

Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés

1998-2000

Rapport synthèse de recherche

Direction du projet

Michel Janosz (UdeM) et **Marc-André Deniger** (Laval)

Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES) et
Institut de Recherche pour le Développement Social des Jeunes (IRDS)

Coordonnateurs / analystes

Gilles Roy (UdeM), Martine Lacroix (UdeM), Jean Sébastien Fallu (UdeM),

Chercheurs collaborateurs

Louise Langevin (UQAM), Marc Le Blanc (UdeM)

Montréal, juin 2001

Cette recherche a été subventionnée dans le cadre du programme de recherche Actions Concertées (# 98-DS-001), coordonné par le Fonds pour la Formation des Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), en partenariat avec le Conseil Québécois pour la Recherche Sociale (CQRS), le Ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil Scolaire de l'Île de Montréal (CSIM).
Adresse de correspondance : Michel Janosz, École de Psychoéducation, Université de Montréal, CP 6128 Succursale Centre-ville (Québec, Canada), H3C 3J7.
Courriel : michel.janosz@umontreal.ca

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	1
REMERCIEMENTS.....	4
INTRODUCTION.....	6
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	7
L'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire	7
Contexte de la recherche et critères de sélection des programmes évalués	9
But et objectifs	10
Les programmes de prévention sélectionnés pour la recherche évaluative	10
MÉTHODOLOGIE.....	13
Évaluation de l'implantation des programmes.....	13
<i>Mesures et procédures</i>	13
Méthodologie quantitative.....	15
<i>Devis et Participants</i>	15
<i>Mesures et procédures</i>	16
<i>Stratégie analytique</i>	19
Méthodologie qualitative	21
<i>Intervenants</i>	22
<i>Élèves</i>	22
Limites méthodologiques	26
PROGRAMME I :FOYER 316 DE LA POLYVALENTE PIERRE-DUPUY.....	29
Description du milieu.....	29
<i>Objectifs</i>	29
<i>Nature des services offerts</i>	29
<i>Organisation des services offerts</i>	30
<i>Démarche pédagogique</i>	31
<i>Clientèles</i>	31
<i>Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation</i>	32
Description des résultats	33
<i>Effets à court terme</i>	33
<i>Effets à long terme</i>	34
L'attribution des effets.....	35
PROGRAMME II : CLASSE ALTERNATIVE DE LA POLYVALENTE SAINT-HENRI.....	36
Description du milieu.....	36
<i>Objectifs</i>	36
<i>Nature des services offerts</i>	36
<i>Organisation des services offerts</i>	37
<i>Démarche pédagogique</i>	38
<i>Clientèles</i>	38
<i>Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation</i>	39
Description des résultats	40
<i>Effets à court terme</i>	40
<i>Effets à long terme</i>	41
L'attribution des effets.....	41

PROGRAMME III : LE FOYER 321 ET LE PROGRAMME ALTERNATIVE AU DÉCROCHAGE	43
Description du milieu.....	43
<i>Objectifs</i>	43
<i>Nature des services offerts</i>	43
<i>Organisation des services offerts</i>	44
<i>Démarche pédagogique</i>	45
<i>Clientèles</i>	46
<i>Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation</i>	46
Description des résultats	47
<i>Effets à court terme</i>	47
<i>Effets à long terme</i>	48
L'attribution des effets.....	49
PROGRAMME IV : LE PROGRAMME DE COLLABORATION AVEC L'ÉCOLE ET DE REVALORISATION DE L'ANCRE DES JEUNES.....	51
Description du milieu.....	51
<i>Objectifs</i>	51
<i>Nature des services offerts</i>	52
<i>Organisation des services offerts</i>	52
<i>Démarche pédagogique</i>	53
<i>Clientèles</i>	54
<i>Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation</i>	54
Description des résultats	55
<i>Effets à court terme</i>	55
<i>Effets à long terme</i>	57
L'attribution des effets.....	57
PROGRAMME V : LE GROUPE D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET COMMUNAUTAIRE DE LA POLYVALENTE LUCIEN PAGÉ.....	59
Description du milieu.....	59
<i>Objectifs</i>	59
<i>Nature des services offerts</i>	59
<i>Organisation des services</i>	60
<i>Clientèles</i>	61
<i>Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation</i>	61
Description des résultats	62
<i>Effets à court terme</i>	62
<i>Effets à long terme</i>	63
L'attribution des effets.....	63
DERNIER REGARD SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES JEUNES.....	64
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	66
Conclusion	66
<i>Qualité d'implantation des programmes évalués</i>	66
<i>Populations</i>	66
<i>Les effets à court terme</i>	67
<i>Les effets à moyen terme</i>	68
<i>L'attribution des effets et variables médiatrices</i>	68
<i>Effets différentiels et modérateurs</i>	69
<i>La collaboration école/organismes communautaires (OC)</i>	69

Recommandations	70
<i>Des forces à conserver et à consolider</i>	70
<i>Des limites à repousser</i>	71
<i>Des conditions de réussite à l'implantation de programmes efficaces de prévention</i>	74
RÉFÉRENCES	79
ANNEXE 1	82
ANNEXE 2	119
ANNEXE 3	160
ANNEXE 4	167
ANNEXE 5	174

REMERCIEMENTS

Ce projet représente le fruit d'une collaboration entre chercheurs universitaires, étudiants, enseignants, professionnels non enseignants et directions d'écoles. Les objectifs visés par ce projet étaient ambitieux et la méthodologie déployée pour les atteindre a exigé des efforts considérables et soutenus de la part de tous.

Cette étude n'aurait jamais vu le jour sans la conviction que l'évaluation est une composante essentielle à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques. Accepter de participer à une recherche évaluative dans un contexte de surcharge de travail nécessite générosité et courage. Nous tenons donc à remercier tout spécialement les responsables et les intervenants qui ont accepté de participer à cette aventure :

- À la Polyvalente Pierre Dupuis : Yves Lussier, directeur-adjoint
Annie Garneau, psychoéducatrice
Marie-Christine Thibault, psychoéducatrice
- Classe du CPF 316 : Véronique Plaa, enseignante titulaire;
Karoline Bourgon, enseignante
Élyse Juneau, enseignante
- Au Programme Alternative au Décrochage scolaire à l'école secondaire
Jeanne-Mance : Patricia Georges, psychoéducatrice
Carolyn Fyfe, travailleuse sociale
Édouard Hakim, enseignant titulaire
Alcide Lefebvre, enseignant
- À la Polyvalente Saint-Henri : Claudette Clément, conseillère en orientation
Marie-Andrée Huot, enseignante
Diane Bélanger, enseignante
Taibi Baaja, enseignant
- À l'Ancre des Jeunes : Line Lavigne, psychoéducatrice
Véronique Ross, psychoéducatrice
Louis Bellemare, criminologue

Au Groupe d'interventions pédagogiques et communautaires (GIPEC) de la Polyvalente Lucien-Pagé :

Louis Bienvenue, directeur-adjoint
 Lyne St-Pierre, directrice-adjointe
 Nathalie Morin, coordonnatrice
 Marie-Dominique Charier, coordonnatrice
 Normand Rondeau, chargé de recherche

Cette étude a nécessité une véritable armée d'assistants de recherche recrutés parmi les étudiants de baccalauréat et de maîtrise en psychoéducation et en psychologie (Université de Montréal). Merci à vous tous, pour votre énergie et votre dévouement :

Étudiants de Maîtrise	:	Marie-Eve Arseneault	Marie-Pierre Courchesne
		Sophie Desjardins	Cintia Quiroga
		Renée Rodrigue	

Étudiants de Baccalauréat :		Isabelle Delisle	Julie Paiement
		Annie Rainville	Annie Routhier
		Cynthia Tanguay	Sophie Viau

Nos remerciements aussi à Normand Rondeau pour l'aide apportée dans les opérations initiales de saisie et d'analyse des données; à Claire Malo, chercheure à l'Institut de Recherche pour le Développement Social des Jeunes (IRDS), pour ses judicieux commentaires et recommandations; ainsi qu'à Violaine Ayotte, chercheure à la Direction de santé publique de Montréal-Centre, pour ses commentaires et pour les occasions offertes de maintenir des liens avec les différents partenaires de la communauté.

Enfin, un merci infini à tous les élèves qui ont accepté de participer à cette recherche. Ils ont été sollicités à de nombreuses reprises et, toujours, ils ont offert leur collaboration avec patience et même enthousiasme.

NOTA BENE

Ce texte est une synthèse du rapport détaillé dans lequel se retrouvent toutes les études de cas, des tableaux de résultats supplémentaires ainsi que des exemplaires des questionnaires administrés et protocoles d'entrevues utilisés. La distribution de ce volumineux rapport détaillé sera restreinte (env. 1000 pages).

INTRODUCTION

Ce document présente une synthèse du rapport de recherche détaillé et des études de cas réalisées dans le cadre d'une étude évaluative sur les programmes de prévention du décrochage scolaire auprès d'adolescents à risque de milieux défavorisés (région montréalaise). Cette recherche a été subventionnée dans le cadre du programme de recherche Actions Concertées, coordonné par le Fonds pour la Formation des Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), en partenariat avec le Conseil Québécois pour la Recherche Sociale (CQRS), le Ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil Scolaire de l'Île de Montréal (CSIM).

Cette synthèse n'a pas la prétention d'épuiser l'ensemble du contenu présent à l'intérieur des documents de référence, et cela même si elle a l'intention d'y demeurer fidèle. Certains "choix" ont ainsi dû être opérés, notamment eu égard à la présentation finale de nos différents résultats d'enquête et des données qui ont aidé à leur construction. Cependant, pour satisfaire le lecteur intéressé par les détails méthodologiques et par l'examen des statistiques, nous avons inclus en annexe certaines précisions sur la qualité psychométrique des instruments utilisés ainsi que les résultats (moyennes, écarts-types, résultats des analyses statistiques) des analyses quantitatives effectuées pour chacun des programmes. Le lecteur est cependant prié de se référer aux documents principaux ainsi qu'aux différentes annexes qui les composent pour obtenir des informations détaillées.

Nous allons à tour de rôle rappeler la problématique à l'origine de cette recherche, décrire les programmes évalués, résumer nos résultats d'enquête et discuter des mécanismes et processus qui s'y rattachent. Chaque milieu fera ainsi l'objet d'un traitement spécifique (résumé d'étude de cas). Nous allons, à titre de conclusion, reprendre les lignes directrices de nos résultats et analyses; jauger de la pérennité des changements observés et des mécanismes de changements. Nous terminerons par une série de recommandations inspirées de nos observations et analyses des programmes.

