! Plusieurs ont pris des engagements fermes qui contribueront, sans aucun doute, à nous aider à qualifier ou diplômé un plus grand nombre de jeunes encore », mentionne le président et porte-parole du Regroupement des commissions scolaires de la région Chaudière-Appalaches (RCSRCA), M. Denis Langlois ».

(RCSRCA, 2012, p.1)

7.2 Bilan de l'évaluation des programmes, des initiatives et des pratiques éducatives

La présente recherche sur le thème « Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches » a abouti à la constitution de deux inventaires de programmes, initiatives et pratiques éducatives liés à la persévérance et à la réussite scolaires : un inventaire issu du dépouillage de recueils et de recherches à partir de différentes banques de données littéraires et de périodiques (n = 41 programmes, initiatives et pratiques éducatives), et un inventaire tiré du partage des intervenants scolaires et sociocommunautaires (n = 161 programmes, initiatives et pratiques éducatives). La mise en commun des deux inventaires fait ressortir trois constats.

Constat #1 : Le secondaire, un niveau scolaire bien représenté

La majorité des programmes, initiatives et pratiques éducatives recensés concerne le niveau scolaire secondaire. C'est le cas de 61 % des programmes, initiatives et pratiques recensés dans la littérature et de 60 % des programmes, initiatives et pratiques éducatives partagés par les intervenants scolaires et sociocommunautaires.

Constat #2 : Des programmes, initiatives et pratiques évalués... par les élèves

Assez fréquemment, les programmes, initiatives et pratiques éducatives listés font l'objet d'une évaluation à posteriori. Pour ce qui est de l'inventaire tiré de la littérature, les programmes, initiatives et pratiques recensés ont été soumis à une évaluation dans une proportion de 68 %. Chez les programmes, initiatives et pratiques partagés par les intervenants scolaires et sociocommunautaires, la proportion avoisine les 50 %. Quel que soit l'inventaire constitué, ce sont les jeunes qui ont été les plus souvent impliqués dans l'évaluation, devançant entre autres les enseignants, les intervenants et les parents.

Constat #3 : Des programmes, initiatives et pratiques peu connus des milieux

Les programmes, initiatives et pratiques éducatives listés dans l'inventaire tiré de la littérature apparaissent très peu expérimentés en Chaudière-Appalaches. Des 41 programmes, initiatives et pratiques identifiés, seuls cinq d'entre eux ont été mentionnés par les intervenants scolaires et sociocommunautaires. Ces programmes sont les suivants : le programme *Vers le Pacifique* (Centre Mariebourg, 1997) destiné aux clientèles du préscolaire, du primaire et du secondaire, le programme *L'école, au cœur de l'harmonie* (Lortie & Panneton, 2006) qui concerne les élèves du primaire, le *Projet régional École-famille-communauté* (Comité Réussite-Accomplissement-Persévérance Côte-Nord, 2007) conçu pour les jeunes du primaire et du secondaire, ainsi que les programmes *PASS (Guide de prévention de l'exclusion scolaire au secondaire)* (Royer, 1993) et *PEC (Pratiquons Ensemble nos Compétences)* (Royer, Morand, & Gendron, 2005) qui s'adressent au niveau scolaire secondaire. Pour être conséquents avec la littérature, nous recommandons que les programmes de prévention soient privilégiés et ce, dès le préscolaire et le primaire.

7.3 Pistes de réflexion (et recommandations provisoires)

En juin 2011, un mandat a été confié à notre équipe de chercheurs par la TÉCA et le FJRCA afin de réaliser une recherche sur la **persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches**. L'approche utilisée fut de donner la parole aux jeunes, aux parents et aux intervenants afin d'une part, de mieux connaître les facteurs de risque et les causes du décrochage scolaire des jeunes de la région et, d'autre part, d'identifier les conditions favorables ainsi que les pratiques éducatives liées à la persévérance scolaire mises de l'avant par les différents acteurs.

AVERTISSEMENT: Les constats dégagés de cette recherche qualitative menée au cours des derniers mois, nous conduisent à formuler quelques pistes de réflexion ou recommandations provisoires. Considérant les courts délais prescrits, notre équipe n'a pu compter sur la période de recul si précieuse pour analyser les résultats et en dégager des recommandations formelles en prenant soin de les appuyer sur une littérature exhaustive et une consultation complémentaire auprès des gens du milieu. La présente section a pour but d'alimenter la réflexion des acteurs scolaires et sociocommunautaires de la région dans la lutte au décrochage scolaire et l'amélioration de la situation de la persévérance scolaire chez les jeunes de la Chaudière-Appalaches. Voici donc quelques pistes de réflexion et certaines recommandations sur les résultats obtenus, la démarche méthodologique et les autres considérations.

Piste #1 : Des activités variées qui répondent aux besoins exprimés

Il apparaît pertinent que les milieux se soucient d'offrir un éventail varié d'activités parascolaires pour répondre aux besoins des jeunes d'**entretenir une vie sociale**. Dans le choix de la programmation, outre les activités culturelles et artistiques, il serait important de prendre en compte le besoin exprimé par les jeunes d'avoir accès à plus de sport en plus des cours d'éducation physique afin de **bouger**. Ces activités variées synonymes de **plaisir** sont aussi des contextes susceptibles de contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance des jeunes à leur milieu, de même que de permettre à chacun de vivre des réussites et d'apprendre à connaître ses forces et intérêts, cela tant dans un contexte relationnel recherché par les filles qu'à travers un esprit de saine compétition et de dépassement de soi stimulant pour les garçons.

Piste #2 : Le dialogue : ingrédient essentiel à des actions efficaces

Ce souci de concertation implique, bien sûr, une bonne **collaboration école-famille**, relation sensible et parfois fragile, mais combien fondamentale. Privilégier l'établissement de **liens entre l'école et le marché du travail** est aussi susceptible de rendre la formation des élèves plus signifiante et faciliter la transition de l'apprenant d'un milieu à un autre. Or, établir aussi un réel dialogue **entre tous les acteurs scolaires et communautaires concernés** apparaît plus que jamais essentiel par l'entremise d'actions plus concertées qui seront, par conséquent, plus efficaces. Instaurer une telle culture implique de faire tomber les résistances de part et d'autre, dans le meilleur intérêt des jeunes. Cette collaboration permettrait notamment de partager les expertises, les ressources, les interventions mises en œuvre dans les différents milieux. Dans la problématique de la persévérance scolaire, les actions concertées devraient **impliquer tous les intervenants scolaires, communautaires, familiaux et... les jeunes eux-mêmes !**

Piste #3 : Des programmes, initiatives et pratiques éducatives à répertorier, à promouvoir et à partager

Parce que seulement cinq programmes, initiatives et pratiques éducatives figurent à la fois dans l'inventaire tiré de la littérature et dans celui tiré du partage des intervenants scolaires et sociocommunautaires, il y aurait lieu de promouvoir l'élaboration ou la mise à jour d'un **répertoire Web de programmes, initiatives et pratiques éducatives** dédié à la persévérance et à la réussite scolaires généré par et pour les intervenants. Ce lieu virtuel de partage rendu disponible à tous les intervenants et les directions d'établissement / organismes pourrait être alimenté et mis à jour par ces derniers (sous forme d'un « wiki »). Le partage des bonnes pratiques et le réseautage entre intervenants scolaires et sociocommunautaires s'en trouveraient ainsi facilités. Un tel répertoire (ou liste de ressources) pourrait aussi être adapté et proposé aux parents et aux élèves de la région.

Piste #4 : L'évaluation formelle ou informelle des programmes, initiatives et pratiques ?

L'inventaire issu du partage des intervenants scolaires et sociocommunautaires a révélé qu'un nombre considérable de programmes, initiatives et pratiques éducatives a été évalué. Notons ici que dû à la composition de l'échantillon des intervenants participant centré sur les clientèles jeunes du 3^e cycle du primaire jusqu'au collégial, l'inventaire réalisé devrait être ultérieurement bonifié afin de répertorier aussi des programmes, initiatives et pratiques éducatives du préscolaire et du primaire 1^{er} et 2^e cycles. Si l'évaluation d'un programme par les jeunes au moyen de questionnaires d'appréciation peut permettre aux intervenants d'adapter leur animation, elle s'avère insuffisante au moment d'évaluer l'efficacité dudit programme. En effet, il est à se demander : « Est-ce que les résultats concrets souhaités par l'implantation du programme sont réellement atteints ? ». Il importe en effet d'obtenir divers éléments de preuve que le programme remplit réellement ses promesses. Malheureusement, les évaluations pratiquées dans les milieux ne se limitent généralement qu'à la satisfaction qui est l'élément de preuve minimal pour démontrer la validité des inférences obtenues des résultats de l'application d'un programme. Il arrive donc souvent qu'on attribue des mérites à un programme, sans formellement évaluer le réel impact chez les élèves. En conséquence, nous recommandons que tout programme, initiative ou pratique éducative soit soumis à des modalités d'évaluation formelles (p. ex. : mesure des effets du programme sur des variables d'intérêt, formule prétest/post-test, évaluation multi-sources, etc.) avant que ne soient recommandés son financement et/ou sa généralisation à d'autres jeunes, écoles, commissions scolaires ou organismes communautaires. De plus, il serait important que ces évaluations formelles ne soient pas seulement faites à postériori, mais aussi en cours d'application du programme afin qu'elles puissent jouer pleinement leur rôle.