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

L'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire

Dans une récente revue exhaustive des études évaluatives sur l'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire, Janosz, Fallu et Deniger (2000) ont dégagé un certain nombre de constats sur l'état actuel des connaissances scientifiques en matière de prévention. Nous reprenons ici ces constats et y intégrons les préoccupations de recherche qui ont guidé la présente étude.

Premièrement, à l'instar des observations de nombreux autres auteurs (Dryfoos, 1990, 1997; Gosselin, Ouellet et Payeur, 1992; Orr, 1987; Rumberger, 1987; Srebnik et Elias, 1993), il est clair que le nombre d'études évaluatives rigoureuses sur le plan méthodologique est très inférieur à ce que l'on serait en droit de s'attendre compte tenu de l'importance sociale de la problématique. Cette observation tranche avec la multitude d'études existant sur les prédicteurs et les facteurs de risque du décrochage depuis plus de trente ans (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Rumberger, 1987, 1995). En effet, notre recherche bibliographique, centrée sur les articles et les monographies scientifiques publiés en anglais ou en français durant les trente dernières années, n'a permis d'identifier que 27 études évaluatives empiriques présentant un devis quasi-expérimental ou expérimental, ayant le décrochage scolaire comme variable dépendante, et donnant un minimum de détails sur le contenu du programme étudié. La seule étude québécoise, celle de Vitaro, Brendgen et Tremblay (1999), concerne une intervention en petite enfance. La majorité des études évaluatives se penchent sur des interventions auprès d'adolescents à risque de décrocher et aucune n'a porté sur des adolescents québécois. En fait, les évaluations rigoureuses de programmes préventifs québécois sont à toute fin utile inexistantes (Gosselin, Ouellet et Payeur, 1992; Henripin, 1999; Trottier, 1990). La présente recherche visait donc à combler cette lacune en effectuant l'évaluation rigoureuse (devis quasi-expérimental, combinaison des approches d'enquête, analyse des effets à court et moyen terme) de programmes québécois et prometteurs de prévention du décrochage scolaire.

Deuxièmement, bien que toutes les études recensées affichaient un devis de recherche quasi-expérimental ou expérimental, il reste que la qualité de la description du contenu des programmes et la rigueur des stratégies analytiques étaient extrêmement variables, et que très peu d'études ont rapporté leurs évaluations de la qualité d'implantation des programmes étudiés. S'il est parfois possible de comprendre ce qui a été fait et si cela a été efficace, il est toujours difficile, à quelques exceptions près (ex. Eggert, Seyl et Nicholas 1990), de comprendre comment les choses ont été faites et quelles sont les conditions nécessaires à une implantation réussie du programme. Notre étude visait donc à améliorer nos connaissances descriptives des programmes d'intervention, à documenter leur qualité d'implantation, et à juger de l'adéquation entre ce que les programmes entendaient faire et leurs capacités à le faire. Cette centration visait aussi à mieux comprendre les pratiques ou les processus responsables de l'efficacité des programmes.

Troisièmement, il est extrêmement surprenant de constater le manque d'intérêt des chercheurs pour les effets différentiels de leur programme. D'abord, on ne sait à peu près rien des effets différentiels possibles des programmes en fonction du sexe des participants. Les contraintes de puissance statistique peuvent parfois être invoquées mais, même là, le problème n'est jamais discuté. Ceci nous paraît être une lacune importante à l'état actuel de nos connaissances. Ensuite, il est évident que les décrocheurs potentiels forment une population hétérogène quant à leurs caractéristiques scolaires et psychosociales (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000). Pourtant, la majorité des programmes recensés ne font aucune distinction eu égard aux facteurs de risque qui caractérisent les jeunes ciblés par les interventions (ex., difficultés d'apprentissage et habiletés intellectuelles, motivation, problèmes de comportement, etc.). Mentionnons cependant que certaines études se sont centrées explicitement sur des jeunes présentant des problèmes de comportement (Eggert, Seyl et Nicholas 1990; Heaton et Safer, 1982; Vitaro, Brendgen et Tremblay, 1999). Il est aussi intéressant de noter que les programmes s'adressant aux jeunes aux prises avec d'importants problèmes de comportement incluaient tous un volet d'intervention cognitivo-comportementale, une stratégie bien documentée pour son efficacité face à ce type de problème (voir Mash et Barkley, 1998). Ce manque d'intérêt pour les effets différentiels des programmes nous apparaissait une lacune majeure des études évaluatives actuelles et la présente étude s'est attaquée à cette question.

Enfin, quatrièmement, la plupart des programmes qui rapportent des baisses de taux de décrochage supérieurs à 15% par rapport à un groupe de comparaison comportent à la fois un volet d'intervention sur l'environnement éducatif et un volet de soutien individuel pour les élèves les plus à risque. L'intervention sur ces deux niveaux cadre très bien avec les modèles théoriques de Finn (1989), Tinto (1993) ou Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez (1989), bien que ces derniers soient rarement cités explicitement. Ainsi, il semble bien que les programmes efficaces de prévention auprès des adolescents passent par 1) un accroissement du rendement scolaire et 2) par une meilleure intégration sociale à la communauté scolaire (pairs et enseignants, diminution des conduites inadaptées à l'école et amélioration du sentiment d'appartenance). Ces deux grands objectifs nécessitent à la fois de maximiser le potentiel éducatif du milieu pour s'adapter aux besoins et vulnérabilités des élèves en leur offrant aussi de vrais défis d'apprentissage (organisation du curriculum, implantation de stratégies pédagogiques et d'un système d'encadrement comportemental efficaces, groupes restreints, occasions pour les enseignants de développer une relation significative avec les jeunes, liens de collaboration avec les organismes de la communauté, possibilités de stage ou de bénévolat en milieu externe, etc.), tout en augmentant la capacité d'adaptation des jeunes grâce à des stratégies d'intervention directe ou indirecte auprès des élèves (soutien pédagogique et psychosocial individualisé, utilisation des pairs dans une perspective pédagogique ou psychosociale - tutorat, groupes coopératifs, counselling, entraînement aux habiletés sociales, etc.) (Orr, 1987; Royer, Moisan, Saint-Laurent et Giasson, 1993; Srebniak et Elias, 1993). Ces constatations confirment clairement la supériorité des programmes multimodaux, c'est-à-dire ceux qui intègrent de manière cohérente différentes stratégies d'intervention. En conséquence, il fut décidé de ne retenir dans cette recherche évaluative que les programmes d'intervention qui présentaient plusieurs des caractéristiques

reconnues efficaces en matière de prévention du décrochage scolaire (interventions organisationnelles et individuelles, soutien pédagogique, soutien psychosocial, contexte relationnel privilégié avec l'adulte éducateur...).

Contexte de la recherche et critères de sélection des programmes évalués

Le programme de subvention de l'Action Concertée sur le décrochage scolaire en milieux défavorisés en appelait à la réalisation de recherches évaluatives sur les interventions auprès d'enfants de niveaux primaire et secondaire. Notre équipe s'est concentrée sur les élèves de niveau secondaire. Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, partenaire de l'Action Concertée, posait comme exigence l'évaluation de projets d'intervention implantés dans des écoles de milieux socioéconomiquement défavorisés. Le choix de ces écoles devait se faire suivant une liste préétablie, mise à jour annuellement, qui permet d'identifier les 25 écoles secondaires les plus défavorisées de l'Île de Montréal. À ces balises, se sont ajoutés les critères suivants.

Les programmes de prévention devaient s'adresser à des adolescents décrocheurs potentiels (présence de facteurs de risque environnementaux et individuels). Leur efficacité devait être prometteuse : ces programmes devaient comporter plusieurs stratégies d'intervention déjà connues pour leur efficacité. En particulier, les programmes de prévention devaient offrir un environnement adapté aux vulnérabilités d'adolescents, permettant une plus grande proximité dans la relation maître-élève et un meilleur encadrement. Les projets devaient aussi offrir un programme de scolarisation basé sur des pratiques éducatives et pédagogiques efficaces de même qu'un soutien individuel pédagogique et psychosocial. De plus, puisque plusieurs études mentionnent la « plus value » de l'intégration d'un volet communautaire (stages en milieu de travail, bénévolat, recherche d'emploi, intégration des parents...), nous avons décidé de privilégier les programmes comportant un tel volet. Enfin, nous préférons évaluer un programme qui existait déjà depuis quelques années et qui offrait davantage de garantie en matière de qualité d'implantation.

Les programmes qui répondaient à ces critères sont fort probablement beaucoup plus nombreux que les cinq qui ont été retenus. Notre stratégie de recrutement s'est essentiellement limitée aux recommandations des membres de l'équipe de recherche qui entretenaient déjà des collaborations avec des programmes de prévention prometteurs, ou encore aux suggestions de partenaires de l'Action Concertée, en particulier du Programme de Soutien à l'École Montréalaise du Ministère de l'Éducation.

But et objectifs

Le **but** de cette recherche évaluative était d'accroître nos connaissances sur l'efficacité de programmes de prévention auprès de décrocheurs potentiels de milieux défavorisés, de documenter la qualité d'implantation de ces programmes et de mieux comprendre les caractéristiques et les processus qui rendent compte de leur efficacité.

Le **premier objectif** de cette recherche était donc d'évaluer les effets à court (6, 10 mois) et moyen terme (12, 20 mois) de cinq programmes québécois de prévention du décrochage scolaire sur l'adaptation scolaire et psychosociale d'adolescents à risque de milieux défavorisés. Au-delà des effets d'ensemble, nous étions aussi intéressés à documenter les effets différentiels de ces programmes, d'abord en fonction du sexe des participants, ensuite en fonction des différents patrons de risque scolaire (i.e. différents profils d'élèves à risque). Le **second objectif** de l'étude était de mieux comprendre les facteurs responsables de l'efficacité des programmes. Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressés à l'influence de la qualité d'implantation des programmes et de certaines pratiques éducatives (gestion des apprentissages et des comportements), du soutien parental ainsi qu'à l'influence des relations avec les enseignants et les amis. Enfin, nous nous sommes arrêtés au rôle spécifique de l'intervention communautaire, à son arrimage à la mission scolaire et à sa plus-value.