Piste #5 : L'intervention vs la prévention

Le problème du décrochage n'est pas simple. Plusieurs facteurs de risque et de protection bien documentés dans la littérature sont à considérer dans l'équation. Une **approche d'intervention globale et multimodale** est plus susceptible d'être efficace à long terme que plusieurs actions successives et isolées. Bien sûr, la **prévention** adressée à tous les élèves, mais aussi ciblée auprès des élèves jugés à risque est prescrite. L'**intervention précoce et concertée** doit prendre place

avant la cristallisation des comportements à risque. Or, les **difficultés en lecture** et les **difficultés de comportements** associées à des problèmes d'adaptation et à de **faibles habiletés sociales** chez les élèves requièrent une attention toute particulière et une action dès l'apparition des premières manifestations.

Piste #6 : Poursuivre les actions pour lutter contre l'intimidation

Les participants de tous les profils rencontrés (jeunes, parents, intervenants) ont exprimé leur préoccupation face à la présence du **phénomène de l'intimidation encore très sensible**, quoique de moins en moins tabou. Du travail reste à faire considérant les ravages que cette violence peut faire à l'individu : perte de confiance, faible estime de soi, rejet social, anxiété, perte de concentration, absentéisme, dépression, ce qui en fait aussi un facteur important conduisant au décrochage scolaire. Des outils tels que ceux proposés à la section 7.1 (et bien d'autres) sont à la disposition des milieux à des fins de **sensibilisation**, de **prévention** ou d'**intervention**. Comme la Consultation jeunesse (FJRCA et al., 2010) le soulignait, reste aux milieux à assumer une plus grande vigilance et surveillance dans des lieux névralgiques tels que la cour d'école.

Piste #7 : La prévention de la toxicomanie

Les problèmes de consommation de psychotropes, largement documentés dans la littérature à l'égard du décrochage scolaire, ont été soulevés aussi par les participants de cette étude comme étant un enjeu important. Ceci appuie donc l'importance de mettre en œuvre ou de poursuivre les actions visant à prévenir les problèmes de toxicomanie en milieu scolaire et à soutenir les jeunes aux prises avec cette problématique. La sensibilisation des parents et des intervenants peut se faire à partir des « *Liens et documents utiles à consulter* » listés à la section 8. En guise d'exemple, le programme APTE offre un module de formation aux intervenants désireux de prévenir les toxicomanies auprès des jeunes (CQLD, 2008).

Piste #8 : Revoir les pratiques d'exclusion scolaire

Le sentiment d'appartenance que développe l'élève à l'égard de l'école est fondamental. Les intervenants scolaires et communautaires ainsi que les parents doivent protéger à tout prix la relation d'attachement de l'élève envers l'école, envers son enseignant et envers son parcours d'études. Pour ce faire, la valorisation de l'école, de sa mission et du rôle de chaque acteur impliqué doit s'opérer, et ce, sous diverses formes en fonction des particularités du milieu. L'exclusion scolaire, peu importe sa forme (ex. : expulsion, suspension, etc.) ne devrait jamais être la conséquence d'un manque de solutions ou du recours à la facilité pour refiler le problème auquel un enseignant ne souhaite pas être confronté. En ce sens, chaque équipe-école, avec son équipe de direction en tête, devrait lire et prendre acte du document « *Prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire - Guide d'accompagnement du personnel scolaire* » (Girard et al., 2011).

Piste #9 : Être sensibles aux différentes périodes de transition

La vulnérabilité qu'entraînent les périodes de transition vécues par les jeunes –lors du passage du primaire au secondaire, par exemple– oblige les milieux à être à l'écoute des besoins de repères et de sécurité qu'ils expriment alors plus ou moins clairement, et à rendre des ressources et des mesures disponibles.

Piste #10 : L'enseignant, sous la loupe

C'est sans surprise que l'on constate à quel point l'enseignant joue un rôle central dans la problématique du décrochage et de la persévérance scolaire. Loin de porter en lui toutes les solutions, les attentes à son égard sont tout de même grandes et le poids à porter n'en est pas moins lourd. Mais qu'en est-il de sa propre persévérance ? Il convient donc de soutenir par une action concertée les intervenants de première ligne responsables de prévenir et d'intervenir auprès des élèves à risque d'échec, de démotivation et de décrochage scolaire. À cet effet, **l'accès à la formation continue ciblée** et à **l'ajout de ressources professionnelles** peut nécessairement venir en aide aux jeunes qui vivent des problématiques diverses et parfois complexes (ex.: consommation, santé mentale), mais également soutenir les enseignants dont l'engagement et la persévérance sont souvent tout aussi fragiles que les élèves qu'ils tentent d'aider. **L'insertion professionnelle** des nouveaux enseignants représente une clé maitresse : [Pourquoi assurer l'insertion professionnelle ?] « *Il est indispensable de considérer la portée des difficultés énoncées précédemment sur les enseignants, puisqu'ils agissent comme « (...) les premiers artisans de la réussite éducative des enfants et des adolescents qui leur sont confiés* » (MEQ 1992, cité dans CSE 2004, p. 20) » (Ouellet & Archambault, 2009).

Piste #11 : La recherche au service des milieux scolaire et sociocommunautaire

Il convient tout de même de reconnaître que le décrochage et la persévérance scolaire sont une préoccupation scolaire et sociale qui a conduit à de nombreux travaux de recherche (du moins, beaucoup plus qu'en France, selon Bernard, 2011) et à de nombreuses initiatives locales, régionales et provinciales qui sont susceptibles de porter fruit (voir section 3 « Persévérance scolaire : état de la situation et enjeux » du présent document). Reste à s'assurer de coordonner davantage les actions dans un esprit de collaboration et une approche systémique où tous les acteurs de la région travaillent dans un but commun. La mobilisation générée autour de ce projet de recherche par la TÉCA, FJRCA et l'équipe de chercheurs constitue un pas significatif dans la bonne direction. Par la même occasion, il nous semble pertinent de souhaiter que le rôle et les responsabilités de chaque acteur dans ce dossier de la persévérance scolaire (de l'élève jusqu'aux leaders de la communauté) soient discutés, définis et promus par le biais, par exemple, d'une table de concertation.

Piste #12 : Augmentation des taux de diplomation : la quête se poursuit mais à quel prix ?

Comme le font avec raison le MELS et les autres régions en province, les divers acteurs en Chaudière-Appalaches se préoccupent de la persévérance scolaire des jeunes de la région même si sa situation semble enviable. Les taux de diplomation représentent un paramètre incontournable. Au fil des ans, le MELS, voulant démontrer une progression face à l'atteinte de ses propres objectifs, a remodelé la façon de présenter ses statistiques et les critères des diverses catégories associées à la diplomation (voir section 3 « Persévérance scolaire : état de la situation et enjeux » du présent document). À la lecture des résultats de cet « exercice comptable » suggérant une augmentation des taux de diplomation chez les jeunes, nous nous questionnons à savoir à qui servent réellement ces chiffres. D'autres questions émergent aussi... Pour quelle(s) formation(s) et pour quel(s) profil(s) de jeunes la région a-t-elle enregistré des différences dans les taux de diplomation dans les 5, les 10 ou les 20 dernières années ? Et qu'est-ce que cela suggère comme explication ? Quel est le niveau d'appréciation des jeunes, des intervenants sociocommunautaires et des employeurs au regard de la formation reçue attestée par un diplôme ? Est-ce que les jeunes sont mieux outillés qu'auparavant pour intégrer le marché du travail et pour mener une vie comme des concitoyens heureux, adaptés et contribuant à la collectivité ? La Consultation jeunesse réalisée en 2010 par le Forum jeunesse régional en Chaudière-Appalaches et ses collaborateurs ainsi que celle de la présente recherche peuvent répondre à certaines de ces questions, mais pas à toutes...

Par ailleurs, qui sont ces jeunes qui obtiennent maintenant un diplôme à leur sortie du système scolaire et qui ne le faisaient pas il y a 5, 10 ou 20 ans ? À cette question, des critiques convergent vers diverses hypothèses dont les « Diplômes à rabais »³⁴. Bien que le propos puisse déplaire à certains, nous nous sentons dans l'obligation morale de soulever le point suivant pour tenter de répondre en partie à la question... Dans le cadre de la consultation réalisée pour cette étude, nous avons recueilli à travers des échanges plus ou moins formels, le sentiment chez certains que la quête du plus grand nombre de diplômés était fait à « tout prix ». Aussi, que parmi les jeunes qu'on cherche à diplômer pour améliorer le bilan du MELS et des régions se trouvent en partie des personnes ayant des problématiques importantes et non négligeables (ex.: santé mentale). Quoique l'on puisse leur faire suivre une formation menant à l'obtention d'un diplôme reconnu par le MELS, plusieurs de ces jeunes ne sont et ne seront jamais aptes au marché du travail ou ne pourront en réalité mettre en pratique les habiletés et les compétences supposées venir avec l'attestation papier venant du ministère de l'Éducation. Suite à la valorisation issue de la diplomation, l'avenir de ce type de diplômé peut basculer si ce dernier décide de tester sa valeur et celle de son diplôme sur le marché du travail... Ne pouvant répondre aux attentes de l'employeur (lors d'une entrevue de sélection ou lors de l'entrée en fonction), cela peut avoir pour conséquence de faire vivre un échec ou une série d'échecs au jeune. Considérant le schème de pensée de l'apprenant en difficulté illustré à la section 7.1.1, ce jeune attribuera son incapacité à satisfaire les exigences du milieu du travail à des facteurs intrinsèques et non pas au système de l'éducation qui a voulu à tout prix en faire un diplômé... Dans des cas comme celui-ci, est-ce que l'école ne génère pas la « maladie en chaîne » (réf. échec, démotivation, abandon, dévalorisation, etc.) qu'elle tente de guérir ?