Les programmes de prévention sélectionnés pour la recherche évaluative

Les cinq programmes de prévention évalués étaient tous situés en milieux défavorisés. Les quatre premiers s'adressaient à des adolescents de 14-18 ans de milieux défavorisés cumulant plusieurs facteurs de risque individuels (expérience scolaire négative, adaptation psychosociale fragile, etc.) : le Foyer 316 de cheminement particulier de formation à la Polyvalente Pierre-Dupuy (P1), la classe Alternative de la Polyvalente Saint-Henri (P2), le Programme Alternative au Décrochage (PAD) et le Foyer 321 de l'école secondaire Jeanne-Mance (P3), ainsi que le programme de Collaboration avec l'école et de Revalorisation de l'Ancre des Jeunes, organisme communautaire oeuvrant dans la ville de Verdun (P4). Ces élèves n'étaient plus scolarisés au secteur régulier et bénéficiaient d'un environnement éducatif adapté (groupe d'élèves restreint et stable, enseignants moins nombreux et plus disponibles, encadrement pédagogique et comportemental adapté). Trois de ces programmes étaient implantés dans des écoles secondaires alors que le quatrième était offert par un organisme communautaire possédant ses propres locaux. Le cinquième programme s'adressait à des élèves de première secondaire (12-13 ans) qui, sans cumuler de retard scolaire, éprouvaient des difficultés (rendement faible) menaçant la bonne poursuite de leurs études : le programme Groupe d'Intervention Pédagogique Et Communautaire (GIPEC) de l'école secondaire Lucien-Pagé (P5) . Il s'agissait d'un programme de soutien pédagogique (type aide aux devoirs) et d'activités parascolaires.

Nous ne décrivons ici ces programmes que très succinctement puisqu'ils sont détaillés un peu plus loin.

Foyer CPF 316. Le cheminement particulier de formation de type temporaire représente la réponse institutionnelle « classique » de nos écoles secondaires aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, qui n'arrivent pas à répondre aux exigences posées au secteur régulier mais qui visent néanmoins à concourir à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat. Le Foyer étudié, qui poursuit pareil objectif de scolarisation, s'adresse à des adolescents normalement reçus en CPF de type continu, soit des adolescents qui cumulent au moins deux ans de retard scolaire. À partir d'un enseignement en groupe d'élèves restreint et stable, avec une petite équipe d'enseignant(e)s et des stratégies de gestion de classe (apprentissages et comportements) plus serrées, on vise à permettre aux élèves de reprendre une partie du retard scolaire cumulé et à développer les habiletés nécessaires pour réintégrer le secteur régulier ou s'inscrire dans une voie parallèle de diplomation.

Classe Alternative de St-Henri. Ce programme est une variante du CPF et s'adresse principalement à des adolescents de 16 à 18 ans qui cumulent plusieurs années de retard scolaire (entre 2 et 4). Ces jeunes sont rassemblés dans un groupe stable. Des étudiants qui éprouvent des difficultés temporaires peuvent cependant se greffer au groupe pendant quelques semaines voire quelques mois. Une équipe stable et restreinte de trois enseignants offre un enseignement modulaire individualisé qui permet l'avancement plus rapide dans les matières de base. À ce soutien pédagogique s'ajoutent un encadrement comportemental serré, un suivi en matière d'orientation et la possibilité de s'investir dans différentes activités parascolaires ou communautaires, certaines reliées à l'insertion socioprofessionnelle.

Programme Alternative au Décrochage Scolaire. Le Programme Alternative au Décrochage (PAD) est un organisme communautaire établi depuis plusieurs années à la polyvalente Jeanne-Mance. C'est une formule de collaboration étroite entre le milieu scolaire et le milieu communautaire. Le PAD se greffe à une classe de CPF (Foyer 321) qui cherche à rejoindre des élèves de 16 ans qui éprouvent des difficultés de rendement scolaire en bonne partie reliées à des problèmes de comportement. Il s'agit de les aider à terminer en un an leur deuxième secondaire et à réussir les matières obligatoires de troisième secondaire afin qu'ils puissent, l'année suivante, intégrer le quatrième secondaire régulier. Deux enseignants principaux sont chargés de l'enseignement adapté des matières de base (variation des modalités pédagogiques). Les élèves sont réunis en un groupe stable de 24 élèves (maximum) dans des locaux qui leur sont spécifiques. Les trois intervenants du PAD s'occupent du soutien psychosocial aux élèves, ils participent au maintien d'un système d'encadrement très serré (notamment avec la participation des familles) et ils planifient et animent une série d'activités communautaires (stages en milieu de travail, rédaction de CV, etc).

L'Ancre des Jeunes. L'ancre des Jeunes (AdJ) est un organisme situé à Verdun qui intervient auprès d'adolescents décrocheurs potentiels de 14-17 ans qui proviennent d'écoles du quartier (ex. N.-D. du Sourire, Mgr Richard, Poly. St-Henri). L'AdJ accueille dans un bâtiment privé les jeunes qui lui sont référés par l'école et les organismes sociaux (DPJ, CLSC, Centres Jeunesse). Cet organisme offre un programme de prévention du décrochage (d'aide aux devoirs), que nous n'avons pas évalué, et un programme d'aide

aux décrocheurs (Programme de Collaboration avec l'école et de Revalorisation) qui lui fut évalué. Le programme se déroule pendant les heures normales d'école. Il inclut un volet de scolarisation (support et suivi académique individuel offert par des animateurs d'ateliers pédagogiques); un volet manuel et artistique; et un volet de soutien psychosocial très structuré selon une approche psychoéducative. Ce volet est coordonné par un criminologue et une psychoéducatrice qui bénéficient du soutien de plusieurs stagiaires (psychoéducation) et bénévoles. Enfin, l'Ancre recherche formellement la participation des parents (évaluation psychosociale, suivi individuel et relation significative avec un intervenant, activités (ré)éducatives).

Groupe d'Intervention Pédagogique et Communautaire. Le cinquième programme s'inscrit, contrairement aux autres programmes étudiés, à l'intérieur du secteur de l'enseignement régulier. Le Groupe d'intervention pédagogique et communautaire (le GIPEC) de la Polyvalente Lucien Pagé à Montréal s'adresse ainsi à des jeunes qui ne sont pas "protégés" par les structures régulières du secteur d'adaptation scolaire. Ce milieu, de facture très récente, nous est ainsi apparu intéressant à considérer d'abord parce qu'il fait emploi de stratégies multimodales d'intervention. Il nous est ensuite apparu intéressant parce que sa création se situe au carrefour d'initiatives récentes (Soutenir l'École Montréalaise; Fonds Ville-Marie) qui reconnaissent le caractère pluridimensionnel du décrochage scolaire et l'importance d'apporter des solutions qui impliqueront l'ensemble des partenaires concernés. L'analyse du «cas» GIPEC permettait également de documenter une thématique d'importance, soit la prévention de l'échec scolaire chez les élèves de début secondaire, un facteur de risque extrêmement puissant du décrochage (Janosz et al., 1997).

Le GIPEC est ainsi un programme offert aux élèves de première et de deuxième secondaire du secteur régulier qui éprouvent des difficultés de rendement scolaire sans toutefois manifester de franches difficultés d'apprentissage (retard scolaire accumulé). Le programme se déroule à l'école après les heures régulières de classe. La première partie de l'intervention consiste en un soutien aux devoirs aux élèves rassemblés en petits groupes (n= 15). Les animateurs sont pour la plupart des stagiaires en éducation et leurs actions visent directement à soutenir les apprentissages. Après la période d'aide aux devoirs, les élèves sont invités à participer à diverses activités parascolaires animées par des organismes communautaires du quartier. Ce volet de l'intervention vise à favoriser le développement global des jeunes, attachant au vécu scolaire une série d'activités (sportives, artistiques, informatiques) susceptibles de les rejoindre dans leurs aspirations et de les amener à mieux apprécier et à mieux vivre l'école au quotidien (sentiment d'appartenance).

MÉTHODOLOGIE

Pour atteindre les objectifs de recherche nous avons opté pour une mixité de méthodes quantitatives et qualitatives et ce, tant pour l'évaluation de l'implantation que pour l'évaluation des effets. Ce résumé de la méthodologie de recherche abordera tout d'abord la stratégie et les mesures utilisées pour évaluer la qualité d'implantation des programmes. Par la suite, nous décrivons la méthode employée pour évaluer les effets des programmes, en distinguant la méthodologie quantitative de la méthodologie qualitative.

Évaluation de l'implantation des programmes

L'évaluation de la qualité d'implantation sert d'abord à évaluer dans quelle mesure les programmes dont nous mesurons l'efficacité ont effectivement réalisé les interventions prévues. Cette évaluation est préalable à celle des effets puisqu'une implantation déficiente ne permet pas de porter un jugement sur l'efficacité d'un programme.

Mesures et procédures

Un assistant de recherche a été assigné à chacun des milieux afin d'assurer le suivi des activités de recherche, la planification des collectes de données, le suivi des absents, le suivi des décrocheurs, la collecte de données officielles (dossier scolaire, notes officielles, absentéisme), etc. Ces assistants pouvaient habituellement compter sur la collaboration privilégiée d'un membre de l'équipe d'intervenants. Certaines mesures, comme le taux d'absentéisme, ont été colligées sur une base régulière (hebdomadaire, mensuelle), alors que d'autres mesures ont été prises à certains moments clés, jugés plus pertinents (ex., climat de classe et d'équipe en début et fin d'année).

La description des programmes et de leurs composantes. Les éléments d'un programme d'intervention qui méritent d'être évalués dépendent en bonne partie de leur importance pour en assurer l'efficacité. La reconnaissance de ces éléments procède normalement par l'analyse des modèles théoriques sous-jacents aux programmes, des stratégies d'actions privilégiées et de la description détaillée des programmes (King, Morris et Fitz-Gibbon, 1987). La qualité de ces indicateurs étant très variable d'un programme à l'autre, nous avons décidé de standardiser la procédure d'évaluation d'implantation en utilisant un même cadre d'analyse descriptive. Nous avons donc choisi d'utiliser le modèle de structure d'ensemble de l'activité éducative proposé par Gendreau (1978, 1995). Ce modèle couvre l'ensemble des composantes principales d'une activité ou d'un programme d'intervention et n'est pas limité à une approche d'intervention en particulier (Gendreau, 1995; Le Blanc, Dionne, Grégoire, Proulx et Trudeau-LeBlanc, 1999).

Ainsi chacun des cinq programmes d'intervention a été décrit en fonction des composantes suivantes : les objectifs, les participants, les intervenants, l'espace, le temps,

le système de reconnaissance, le partage des responsabilités, les contenus et modalités d'intervention, les modalités de gestion des apprentissages et des comportements. À ces éléments se sont ajoutées les procédures liées à l'évaluation ainsi que tout autre composante unique au programme.

Les informations servant à décrire chacun des programmes d'intervention ont été recueillies à l'aide de : (1) la lecture des documents officiels émanant des programmes eux-mêmes (ex., rapports d'activités, documents de présentation du programme); (2) par la conduite d'entrevues auprès du personnel en tout début d'année scolaire (voir volet qualitatif, section intervenant); (3) et par les observations faites par le personnel de recherche (cahier de bord, observations participantes).