³⁴ Voir l'article à <http://www.journaldequebec.com/2011/09/26/diplomes-a-rabais>

7.4 Limites de l'étude

Voici quelques limites associées à la démarche de la présente recherche et à la portée de ses résultats.

❖ **La subjectivité dans la production des inventaires de programmes, initiatives et pratiques éducatives.**

En ce qui concerne les deux inventaires produits dans le cadre de la présente recherche, on doit garder à l'esprit que l'inventaire tiré de la littérature ne constitue pas une synthèse exhaustive des divers programmes, initiatives et pratiques publiés en lien avec la persévérance et la réussite scolaires, mais bien un échantillon destiné à alimenter le lecteur. De la même façon, on se rappellera que les intervenants scolaires et sociocommunautaires n'avaient pas à valider auprès de sources variées (documentation papier ou informatisée, personne-ressource, etc.) les informations partagées qui ont servi à constituer un inventaire partiel des programmes, des initiatives et des pratiques éducatives. Ce qui peut expliquer qu'il y ait des écarts avec la réalité.

❖ **Méthodologie - Échantillon limité des Profils 06, 07 et 09.**

Malgré des démarches soutenues auprès des milieux, il n'a pas été possible de compter sur la participation d'un grand nombre de répondants pour le Profil 06 *Étudiants ayant abandonné récemment une formation professionnelle (FP) et/ou générale (D.E.S.)*, le Profil 07 *Étudiants ayant abandonné récemment une formation collégiale* et le Profil 09 *Parents de jeunes à risque de décrochage scolaire*. Par ailleurs, la participation à la recherche (sur une base volontaire) a été rendue possible grâce à un recrutement dans les milieux ayant eux aussi accepté de collaborer sur une base volontaire. **Les participants à cette recherche** (jeunes, parents, intervenants scolaires et communautaires) ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble de leurs pairs, et ce, malgré notre volonté de donner la parole aux différents milieux sur l'ensemble du territoire divisé en quatre commissions scolaires. L'équipe de chercheurs est donc tributaire des milieux et des participants qui ont bien voulu accepter de participer à la recherche. Par conséquent, l'analyse et l'interprétation des résultats nécessitent réserve et discernement. Il convient, en effet, de rester prudent quant à la représentativité des constats dégagés.

❖ **Méthodologie - Approche qualitative avec ses forces et ses limites.**

Cette recherche visait à donner la parole aux jeunes. Le choix d'une approche qualitative, de même que la démarche méthodologique d'entrevue de groupe (*focus group*) privilégiée pour mener à bien cette investigation ont des **forces** (permettre aux participants d'exprimer des idées sans contraintes, donner aux éléments de réponse une dynamique évolutive à travers les échanges de groupe, rendre possible une analyse approfondie et nuancée des réalités étudiées), mais comportent aussi des **limites** (les résultats observés ne peuvent être généralisés qu'aux participants qui ont bien voulu partager leurs opinions et idées, les données recueillies peuvent varier en fonction des influences à l'intérieur même du groupe ou de la personnalité des participants). Ajoutons que les auteurs suggèrent d'interpréter les résultats pour ce qu'ils sont, pas pour ce qu'ils ne sont pas ou pour ce qu'ils pourraient être.

❖ **Méthodologie - Non-disponibilité d'instruments de mesure spécifiques à la présente étude.**

À notre connaissance, aucun instrument de mesure déjà élaboré et validé n'était disponible pour répondre aux besoins spécifiques de cette étude. Les canevas d'entrevues de groupe des 11 profils de participants ont donc été inspirés ou adaptés d'un ensemble de travaux antérieurs dont les objectifs étaient légèrement différents. Précisons aussi que la validité de contenu a été établie, mais que d'autres preuves de validité n'ont pu être établies pour cause de limite de temps.

❖ **Contrainte de temps : la limite du sablier...**

Après une phase de recherche documentaire pour élaborer la problématique, un cadre théorique et orienter les choix méthodologiques réalisés de fin juin à fin août 2011, le projet de recherche a pris officiellement son envol en septembre 2011 avec le premier de trois transferts de fonds ayant permis la constitution d'une équipe de recherche. La collecte de données intensive s'étant terminée le 2 mars dernier et la saisie des données, faite au fur et à mesure, ayant pu être complétée en mai, le temps fut un facteur déterminant dans le livrable de ce rapport. Par conséquent, l'analyse et l'interprétation des données n'ont pu bénéficier d'un temps de recul suffisamment long pour permettre aux constats dégagés de culminer en des recommandations spécifiques et directives. Encore une fois, la prudence s'avère nécessaire. Néanmoins, des constats ont été formulés, certains correspondaient assez bien avec la littérature sur le sujet et les données recueillies dans le cadre de la Consultation jeunesse 2010 alors que d'autres éléments semblent plus spécifiques et uniques à notre étude. La formulation de pistes de réflexion et de certaines recommandations préliminaires a pour but d'orienter dans l'immédiat le lecteur vers une conclusion générale. Avec un peu de recul de la part de l'équipe de chercheurs et l'appropriation du rapport par les partenaires, une journée d'études et d'échanges permettrait sûrement de bonifier la liste de recommandations et le plan d'orientations.

7.5 Perspectives futures et mot de la fin

Force est de constater que la persévérance scolaire est une préoccupation réelle et sentie en Chaudière-Appalaches. Diverses actions sont déjà entreprises et les intervenants sont heureux d'en partager les retombées. Ce dynamisme est encourageant, mais ne doit pas faire l'économie d'une démarche rigoureuse pour évaluer les effets des différentes actions entreprises ou à entreprendre.

Par ailleurs, d'autres investigations sont nécessaires à une meilleure compréhension du phénomène de la persévérance scolaire, et ce avec l'apport des divers milieux scolaires (préscolaire, primaire, secondaire, collégial, universitaire) et sociocommunautaires (clientèles petite enfance à adulte), ainsi que des instances telles que la TÉCA, le FJRCA, Réunir Réussir (R²), les directions régionales de différents ministères concernés et le regroupement de chercheurs aux expertises complémentaires (ex.: élèves en difficulté, motivation, décrochage scolaire, implantation de programmes en recherche-action, évaluation de programmes, etc.).

Permettons-nous de conclure sur deux citations du célèbre physicien Albert Einstein (1879-1955), soupçonné d'avoir été dyslexique et d'avoir démontré un manque de motivation scolaire durant une partie de son parcours d'études, rappelant des enjeux de la persévérance scolaire:

« *C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître.* »³⁵

« *L'imagination est plus importante que le savoir.* »³⁶

Cette dernière citation prend tout son sens en conclusion de cette recherche ayant permis d'ajouter au savoir les connaissances relatives à l'état de la situation, aux enjeux et aux conditions favorables à la persévérance scolaire des jeunes en Chaudière-Appalaches. Malgré que l'on puisse encore approfondir les connaissances dans ce domaine, il appert pour les acteurs concernés de se mobiliser afin d'avoir recours à leur **imagination** pour mettre en œuvre des actions dynamiques et novatrices basées sur le profil de la région documenté dans ce rapport de recherche.

De la part des chercheurs et de l'équipe de recherche s'étant investis corps et âme dans ce projet ambitieux et combien stimulant, nous souhaitons aux milieux de trouver leur voie pour donner vie à ce document ayant donné la parole aux principaux intéressés par les retombées de cette consultation.



Martin Gendron
Chercheur principal

³⁵ <http://www.evene.fr/citations/albert-einstein>

³⁶ Ibid.

Références

- Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.caslt.org>
- Association des intervenants en toxicomanie du Québec (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.aitq.com>
- Association mathématique du Québec (AMQ) (2012) [Site web]. Repéré à <http://newton.mat.ulaval.ca/amq/>
- Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec (APSQ) (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.apsq.org>
- Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP) (2012). [Site web]. Repéré à <http://aqep.org>
- Association québécoise des professeurs de français (AQPF) (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.aqpf.qc.ca>
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie - Psychologie du développement humain (4^e édition)*. St-Laurent, Qc : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Bélanger, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N., & Janosz, M. (2006). L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école: diagnostic et intervention* (pp.53-65). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*, collection « Que sais-je? », Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., & Bélanger, J. (2006). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention* (pp. 213-227). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Caron, R. (2011, 26 septembre). *Diplômes à rabais : Des milliers d'élèves graduent sans avoir réussi à l'école*. Le journal de Québec. Repéré à <http://www.journaldequebec.com/2011/09/26/diplomes-a-rabais>
- Cartodiplôme (2012). [Site web]. Repéré à <http://cartodiplome>
- Centre Mariebourg (1997). *Vers le pacifique*. Repéré à <http://www.institutpacifique.com>
- Centre québécois de lutte aux dépendances (CQLD) (2008). *APTE - Programme d'activités de prévention des toxicomanies*. Montréal, Qc : Centre québécois de lutte aux dépendances.
- Charbonneau, J. & Bourdon, S. (2011). *Les jeunes et leurs relations*. Québec, Qc : Les presses de l'Université Laval.
- Chouinard, R., Plouffe, C., & Archambault, J. (2006). Le soutien à la motivation scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Dir.). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Qc : Édition Gaëtan Morin Ltée.