L'évaluation de l'adéquation entre le programme prévu et le programme observé. Le jugement sur la conformité d'implantation de chacun des programmes repose sur une triangulation de différentes mesures qualitatives et quantitatives, sur des entrevues, des observations et des mesures auto-révélées par questionnaire :

- Entrevues de groupe au terme de l'année d'observations (*focus groups* en juin 1999) auprès des intervenants. Ces entrevues avaient pour but, entre autres, de recueillir les réflexions des intervenants sur les changements survenus ou non en cours de route et sur leur jugement quant au bon déroulement du programme.
- Cahiers de bord. Des assistants de recherche avaient la responsabilité de noter tous les changements liés à la programmation des milieux et d'identifier les élèves qui abandonnaient les programmes.
- L'analyse des statistiques officielles concernant la fréquentation des participants (dosage).
- Questionnaires «maison» : satisfaction, réalisation d'activités. Ces questionnaires (mesure auto-révélée), distribués à au moins deux reprises durant l'année scolaire 98-99 vérifiaient la satisfaction générale des élèves quant à leur participation au programme, et vérifiaient le niveau de satisfaction des élèves et des adultes quant à l'implantation de certains éléments communs ou propres à chacun des programmes : activités de loisirs, climat de classe, soutien individuel, stages, etc.
- Questionnaires «maison» : pratiques pédagogiques. Ce questionnaire autorévélé de 5 questions a été posé à trois reprises aux élèves (prétest, hiver 99 et printemps 99) et mesure le degré d'accord sur la qualité d'implantation de pratiques pédagogiques de base (ex., «le professeur s'assure qu'on a bien compris la matière passée avant d'introduire de nouveaux sujets»).
- Climat de classe ou de groupe. Les élèves et les intervenants ont répondu à deux reprises durant l'année (novembre 1998 et mars/avril 1999) au questionnaire de Moos (1979), ou bien au questionnaire du Climat de L'Environnement Éducatif (CLEE) de Janosz, Georges et Leclerc (Georges, 1998; Janosz, Georges et Parent, 1998) si les participants n'étaient pas réunis en groupe-classe (Ancre et GIPEC). Le Moos permet d'évaluer la perception du climat relationnel (relations entre les élèves et soutien de l'enseignant), de la gestion des comportements (ordre et organisation, clarté et application des règles) et de la gestion des apprentissages (centration pédagogique, climat de compétition, pratiques innovatrices et participatives, et implication des élèves). La version utilisée du CLEE permettait quant à elle d'évaluer la qualité du climat dans le groupe (éducatif, justice, sécurité, appartenance et relationnel) et de certaines pratiques

éducatives (connaissance des règles, application des règles, système de reconnaissance, temps voué aux apprentissages, investissement parascolaire, participation des parents).

- Climat d'équipe. La qualité du climat d'équipe a été évaluée à l'aide d'une adaptation francophone du Moos «Équipe» (Moss, 1981), questionnaire validé par LeBlanc et son équipe (1983; Ménard et LeBlanc, 1976). Les échelles de ce questionnaire portent sur le climat relationnel (cohésion, soutien du responsable, expression des sentiments), la découverte de soi (autonomie, orientation des tâches, découverte de soi et expression de la colère et de l'agressivité); ainsi que sur l'ordre qui règne et les capacités de changement de l'équipe (ordre et organisation, contrôle du responsable et innovations). Ce questionnaire a été distribué à deux reprises aux membres de chaque équipe (automne 98 et hiver 99).

Stratégie d'analyse des données d'implantation. Notre jugement sur la qualité d'implantation de chacun des programmes repose sur une analyse essentiellement descriptive des mesures qualitatives (entrevues, observations, cahier de bord) et quantitatives (questionnaires) recueillies. Comme mentionné plus haut, chaque milieu a été décrit en détails à partir de composantes précises et communes à tous les programmes. Nous avons donc repris chacune de ces composantes à la lumière des différentes données recueillies et examiné l'écart entre le «prévu» et le «réalisé». Le jugement d'ensemble sur cette adéquation prenait en compte la quantité mais aussi la qualité des changements advenus et leurs retombées potentielles sur l'intégrité des programmes.

Méthodologie quantitative

Devis et Participants

Cette étude présente un devis quasi-expérimental longitudinal rétrospectif et prospectif avec groupe de comparaison non équivalent. Le tableau 1 présente le détail de la distribution des sujets selon les différents milieux d'enquête. Un consentement écrit des élèves et de leurs parents a été obtenu, à l'exception des élèves de 18 ans et plus à qui nous n'avons pas exigé le consentement des parents.

Les résultats des participants aux quatre programmes d'intervention en contexte adapté (CPF316, St-Henri, PAD, Ancre) ont été comparés à ceux d'un groupe d'élèves à risque de milieux défavorisés inscrits au secteur régulier mais ne bénéficiant pas d'une intervention préventive spécifique pour prévenir leur abandon possible (n = 24, polyvalente Pierre Dupuy). Ces élèves ont été sélectionnés sur la base de leurs scores à un questionnaire de dépistage du décrochage scolaire (Janosz et Le Blanc, 1997; voir plus loin). Même s'ils ne participaient à aucun programme de prévention, certains de ces jeunes ont pu recevoir une aide individuelle ponctuelle de la part d'intervenants scolaires ou sociaux. Bien que ces élèves présentaient de sérieux risques d'abandonner l'école, ils n'avaient généralement pas cumulé autant de retard scolaire que les élèves des groupes d'intervention. Il ne s'agissait donc pas d'un groupe de comparaison équivalent. Plusieurs mesures de comparaison ont été effectuées (voir études de cas : sexe, âge,

Tableau 1. Nombre de sujets ayant répondu à chacun des temps et détails de l'attrition

	Ancre	CPF	Pad	St-Henri	Gipéc
Inscrit en septembre	18	15	23	21	42
Première année d'évaluation					
Présents lors des 3 temps de mesure (1re année)	15	12	15	16	31
Attrition lors de la première année d'évaluation					
Décrocheurs en cours d'intervention	3	3	7	4	6
Décrocheurs car atteinte d'objectif				1	
Données non fiables en cours d'intervention			1		3
Hors du pays					1
Refus en cours année					1
Total	3	3	8	5	11
Deuxième année d'évaluation					
Jeunes rencontrés au total lors de la relance	14	10	15	16	30
Présents lors des 4 temps de mesure (1re année et relance)	11	10	12	14	24
Attrition lors de la relance					
Refus	4	3	6	3	8
Retracés sans leur avoir parlé directement (informations obtenues par famille, amis, etc.)		2	2	2	1
Non retracés au 4e temps de mesure (déménagements hors province ou pays)					3
Total	4	5	8	5	12

Note: la zone grise indique les sujets sur lesquels portent les analyses statistiques à mesures répétées.

ethnicité, structure et fonctionnement familial, habiletés cognitives, expérience scolaire, relations sociales, problèmes de comportement, etc.) et les contrôles statistiques appropriés ont été pris pour corriger les principaux biais éventuels. Le cinquième programme (GIPEC, n = 31) possédait son propre groupe de comparaison (n=18), soit des élèves faibles de la même école et du même niveau scolaire mais ne participant pas au programme d'intervention. Les mêmes mesures de contrôle ont été appliquées.

Mesures et procédures

En septembre/octobre 1998 (pré-test), les sujets ont répondu à des questions (certaines rétrospectives, voir annexe 1) portant sur la qualité de leur intégration scolaire (rendement, motivation, intentions à décrocher, comportements), sur leurs relations sociales (enseignants, pairs), leur expérience familiale et leur adaptation psychosociale (délinquance, drogue, promiscuité sexuelle, dépression). Ces questions ont été posées aux participants à l'hiver 1999, au printemps 1999 et au printemps 2000. Aux élèves qui avaient décroché de l'école nous proposons une petite entrevue sur leurs occupations actuelles et leurs ambitions socioprofessionnelles. Nous avons maintenu un taux de rétention des sujets de 90% bien que ce ne soit pas tous les sujets qui ont pu faire l'objet d'analyses statistiques (voir stratégie analytique plus bas).

L'administration des questionnaires se faisait en groupe dans les milieux d'intervention ou individuellement si le sujet avait décroché. Deux assistants de recherche s'occupaient d'administrer les questionnaires et de répondre aux questions.

Les données recueillies reposent essentiellement sur des questionnaires administrés aux élèves, bien que certaines données officielles aient été tirées des dossiers d'élèves (ex., rendement scolaire). Les variables mesurées peuvent se classer selon qu'elles aient été utilisées à titre de variables de contrôle ou de variables dépendantes (i.e. variables proximales et distales, variables potentiellement médiatrices ou modératrices des interventions). L'annexe 1 résume les échelles utilisées dans cette recherche en donnant quelques indications sur leurs propriétés psychométriques (nombre et exemple de questions, indice de consistance interne le cas échéant). Des copies des questionnaires utilisés aux temps 1 et 3, spécialement formatées pour ce rapport (prétest et second post-test), ont aussi été ajoutées.

Variables de contrôle. En plus de recueillir les mesures sociodémographiques d'usage : âge, sexe, origine ethnique, statut et désavantage socioéconomique (MASPAQ de Le Blanc, 1998), scolarité des parents et retard scolaire accumulé. Les participants ont aussi répondu en groupe aux matrices (Standard Progressive Matrices) conçues par Raven (1958; Raven, Court et Raven, 1996) permettant de mesurer leurs aptitudes intellectuelles.

Variables dépendantes. Cette étude évalue les effets des programmes d'intervention sur deux grandes catégories de variables dépendantes : les effets des programmes sur l'expérience scolaire et sur l'adaptation psychosociale des participants.

Les programmes évalués cherchent tous à améliorer la qualité de l'adaptation scolaire qui a été évaluée à partir des dimensions suivantes : la motivation, l'indiscipline et le rendement scolaire (effets proximaux), les attitudes envers le décrochage (valeur accordée, intentions), la réussite/échec des cours et l'abandon/poursuite des études. Les effets reliés à la motivation, au rendement et aux attitudes peuvent être considérés comme des effets proximaux des interventions (6, 10 mois) alors que la réussite des cours et la préservation du décrochage en sont davantage des effets distaux (12, 18 mois) .

Mesures de l'expérience scolaire

Le rendement scolaire a été évalué à partir de deux indicateurs. Le premier repose sur la moyenne autorévélee des scores obtenus en français et en mathématiques, alors que le second réfère à la moyenne officielle (bulletin) obtenue dans ces deux matières obligatoires.

La motivation scolaire a été évaluée à partir de quatre échelles autorévélees : l'attitude face à l'école, le sentiment de compétence et de contrôle, le niveau d'effort mis dans les activités scolaires et l'investissement dans les activités parascolaires (Janosz, Rondeau et Lacroix, 1998).

Les attitudes envers le décrochage scolaire ont été mesurées à l'aide de deux types d'indicateurs. Le premier est basé sur l'évaluation que fait l'élève des avantages et des désavantages perçus à décrocher (la Balance Décisionnelle – BADEC; Janosz, Lacroix et Rondeau, 1999). Le second est une mesure de l'intention d'abandonner l'école (questionnaire «maison»).

Les problèmes d'indiscipline à l'école ont été évalués à partir de l'échelle d'inadaptation scolaire du Maspag (Le Blanc, 1998).

Un score de probabilités de décrocher a aussi été calculé selon une mesure de prédiction validée et construite par l'agrégation des scores de rendement scolaire, de retard scolaire et d'engagement scolaire du Maspag (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Janosz et Le Blanc, 1997).

Les échelles d'indiscipline, de retard et d'engagement scolaire du Maspag (Le Blanc, 1998) ont aussi servi à classer les élèves selon différents types de décrocheurs potentiels : Discrets, Désengagés, Sous-Performants et Inadaptés (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000). Cette variable a été utilisée pour étudier les effets différentiels des programmes.

Ces facteurs sont directement visés par les programmes d'intervention et l'amélioration de ces dimensions devrait précéder un effet sur le décrochage proprement dit. Les effets «distaux» des programmes ont d'abord été mesurés par l'identification du pourcentage d'élèves qui ont obtenu à la fin de l'année scolaire 1998-1999 la note de passage dans les matières obligatoires en français et en mathématiques (note de passage aux bulletins 60%).

Enfin, nous avons effectué un suivi régulier de la fréquentation scolaire des élèves de façon à pouvoir identifier rapidement les décrocheurs. A été considéré comme décrocheur l'élève qui s'absente de l'école pendant plus de deux semaines consécutives sans aucun motif et qui ne s'est pas inscrit dans une autre école ou dans un autre programme d'étude. À noter qu'aucun des élèves identifiés comme tel en cours d'année ne s'est réinscrit à l'école par la suite. Trois taux de décrochage ont été calculés. Le premier réfère à la proportion de décrocheurs à la fin de la première année d'observation (Juin 1999) et le second réfère à la proportion de décrocheurs au 30 septembre 1999. Ce dernier indicateur prend donc en considération les élèves qui ont terminé l'année scolaire 1998-1999 mais qui ne se sont pas réinscrits à l'école l'année suivante alors qu'ils n'avaient pas complété leur scolarité, de même que ceux qui avaient abandonné l'école mais qui se sont réinscrits l'année suivante. Enfin, le troisième indicateur porte sur le pourcentage de décrocheurs à la fin de l'année scolaire 1999-2000 (Juin 2000).

Mesures de l'adaptation psychosociale

Le second champ d'investigation est celui de l'adaptation psychosociale des élèves. La plupart des programmes évalués souhaitent réduire le niveau d'inadaptation psychosociale des élèves en leur offrant un milieu de vie davantage adapté à leurs

besoins, moins frustrant et moins aliénant. Ainsi, nous avons vérifié les effets du programme sur les conduites délinquantes (fréquence et variété), la consommation de psychotropes (fréquence et variété), la promiscuité sexuelle (fréquence et variété) (MASPAQ de Le Blanc, 1998) ainsi que sur le sentiment dépressif (Beck, Steer et Garbin, 1988; traduction validée par Gosselin et Marcotte, 1997) .

À noter que les différentes mesures du MASPAQ permettent d'obtenir des scores standardisés (scores T) en fonction de l'âge et du sexe des répondants. La standardisation selon un score T implique que pour chacune des échelles, la moyenne dans la population conventionnelle d'adolescents est de 50 avec un écart-type de 10. Ainsi un score variant entre 40 et 60 est considéré comme étant caractéristique de 66 p. cent de la population (zone normative). Il est d'usage de considérer un score comme particulièrement «exceptionnel» au-delà d'un écart-type. Les scores standardisés ont parfois été utilisés pour obtenir une appréciation «clinique» des observations.

Variables médiatrices / modératrices. Enfin, une attention particulière a été portée à une troisième catégorie de facteurs **potentiellement médiateurs ou modérateurs** de l'expérience scolaire. Il s'agit de facteurs qui peuvent affecter l'efficacité des programmes (effets modérateurs), ou encore des facteurs qui peuvent expliquer l'efficacité des interventions (effets médiateurs). Mentionnons rapidement que l'examen de telles variables avait pour but de mieux comprendre les processus responsables de l'efficacité des interventions, et que cette stratégie d'investigation quantitative s'accompagnait d'une approche qualitative (voir plus loin).

Deux catégories de variables ont été ici retenues. La première catégorie concernait des composantes anticipées déterminantes de l'efficacité des programmes soit la qualité de la relation avec les enseignants (Adaptation validée par Larose, Bernier, Soucy et Duchesne, 1999, du Teacher-child relationships Scale de Pianta et Steinberg, 1992), et la qualité des pratiques pédagogiques (questionnaire maison, 7 questions $\alpha=0,83$).

La seconde catégorie de variables touchait deux éléments de l'environnement social des élèves connus pour leur contribution à l'étiologie du décrochage, soit l'influence de pairs déviants (MASPAQ de Le Blanc, 1998) et peu engagés face à leur scolarisation (questionnaire maison, 5 questions $\alpha=0,74$), ainsi que la qualité de l'engagement et du soutien parental en regard de la scolarisation de leur enfant (traduction validée d'Epstein, Connors et Salinas, 1993; et de Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992, par Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995).

Stratégie analytique

Les résultats ont été analysés en deux temps, d'abord en fonction des résultats à court terme, c'est-à-dire au début du programme (septembre 1998), pendant l'intervention (hiver 99) et au terme de l'année scolaire 1998-1999 (printemps 99), et ensuite à moyen terme, soit en intégrant un quatrième temps de mesure un an plus tard (printemps 2000). Seuls les sujets qui ont répondu aux trois temps de mesure ont été considérés dans l'analyse des effets à court terme. Les analyses d'attrition n'ont pas permis de détecter

des différences significatives majeures au prétest entre les participants retenus dans les analyses et les sujets exclus (la très grande majorité des exclus étaient des décrocheurs, voir tableau 1).

Des analyses de covariance ont été effectuées afin de corriger le manque d'équivalence entre les groupes au premier temps de mesure (prétest). Plus précisément, chacune des analyses effectuées a inclus comme première covariable la valeur de la variable dépendante au moment du pré-test. En plus de cette covariable de base, les variables sur lesquelles les groupes d'intervention et le groupe de comparaison se différencient le plus ont été incluses. Étant donné que les analyses ont été menées séparément pour chacun des programmes, ces covariables additionnelles variaient en fonction des milieux.

Plusieurs tableaux de résultats sont rapportés en annexe. Les résultats sur les effets des programmes durant la première année sont présentés à l'annexe 2 et ils affichent les informations suivantes : la moyenne ajustée et l'écart-type pour chacun des groupes aux trois temps ¹ (i.e. septembre 1998, février 1999, juin 1999), le nombre de sujets ², et les résultats de l'analyse de covariance à mesures répétées (Ancova 2 x 2 x 2, i.e. groupe d'intervention/groupe de comparaison (2) x sexe (2) x temps (2 : février à juin)). Les effets d'interaction avec le sexe des élèves ne sont pas rapportés dans les tableaux mais dans le texte (études de cas) lorsqu'ils étaient significatifs (rare).

Cette stratégie analytique se centre sur la comparaison de l'ampleur des changements entre les participants des deux groupes. Autrement dit, les analyses tentent de répondre à la question suivante : « Toutes choses étant égales par ailleurs (*utilisation des covariables*), est-ce que les élèves qui ont participé au programme d'intervention s'améliorent davantage que ceux qui n'ont pas bénéficié du traitement ? ». C'est pourquoi le résultat qui nous intéresse le plus est celui de **l'effet principal de groupe** (G). Un résultat significatif à cette enseigne indique qu'un des deux groupes s'est davantage amélioré que l'autre. L'effet **principal de temps** (T) indique pour sa part si les participants des deux groupes ont connu une augmentation ou une diminution sur la variable observée. Enfin, **un effet d'interaction** (TxG) significatif signale qu'entre l'hiver et le printemps 1999, les deux groupes n'ont pas évolué dans la même direction. Si tel est le cas, les tableaux rapportent alors les résultats des effets simples sur les différences entre les deux groupes aux deux temps ainsi que les différences dans le temps pour chacun des groupes. Ces analyses complémentaires permettent de mieux interpréter les effets d'interaction. Seuls les résultats obtenus lors des trois premiers temps de mesures sont présentés (année scolaire 1998-1999), à l'exception des résultats sur le décrochage proprement dit. Le très grand nombre de décrocheurs observé au moment de la relance de juin 2000 rend l'interprétation de plusieurs observations périlleuse. Ces données sont cependant disponibles dans le rapport détaillé (études de cas) et nous en résumerons plus loin les grandes conclusions.

¹ Compte tenu de l'inclusion de la variable dépendante au pré-test comme covariable, il va de soi que les moyennes au pré-test (temps 1) sont identiques pour les deux groupes.

² Seuls les participants ayant répondu aux questionnaires aux trois temps de mesures sont inclus dans ces analyses.

L'utilisation de covariables et la présentation des moyennes ajustées permettent d'interpréter les effets de l'intervention comme si les groupes étaient équivalents et tout à fait comparables au point de départ, ce qui n'est pas le cas dans la réalité. Par exemple, il est possible qu'un résultat indique que les élèves du groupe d'intervention soient devenus plus motivés que ceux du groupe de comparaison alors que l'examen de moyennes «non ajustées» indique plutôt que les élèves du groupe d'intervention, moins motivés au départ, ont rejoint les élèves du groupe de comparaison qui eux, n'ont pas changé durant l'année. Pour nous préserver de tels biais d'interprétation, les moyennes non ajustées de chacun des programmes d'intervention sont présentées à l'annexe 3.

À l'annexe 4, le lecteur pourra consulter un tableau synthèse des effets pour chacun des programmes. Une procédure statistique utilisée pour résumer l'ampleur d'un effet d'un programme d'intervention consiste à rapporter l'indice de «l'ampleur de l'effet» ou «effect size». Cet indicateur standardisé est obtenu en calculant, pour une variable donnée, la différence entre la moyenne du groupe d'intervention moins la moyenne du groupe de contrôle, le tout divisé par la variance des deux groupes. On considère généralement un score de .20 comme l'indice d'un effet mineur, un score de .50 comme l'indice d'un effet modéré, et un score de .80 et plus comme l'indice d'un effet important. Les effets statistiquement significatifs sont indiqués. Mentionnons enfin qu'il n'est pas possible de comparer les programmes entre eux sur ces indices puisque les participants n'ont pas reçu le même dosage d'intervention (voir limite méthodologique plus loin).