- Chouinard, R., & Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (Dir.). *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (pp. 75-83). Sainte-Foy, Qc : Les Presses de l'Université Laval.
- Cliche, V. (2010). *Ça prend tout un village pour éduquer un enfant*. Repéré à <http://www.lerefletdulac.com/Societe/Education/2010-03-05/article-916745/%26laquoCa-prend-tout-un-village-pour-eduquer-un-enfant%26raquo/1>
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2^e édition). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Itée.
- Comité québécois de lutte aux dépendances - CQLD (2006). *Drogues : savoir plus, risquer moins*. Montréal, Qc : Les éditions internationales Alain Stanké.
- Comité Réussite-Accomplissement-Persévérance (RAP Côte-Nord) (2007). *Projet régional École-famille-communauté*. Repéré à http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/831_C72_RAP_finalerevue_AL_26-03-2010.pdf
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (CSBE) (2004). *PACI-Raide : Projet de recherche-action sur « La violence chez les jeunes enfants »*. Saint-Georges, Qc : Commission scolaire de la Beauce-Etchemin - Service de la recherche et du développement. Repéré à http://www.csbe.qc.ca/projetrd/doc_projet/PACI_20040901_ext.pdf
- Commission scolaire des Navigateurs - CSDN (2012). *L'École des parents*. Repéré à <http://web.csdn.qc.ca/ecoles/lecole-des-parents-0>
- Cournoyer, L. (2011). Les relations sociales dans le parcours de jeunes cégépiens au Québec. Dans J. Charbonneau & S. Bourdon (2011). *Les jeunes et leurs relations* (pp.141-156). Québec, Qc : Les presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève: une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée, Bulletin et autres publications. Repéré à <http://crires.ulaval.ca>
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale Recherches et Interventions*, 2(1), 9-24.
- École d'entrepreneurship de Beauce (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.eebeauce.com>
- Fondation de l'entrepreneurship (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.entrepreneurship.qc.ca>
- Fondation Tel jeunes (2012). *Ligne Parents*. [Site web]. Repéré à <http://www.fondationteljeunes.org/fr/ligneparents>
- Fortier, M.-P. (2008). *Le rapport à la réussite des adolescents identifiés en troubles du comportement vu sous l'angle des représentations sociales*. Mémoire de maîtrise. Département des sciences de l'éducation. Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis).

- Forum jeunesse régional en Chaudière-Appalaches (FJRCA) et al. (2010). *Consultation des jeunes de la Chaudière-Appalaches* - Rapport de recherche réalisé dans le cadre de l'Action jeunesse structurante (AJS) visant la participation citoyenne des jeunes de la région de la Chaudière-Appalaches. St-Romuald, Qc : Forum jeunesse régional en Chaudière-Appalaches.
- Fréchette, N., & Bouchard, C. (2011). Le développement cognitif de 9 à 12 ans. Dans C. Bouchard, & N., Fréchette (Eds.). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs* (pp.385-432). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Girard, R., Tremblay, C., Paquet, A., & Croteau, G. (2011). *Prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire - Guide d'accompagnement du personnel scolaire*. Québec, Qc : Regroupement de commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e édition). Boucherville, Qc : Gaétan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec (2012). *Parlons drogue* [Site web]. Québec, Qc : Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Repéré à <http://www.parlonsdrogue.com>
- Grondin, J., Boutin, J.-F., Gendron, M., Beaudoin, I., & Martel, V. (2011). Favoriser la lecture chez les garçons de 5^e et 6^e année du primaire à l'aide de la BD. *Vivre le primaire*, 24(3), 49-52.
- Groupe de recherche sur l'APPrentissage et la SOcialisation (APPSO) (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.uqar.ca/appso>
- Groupe d'étude et d'intervention sur la littérature illustrée d'expression française et de la didactique du français en milieux scolaire et périscolaire (LIMIER) (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.lelimier.com>
- Groupe des responsables en mathématique au secondaire (GRMS) (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.grms.qc.ca>
- Gurtner, J.-C., Gorga, A., Monnard, I., & Ntamakiliro, L. (2001). *Évolution de diverses composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence - Brève synthèse à l'intention des autorités scolaires et des enseignants*. Repéré à <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocsRechProj/Motivation/Synthese.pdf>
- Horde, P. (2012). *Ado : les secrets de la réussite scolaire*. Repéré à <http://sante-medecine.commentcamarche.net/contents/adolescents/ado-les-secrets-de-la-reussite-scolaire>
- Janosz, M., Fallu, J.-S., & Deniger, M.-A. (2000). Le décrochage scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.) (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II: Les problèmes externalisés* (pp. 115-164). Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Kavale, K.A., & Reese, J.H. (1992). The character of learning disabilities : an Iowa profile. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 74-94. La main à la pâte (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.lamap.fr>
- La main à la pâte (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.lamap.fr>

- La page à Dage (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.lapageadage.com>.
- L'@telier en ligne (2012). [Site web]. Repéré à <http://atelier.on.ca>
- Lecavalier, C. (2011). *Un service d'orientation en ligne pour les élèves*. Agence QMI et TVA Nouvelles Repéré à <http://tvanouvelles.ca/lcn/infos/national/archives/2011/12/20111219-202246.html>
- Lewis, C. C. (1981). How Adolescents Approach Decisions : Changes over Grades Seven to Twelve and Policy Implications. *Child Development*, 52(2), pp. 538-544.
- L'Internaute - Encyclopédie (2012). *Citations d'Oscar Wilde*. Repéré à <http://www.linternaute.com/citation/3927/l-experience--c-est-le-nom-que-chacun-donne-a-ses-erreurs---oscar-wilde/>
- Livres ouverts (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.livresouverts.qc.ca>
- Lortie, M., & Panneton, J. (2006). *L'école, au cœur de l'harmonie*. [Site web]. Repéré à <http://www.aucoeurdelharmonie.ca>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Motivation, soutien et évaluation: les clés de la réussite des élèves*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Qc : Ministère de l'éducation. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfy/das/orientations/politique.html>
- Morand, C., Royer, E., & Gendron, M. (2005). *Programme PEC – Pratiquons Ensemble nos Compétences : Guide III – Volet famille / parents*. Donnacona, Qc : Centre de santé de Portneuf.
- Ouellet, M.-C., & Archambault, J. (2009). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement. *Vie Pédagogique*, 152 (oct.). Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=horsDos_3
- Pedneault, J. (2008). *Motivation scolaire des garçons et des filles du 3^e cycle du primaire : rôle des déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement*. Mémoire de maîtrise inédit. Lévis, Qc : Université du Québec à Rimouski.
- Pépin, M. (2011). L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : Gros plan sur la micro-entreprise scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 34(3), 280-300. Repéré à <http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CFkQFjAD&url=http%3A%2F%2Ffojs.vre.upei.ca%2Findex.php%2Fcategorie%2Farticle%2Fview%2F756%2F1070&ei=JEbpT9nDJOnH0AH4mvymDQ&usq=AFQjCNH6rCn6UJtRo-Vr6tk3fxRCBPBP1A&sig2=bGddxyIWe9FlvQd60u1hyg>
- PISTES (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.pistes.org>
- Portail pour l'enseignement du français (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>
- Potvin, P., Fortin, L., & Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école: diagnostic et intervention* (pp.67-78). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

- Regroupement des commissions scolaires de la région Chaudière-Appalaches (RCSRCA). (2012). *Un succès retentissant pour les Assises régionales sur la persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches*. Communiqué de presse. Repéré à <http://www.regroupementcommissionsscolaires.ca/uploads/listit/id19/Communique-19-avril-2012.pdf>
- Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Roy, J. (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire : Une étude de cas –La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, E. (2010). *Leçons d'éléphants : Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, Qc : École et comportement.
- Royer, E. (2007). *Comment être le bon parent d'un élève difficile*. Québec, Qc : École et comportement.
- Royer, E. (1993). *Le PASS : guide de prévention de l'exclusion scolaire au secondaire*. Beauport, Qc : Commission scolaire Chutes-Montmorency.
- Royer, E., Morand, C., & Gendron, M. (2005). *Programme PEC – Pratiquons Ensemble nos Compétences : Guide d'introduction*. Donnacona, Qc : Centre de santé de Portneuf.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e édition). Boucherville, Qc : Gaëtan Morin Éditeur – Chenelière Éducation.
- Sansfaçon, C. (2011). *Complices dans la réussite : pour une collaboration efficace avec les parents*. Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Toxquébec (2012). [Site web]. Repéré à <http://www.toxquebec.com>
- Tremblay, D. (2012-06-13). *Le professeur duracell* [En ligne]. Journal de Québec. Repéré à <http://www.journaldequebec.com/2012/06/12/le-professeur-duracell>
- Verlaan, P., & Turmel, F. (2007). *L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas*. Sherbrooke, Qc : Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE).
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal, Qc : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Wikipédia (2012). *Droit à l'erreur*. Repéré à http://fr.wikipedia.org/wiki/Droit_%C3%A0_l%27erreur