Il est d'usage de ne pas interpréter comme significatif un résultat dont la valeur du «p» est supérieure à 0.05. Compte tenu du fait que notre faible nombre de sujets réduit considérablement notre puissance statistique, et que nos hypothèses sont dirigées (i.e. on s'attend à ce que les élèves du groupe d'intervention s'améliorent davantage que ceux du groupe de comparaison), il a été jugé plus juste de tenir compte d'un niveau de signification (valeur du «p») inférieur ou égal à 0,15.

L'annexe 5 présente quelques tableaux de régression qui ont permis d'étudier certains effets médiateurs et modérateurs des interventions. Ces analyses ont été réalisées sur l'ensemble de l'échantillon des quatre programmes d'intervention en milieu adapté.

Rappelons enfin que le texte qui suit est une synthèse des résultats et que le lecteur doit se référer aux études de cas individuels pour une analyse détaillée des résultats.

Méthodologie qualitative

Le volet qualitatif visait à documenter l'expérience de chacun des programmes à travers le regard subjectif des acteurs, élèves et intervenants.

Intervenants

Douze groupes de discussion (focus group) ont ainsi été conduits auprès des intervenants des programmes évalués. Six groupes³ de discussion ont été menés au début de notre année d'observation. Ils avaient comme buts de faire émerger 1) le sens que les intervenants attribuent à leur expérience des programmes et leur représentations des jeunes qui y participent; 2) la "sociologie implicite des intervenants"; 3) les ingrédients actifs de leur programme, c'est-à-dire ce qui fait, de leur point de vue, que leur programme sera efficace. Six groupes de discussion ont été conduits à la fin de notre année d'observation du programme. Ces derniers groupes de discussion avaient comme but principal d'amener les intervenants des milieux à faire un bilan (réalisation des objectifs, contraintes et obstacles) de leur année d'implantation.

Ces groupes de discussion, d'une durée de 45 à 100 minutes, regroupaient les principaux intervenants des programmes (enseignants permanents, coordonnateurs, intervenants communautaires, etc.). Toutes ces rencontres ont été enregistrées et ont fait l'objet d'une transcription littérale. Elles ont ensuite été saisies au travers d'une matrice générale (Modèle Filemaker) qui avait charge de faciliter la codification, le classement (paramètres/thèmes), le traitement et la systématisation des informations. En plus de fournir de précieuses informations sur la nature et sur la qualité d'implantation de chacun des programmes, cette approche a servi à préciser quels étaient, selon les sujets, les facteurs déterminants de l'efficacité (ou non efficacité) du programme.

Élèves

Notre travail d'investigation de la réalité propre aux participants des programmes évalués s'appuie sur une approche conceptuelle qui s'inspire de la théorie de l'expérience scolaire développée par Dubet et Martuccelli (1994, 1996). S'appuyant sur une interprétation critique du concept de socialisation, ces auteurs définissent l'expérience scolaire comme la manière dont les acteurs combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire: l'intégration, la logique stratégique et le processus de subjectivation (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 62) .

Ainsi, tout sujet ou acteur est soumis à une logique d'intégration sociale; à une identité assignée, donnée de l'extérieure. Il est défini par une appartenance, par un rôle et par une identité culturelle dont il a hérité; par l'intériorisation d'un habitus (Bourdieu). La logique de l'intégration correspond à la part de l'identité de chacun qui est l'expression subjective de son intégration sociale. Ici, le monde est perçu et vécu comme un ordre, comme un ensemble organisé dans lequel les normes et les rapports sociaux définissent la place de chacun, la forme et le niveau de son intégration. La socialisation consiste en une intériorisation de cet ordre au plan cognitif, comme au plan normatif. Cette logique d'action enserme une grande part de la socialisation, des rôles, des formes d'autorité et des règles auxquels l'élève doit adhérer.

³ Nous avons conduit deux groupes de discussion au sein d'un milieu en particulier (le GIPEC), de façon à documenter autant le volet pédagogique que le volet communautaire du programme.

Mais l'action en société n'est pas seulement définie en termes d'intégration, elle est aussi portée par une *logique stratégique* dans laquelle l'acteur construit une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position. Dans ce cas, l'identité du sujet, ou de l'acteur, est moins forgée par ce qu'il est que par ce qu'il possède pour agir; moins par son degré de conformité, que par la nature de ses ressources et de ses intérêts. À ce registre de l'action, l'école et, par extension, le système social, apparaissent comme un marché, un espace de compétition et d'alliances dans lequel chacun est le rival potentiel de l'autre. Ici, le processus de socialisation n'est pas réductible à l'intériorisation d'un habitus (voir intégration). Il réfère plutôt à l'apprentissage d'une capacité stratégique qui implique, au contraire, une distance aux rôles et aux appartenances. À cette dimension analytique, les écarts ne s'expriment pas en termes de niveaux d'intégration et de socialisation, mais en termes de ressources de l'action et de compétences stratégiques. Fait important, cette logique de l'action prendrait de l'ampleur et de l'autonomie quand, avec la massification, le système scolaire accroît à la fois la diversification et la concurrence entre les établissements, entre les filières et entre les individus.

Enfin, le sujet, ou l'acteur social, n'est pas seulement défini par ses appartenances (intégratives) et ses intérêts (stratégiques), mais aussi par une distance à lui-même, par une capacité critique qui en font un sujet, dans la mesure où il réfère à cette capacité (donc certains le sont moins que d'autres). Cette dimension de l'action – la subjectivation – correspond à la capacité de se définir comme un sujet autonome en référence à sa culture et au-delà de l'utilité des rôles sociaux prescrits. La subjectivation est un processus de construction d'une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique et d'action autonome. Dans cette logique, le langage met l'accent sur la revendication, la protestation, la critique, l'affirmation, l'opposition, la distance, la résistance et la réflexivité. Corrélativement, l'hyperconformisme ou l'aliénation du sujet ou de l'acteur serait l'antithèse de la réflexivité.

L'expérience scolaire, produit d'une combinaison des logiques identitaires possibles, peut ainsi être analysée et comprise à travers l'articulation de ces diverses logiques chez un sujet individuel. Pour ce faire, l'analyse doit tenir compte de la variable diachronique, car l'expérience se transforme au fil du temps, sous l'influence de l'âge et de la position sociale, et en raison du fait que la diversité et la compétition du système scolaire s'accroissent au fil du temps et, conséquemment, parce que le rapport subjectif aux études se transforme au cours du cheminement scolaire. L'analyse doit également tenir compte de la position scolaire et sociale des sujets, l'expérience scolaire étant fortement déterminée socialement. Le passé de chacun est un élément déterminant de l'expérience et la place de chacun influence les représentations, le niveau des ressources stratégiques dont on dispose et la capacité d'action des sujets.

L'approche qualitative que nous avons utilisée, approche qui se fonde sur la parole des jeunes (leurs perceptions, leur subjectivité, leur capacité synthétique)⁴, est comprise

⁴ Nous qualifions, à la suite d'autres auteurs (Bertaux, 1977; Cournoyer, 1984), cette approche comme étant de type "anthropométrique",

comme favorisant ce type d'analyse. Elle devrait ainsi permettre aux sujets "jeunes" d'exprimer leur intégration, leurs stratégies et leur réflexivité. Cette expression des logiques d'action, ainsi que le récit qui permet d'en rendre compte, s'enracine dans la représentation que se fait chaque jeune de sa propre expérience personnelle et met en perspective autant son expérience scolaire antérieure que son expérience sociale.

Ici, nous postulons que les jeunes ne sont pas qu'élèves (bien qu'il s'agisse d'une identité importante), mais qu'ils sont aussi, et entre autres, issus d'un milieu socio-économique donné, membre d'une famille, d'un groupe ethnique, d'un groupe de pairs, voire déjà "en emploi" (travail de soirée, de fin de semaine); autant de sphères susceptibles d'influencer la manière par laquelle ils sont appelés à s'investir à l'intérieur du programme étudié. L'école se présente ainsi comme un milieu de vie où les jeunes ne font pas qu'étudier, mais comme un microcosme où se "négocie" une identité plurielle qui puise également sa source à d'autres sols.

Cette grille d'analyse nous amène à comprendre chaque jeune comme étant un individu complexe, dynamique et potentiellement réflexif (la réflexivité renvoyant ici à la capacité du sujet de prendre distance, d'échapper aux rôles sociaux prescrits par ses représentations et actions sociales) capable de s'insérer socialement, à sa manière et en fonction de son propre rapport à son enracinement et à son environnement social. Cette potentialité réflexive, dont l'antithèse relève davantage du désir de conformité, de la conformité non aboutie ou, à l'extrême, de l'aliénation du sujet, sera ici considérée comme un "idéal typique" que la participation à un programme d'intervention devrait favoriser.

Cette centration sur l'individu, sur sa subjectivité, sur sa capacité/incapacité de donner sens à ce qui lui arrive nous a conduit à coller au plus près de sa singularité. Cette démarche, que nous qualifions d'anthropologique (Cournoyer, 1984), prend appui sur une méthodologie d'enquête principalement formée d'entretiens individuels et de groupes de discussion (focus group) et s'enracine dans la parole des jeunes.

Ainsi, sept groupes de discussion (focus group) ont été conduits au début de notre évaluation des différents milieux d'enquête, c'est-à-dire entre le 5 et le 19 octobre 1998. Ces groupes de discussion, menés selon la technique de groupe nominal, ont rejoint l'ensemble des jeunes alors inscrits aux différents programmes. Ils avaient pour but de connaître les opinions et sentiments des participants à l'égard de l'école (rapport à l'école et expérience scolaire) et de connaître leurs motivations et attentes à l'égard du programme auquel ils participent. Chacune de ces rencontres, d'une durée de 40 à 60 minutes, mettait ainsi en scène près de 10 jeunes à la fois. Toutes ces rencontres ont été enregistrées et ont fait l'objet d'une transcription littérale. Elles ont ensuite été saisies au travers d'une matrice générale (Modèle Filemaker) qui avait charge de faciliter la codification, le classement (paramètres/thèmes/sous-thèmes), le traitement et la systématisation des informations.

Notre matériau principal provient d'entretiens semi-dirigés. De fait, 70 entrevues individuelles ont été conduites aux deux temps de notre enquête (février/mars 1999; mai/juin 1999). Trente et un jeunes ont été rencontrés deux fois, et huit ont fait l'objet d'un seul entretien. Les individus sélectionnés ont été choisis en fonction de l'application des

critères qualitatifs d'exhaustivité et d'illustrabilité, critères opérationnalisés à partir de la typologie des décrocheurs de Janosz. Le prochain tableau documente la composition des populations rejointes lors de la série d'entretiens semi-dirigés conduits en février 1999.

	Tous	CPF 316	Classe alternative	PAD	Ancre des Jeunes	GIPEC
Nombre	39	7	8	8	7	9
Age moyen au 30 septembre 1998	15,8	16,7	17,8	16,4	15,5	12,9
Pourcentage de garçons	59,0	28,6	50,0	62,5	71,4	77,8
Pourcentage de jeunes d'origine québécoise	64,1	71,4	100,0	0,38	100,0	22,2

L'entretien de février 1999 avait comme premier objectif de connaître la trajectoire et l'expérience scolaire du jeune et, plus spécifiquement, le sens qu'il attribuait à la scolarisation et à son rapport à l'école. La rencontre de ce premier objectif nous a également permis d'explorer les liens existants entre le milieu familial, les conditions socio-économiques et l'expérience scolaire. Le deuxième objectif était de faire un premier bilan de la participation au programme et des effets qui y étaient associés, ainsi que d'identifier ce à quoi le jeune attribuait les changements survenus. L'entretien de mai-juin 1999 avait lui comme premier objectif de vérifier à nouveau si des changements étaient advenus en matière de motivation et d'adaptation scolaire, de rendement et de comportement. Il avait, comme deuxième objectif, de documenter les processus responsables des changements observés et d'en attribuer la paternité. Il avait enfin comme troisième objectif d'explorer la pérennité des changements advenus.

Six intervieweurs se sont répartis la tâche de collection des récits. Nous avons, autant que possible, fait en sorte que les intervieweurs qui avaient conduit les entrevues de février revoient les mêmes jeunes lors des entretiens de mai-juin. Tous ces intervieweurs avaient suivi une formation commune les préparant à leur rôle et des rencontres d'encadrement ponctuelles permirent d'apporter les ajustements nécessaires en cours de route. Les règles déontologiques à respecter leur avaient alors été clairement présentées. Des consignes pour la réalisation des entretiens, qui reprenaient l'essentiel des enseignements et règles déontologiques, étaient inscrites à l'intérieur des schémas d'entretien. Les entretiens individuels ont duré entre 15 et 75 minutes. Ces entretiens ont fait l'objet d'une retranscription littérale, d'un traitement matriciel (logiciel Filemaker Pro) et d'un montage qui reprenait les cinq questions de recherche qui parcourent l'ensemble de notre enquête. Ces questions se formulent ainsi :

1. *Quelle est, de leur point de vue, l'expérience sociale et scolaire préalable des jeunes participants ? Comment ont-ils vécu l'école au primaire? Au début secondaire? Comment se percevaient-ils comme élève ? Aimaient-ils aller à l'école ? Quel type de relation avaient-ils établi avec leurs enseignants? Comment exerçaient-ils leur métier*

d'étudiant ? Comment se comportaient-ils en classe ? S'absentaient-ils ? Quel était leur rendement ? Avaient-ils décroché ou songé à décrocher ? Avaient-ils fait l'objet d'un suivi professionnel en particulier ? Quelle est leur histoire familiale ? Comment leur famille composait-elle avec l'école ? Comment se comportaient-ils à l'extérieur de l'école ? Quelle place prennent les amis, la blonde (ou le chum) dans la vie des jeunes ? Travaillent-ils ? Lisent-ils et écrivent-ils ?

2. *Quelles étaient les raisons de leur participation et leurs attentes face au programme ?*
3. *Quels bilans les jeunes brossent-ils de leur participation au programme et quels sont les effets de cette participation sur leur expérience scolaire et sociale ? Comment se sont-ils perçus comme élève pendant leur participation au programme ? Ont-ils aimé participer, sur une base quotidienne, au programme ? Quel type de relation ont-ils établi avec les enseignants et autres intervenants ? Comment ont-ils exercé leur métier d'étudiant ? Comment se sont-ils comportés en classe ? Se sont-ils absentés ? Quel a été leur rendement ? Ont-ils songé à décrocher ? Comment leur famille a-t-elle composé avec le programme ? Comment se sont-ils comportés à l'extérieur de l'école ? Ont-ils redéfini leur lien au monde du travail ? Leurs pratiques culturelles ?*
4. *Comment les jeunes s'expliquent-ils les changements advenus ? À qui ou à quoi attribuent-ils la paternité de ces changements ? À quelle mesure les effets observés sont attribuables au programme analysé ?*
5. *Comment les jeunes estiment-ils la pérennité des changements observés ? Cette pérennité modifie-t-elle leur manière de réfléchir, en termes conscients et actifs, à la construction de leur parcours de vie ?*

Le montage de nos entretiens individuels prenait la forme d'"histoire de cas" où la spécificité de chaque jeune était présentée (cheminement social et scolaire préalable, attentes face au programme); où l'on brossait un bilan de sa participation à un programme donné (narration des effets reliés, hiérarchisation de ces effets); où on amenait les jeunes à décrire les processus responsables des changements advenus; et où on leur demandait de se projeter dans l'avenir (orientation, projets reliés, etc.). Ces histoires de cas, rédigées de manière souple et exhaustive (elles reprenaient l'essentiel du contenu des entrevues retranscrites), nous ont ainsi aidés à documenter le vécu de l'expérience propre aux différents jeunes rencontrés.

Limites méthodologiques

Les principales limites méthodologiques de l'approche quantitative reposent sur la contrainte initiale d'évaluer les effets de programmes d'intervention implantés dans la communauté et qui ne sont pas sous le contrôle de l'équipe de recherche. Si cette situation accroît la validité externe de l'investigation, elle en réduit la validité interne. Ainsi, notre devis d'évaluation est quasi-expérimental et notre groupe de comparaison présente nécessairement des différences initiales avec les groupes d'intervention. En effet, il est

quasiment impossible pour un élève de présenter le même niveau de risque que les élèves retenus dans les programmes d'intervention et de ne pas recevoir une aide spécialisée. Cette limite a néanmoins été amoindrie par l'utilisation de contrôles statistiques (analyses de covariances). Une seconde limite réside dans le faible nombre de sujets dans chacun des programmes d'intervention. Pour accroître notre puissance statistique, nous avons procédé à des analyses de variance à mesures répétées et opté, à des fins d'interprétation, pour un seuil de signification dirigé (one-tail) à 0,05 (choix légitime puisque la direction des changements anticipés est connue).

Une troisième limite concerne l'utilisation de certaines données rétrospectives comme mesures de pré-test. Bien que pour certains auteurs la représentation qu'un individu entretient de son expérience passée est un indicateur très valable comme mesure de prétest (Reyes et Jason, 1990), nous avons cru bon d'estimer l'ampleur d'un tel biais. Ainsi, nous avons recueilli au printemps 1999 des données sur la qualité de l'expérience scolaire chez 32 élèves à risque (questions incluses dans notre étude). Ces élèves ont répondu à nouveau aux mêmes questions à l'automne 1999, mais de manière rétrospective (comme dans notre étude). La corrélation moyenne entre les données transversales (printemps) et les données rétrospectives des sept échelles est de 0,72 (échelles de motivation : 0,53; 0,68; 0,70; 0,71; 0,78; 0,79; notes scolaires : 0,87). Ces résultats soutiennent la validité des indicateurs rétrospectifs.

Une quatrième limite est de faire reposer nos analyses presque exclusivement sur des données auto-révélées par les adolescents. À l'exception de certaines données officielles tels le rendement scolaire et l'absentéisme (décrochage), il nous a été impossible de recueillir des observations des enseignants et des parents compte tenu de limites budgétaires.

Enfin, cinquièmement, tous les élèves ne reçoivent pas le même «dosage» d'intervention. Ainsi, tous les participants au programme de l'Ancre des Jeunes, du PAD et du GIPEC en sont à leur première année du programme. Par contre, dans le groupe du CPF 316, seulement 20% des élèves en étaient à leur première année (13% à leur 2^e année, 67% à leur 3^e année ou plus) et dans la Classe Alternative de Saint-Henri ce pourcentage ne s'élevait qu'à 29% (52% à leur 2^e année, 19% à leur 3^e année ou plus). Ces distinctions affectent la capacité à détecter certains effets du programme liés à la «nouveau» de l'intervention. Par exemple, les élèves qui arrivent au programme PAD présentent un profil scolaire initial plus négatif que les élèves du CPF qui en sont pour la plupart à leur seconde et troisième année du programme. Ainsi, ces derniers, qui bénéficient déjà d'interventions spécialisées affichent, par exemple, un profil initial d'élève plus motivé, plus performant et entretenant des relations plus positives avec les enseignants (voir tableau des moyennes non ajustées à l'annexe 3). Il est donc plus facile de détecter des améliorations pour les élèves des programmes du PAD ou de l'Ancre des jeunes puisqu'il y a davantage de «marge de manœuvre» pour s'améliorer. Cette limite implique donc que toute comparaison entre les programmes concernant l'ampleur de leurs effets doit être proscrite.

Du côté de l'investigation qualitative, quatre principales limites sont observées. Premièrement, il y a la « territorialisation de l'enquête » : les jeunes nous parlaient de l'école à partir de l'école, cette proximité (cet ancrage) a pu favoriser l'émergence d'un discours marqué par la norme scolaire et par la désirabilité sociale. Deuxièmement, il y a le fait que certains jeunes participaient depuis peu (depuis septembre 1998) aux programmes observés alors que d'autres y participaient depuis plus longtemps (depuis septembre 1995 dans certains cas). Cette durée de vie au programme étudié n'est pas sans conséquence quant à l'opération du pivot narratif (avant ma participation au programme / depuis ma participation au programme) qu'il s'agissait de documenter à l'intérieur même de nos entretiens. Troisièmement, il existait une certaine distance culturelle entre nos intervieweurs et interviewés (usage différent de la parole ; superficialité de la rencontre). Enfin, quatrièmement, les choix opérés en fonction du découpage et du remontage du matériau supposent une uniformisation du contenu des narrations.

PROGRAMME I :FOYER 316 DE LA POLYVALENTE PIERRE-DUPUY

Description du milieu

Nous allons décrire ce milieu, et ceux qui vont suivre, en fonction des objectifs poursuivis par le programme, de la nature et de l'organisation des services qui y sont offerts, de la démarche pédagogique qui y a cours, des clientèles qui y sont reçues, et de la qualité de son année d'implantation. La description de ce programme et l'évaluation de la qualité d'implantation des programmes se sont essentiellement faites à partir d'entrevues avec les intervenants, de cahiers de bord et de questionnaires.

Objectifs

Les objectifs formels du Foyer 316 consistent : à préserver les élèves du décrochage scolaire; à les aider à obtenir leur diplôme de troisième secondaire; et à les préparer à l'intégration au cheminement régulier, tout cela en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires, du diplôme d'études professionnelles ou du certificat d'études professionnelles.

À cela s'ajoute, pour les intervenants du Foyer 316, une série d'objectifs "informels" davantage liés aux caractéristiques de leur approche et des clientèles qu'ils reçoivent. Ces objectifs visent l'établissement d'un climat sécurisant et l'utilisation de pratiques éducatives qui permettront aux élèves d'améliorer, de manière constructive, leur perception de soi, leur motivation ou leurs comportements. Ces intervenants cherchent à ce que les jeunes s'habilitent et se perçoivent autrement que comme des «rejets sociaux» (l'expression est de l'enseignante titulaire du Foyer 316) prématurément disqualifiés par le système scolaire. Il s'agit d'abord et avant tout de favoriser l'intégration psychosociale de ces jeunes :

Le but n'est pas de les sauver ou encore de les emmener [à finir leur] secondaire. On essaie quand même d'en faire des jeunes mieux que ce qu'ils sont au départ. Et, comme au départ ils partent souvent de très loin et que s'il n'y avait pas des programmes de CPF et des écoles spéciales, ces enfants-là seraient carrément des rejets de la société... L'idée est de les réintégrer, de leur donner une place qu'ils ne pourraient se donner par leur milieu, par eux-mêmes. Nos programmes aident à dire que ces jeunes-là ont une place, que ce sont des êtres humains, qu'ils sont capables d'aller plus loin, d'aller par eux-mêmes se chercher une place." (Enseignante titulaire du Foyer 316, entretien collectif d'octobre 1998)

Nature des services offerts

Né en 1992 sous l'impulsion de deux jeunes enseignants de la polyvalente, le programme de Cheminement particulier de formation de type temporaire ici étudié cherchait à répondre à un besoin alors diagnostiqué, qui renvoyait à l'ajout d'une filière scolarisante convenant à des élèves qui ne pouvaient faire directement le saut entre une première année de participation en cheminement particulier (classe d'accueil, autrement appelée "classe 160") et le cheminement régulier, mais qui paraissaient néanmoins

détenteurs d'un potentiel suffisant pour réaliser ce passage. Ce programme devait, au départ, s'étendre sur une année, puis permettre aux jeunes de passer au secteur régulier. Cependant, il fut rapidement convenu de le prolonger sur trois années, conférant ainsi au programme une durée plus longue qui paraît contredire son statut de filière «temporaire».

Programme de nature scolaire, le Foyer 316 se présente ainsi comme s'inscrivant en continuité et en complémentarité avec les services scolaires adaptés fournis à l'intérieur des Foyers académiques qui l'ont précédé (Foyer 116, Foyer 216).

Organisation des services offerts

Le Foyer 316 repose, en matière d'organisation, sur l'application de certaines des modalités d'encadrement et d'intervention inscrites à l'intérieur du Guide d'organisation et de planification ministérielle des cheminements particuliers de formation (MÉQ, 1987). Le Foyer 316 peut donc, sous la direction de l'établissement scolaire et sous la supervision d'une direction adjointe (secteur d'adaptation scolaire) offrir à sa clientèle un encadrement et un type d'intervention différents de ceux qui prévalent à l'intérieur du secteur d'enseignement régulier.

En termes concrets, cette différence prend la forme d'un curriculum scolaire adapté (deux périodes/horaire de plus en français et en mathématiques), d'un ratio maître-élèves (un enseignant pour 18 élèves) plus avantageux que celui qui a normalement cours en classe régulière (un enseignant pour 31 élèves) de même que d'un suivi scolaire et psychosocial plus serré. Les ressources professionnelles y sont davantage accessibles, comme en témoigne l'implication d'un éducateur spécialisé au sein du programme. Les élèves sont rassemblés dans un groupe stable, stabilité qui peut s'étendre sur trois ans.

Le programme repose, en matière d'intervention scolaire, sur une formule particulière centrée sur l'importance du professeur titulaire. Cette enseignante accompagne ainsi, dès le Foyer 116, une cohorte de jeunes qu'elle devra chercher à faire cheminer jusqu'à l'obtention du diplôme de troisième secondaire. Elle se doit, entre autres responsabilités, de leur enseigner plusieurs des matières inscrites à l'intérieur de la grille-matières des élèves (au moins une matière de base). Chacune des membres de l'équipe professorale ($n = 3$) qui intervient au sein du milieu est ainsi enseignante titulaire d'une cohorte d'élèves en particulier.

Il n'existe pas de structure formelle de division des tâches au sein de l'équipe d'intervention. Cette absence de règles formelles laisse ainsi place à une gestion informelle des interactions et à des pratiques d'ajustement mutuel entre les membres qui composent le noyau de l'équipe. Soulignons enfin que le programme cherche à bonifier son intervention en multipliant les activités parascolaires (camping, sorties, activités de financement, etc.) qui peuvent favoriser un bon climat d'échange et de complicité dans le groupe.

Démarche pédagogique

Sans se définir comme des spécialistes de la gestion de classe ou encore comme des enseignantes d'exception, les enseignantes rencontrées ont souvent pris soin de signaler qu'il leur fallait savoir composer avec l'inattendu et avec le niveau de déstabilisation propres aux classes composées d'élèves vivant des difficultés multiples. La capacité d'adapter les stratégies et contenus d'enseignement s'impose ainsi comme une compétence nécessaire pour maintenir l'attention des élèves. Les méthodes pédagogiques utilisées sont surtout l'enseignement magistral, le tutorat et le travail d'équipe.

Clientèles

Deux critères objectifs président à la sélection des élèves du Foyer 116 qui accéderont au programme du Foyer 316 : le retard scolaire accumulé (critère principal)⁵ et, éventuellement, un problème de trouble de comportement. Ces mêmes critères valent également pour les jeunes (environ 30 %) entrés au programme suite à un passage raté au sein du secteur régulier. Ainsi, tous les jeunes du Foyer 316 sont, par leurs caractéristiques, vulnérables au décrochage scolaire. Ils sont âgés en moyenne de deux ans de plus que les élèves du même niveau; ils ont cumulé échecs et redoublements scolaires; ils proviennent, pour l'essentiel, de milieux socioéconomiquement et structurellement défavorisés (monoparentalité, pauvreté).

Aussi, importe-t-il de souligner que les enseignantes rencontrées savent qu'elles accueillent des populations à haut niveau de risque (décrochage, inadaptation sociale) et que le pari de les conduire au diplôme paraît ambitieux. Cette clientèle «lourde», qui connaît des problèmes d'apprentissage réels, se distinguerait davantage par des problèmes intériorisés (inhibition, sentiment d'échec, rejet social) que par des problèmes extériorisés. Certains jeunes présenteraient, selon les intervenantes, des troubles de comportement extériorisés, mais leurs actes délinquants ne se réaliseraient qu'exceptionnellement à l'intérieur du cadre scolaire.

Nos données d'enquête (n = 12) confirment la lourdeur effective de cette clientèle. Les participants de cette étude évaluative sont des adolescents francophones de milieu défavorisé, qui ont connu des redoublements et des échecs scolaires souvent dès le primaire, et qui sont donc plus âgés que les jeunes de niveau scolaire comparable. Cette combinaison de facteurs les rend particulièrement vulnérables au décrochage. La très grande majorité des jeunes de ce milieu sont des filles (donnée ponctuelle). La majorité des élèves évalués profitent de la structure du CPF depuis plus d'un an (en moyenne 2 ans), ce qui n'est sans doute pas sans rapport avec le fait que plusieurs d'entre eux présentent un profil de décrocheur potentiel «Discrets» (pas de problèmes de comportement en classe, rendement scolaire faible et bon engagement scolaire). Certains de ces jeunes ont un petit réseau d'amis avec lesquels ils s'impliquent peu,

⁵ Ces jeunes partagent un profil scolaire similaire, en termes d'échecs cumulés, à celui des jeunes reçus en classe d'insertion sociale et professionnelle.

certaines fréquentant des pairs marginaux. Finalement, les élèves ne manifestent pas particulièrement de problèmes d'adaptation psychosociale, bien que l'examen des écarts-types indique que quelques élèves affichent d'importants problèmes de comportements extériorisés (délinquance criminelle, inadaptation scolaire) ou intériorisés (sentiment dépressif).

Nos résultats qualitatifs (n = 7) confirment également le fait que ces jeunes sont, objectivement, très vulnérables au décrochage scolaire. Ils se présentent pourtant en des termes beaucoup plus conformes et adaptés qu'on aurait d'abord pu le croire : ils aiment l'école et leurs enseignantes; ils disent s'investir scolairement au moins autant que leurs pairs du régulier; ils ne songent que très rarement à décrocher et envisagent plutôt de continuer leur formation jusqu'à l'obtention d'un diplôme de niveau supérieur (collégial ou universitaire), et cela même s'ils reconnaissent avoir déjà éprouvé certaines difficultés d'apprentissage. Ils font, malgré leur âge, peu référence à la sphère du travail salarié ou encore de l'établissement dans d'autres activités (délinquantes, familiales, etc.). Cette forte identification au rôle d'élève paraît ainsi confirmer le fait que ces jeunes avaient, avant septembre 1998, déjà bénéficié des effets d'une intervention adaptée à au moins certains de leurs besoins.

Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation

Les différentes entrevues qui ont été conduites auprès du personnel, les mesures obtenues par questionnaire et les observations confinées dans le cahier de bord permettent de conclure en une année d'implantation semblable à celle des années passées, avec ses constantes et ses variantes. Le contenu du programme a été respecté, tant sur le plan scolaire qu'en matière de soutien psychosocial. Le dosage des interventions en regard de la fréquence et de la durée des différentes activités a aussi été respecté. Le milieu a également servi une population en gros similaire à celle qu'elle reçoit traditionnellement (à l'exception de la forte représentation féminine). Cependant, la qualité de l'animation a souffert des mouvements de personnel (absence du titulaire, remplacements difficiles). Il semble que l'instabilité qui a ainsi été créée ait temporairement affecté la qualité d'encadrement des élèves et leur niveau de centration sur la tâche.

D'un point de vue extérieur et strict, le programme semble avoir connu une modification relativement importante dans son contenu (entre autres : ajout imprévu de l'implantation de stages de travail dans la communauté) et une certaine instabilité dans la qualité de son animation. Mais ces modifications, aux yeux des intervenants, n'en font pas une année bien différente des autres. Au contraire, ces derniers portent un regard plutôt positif sur le déroulement de l'année. Pour ces raisons, nous considérerons que le programme dont nous évaluons les effets a été fidèle à lui-même durant l'année d'évaluation.

Description des résultats

Nous exposerons d'abord les effets à court terme du programme (6 mois ; 10 mois). Nous discuterons ensuite des effets à moyen terme (12 mois, 20 mois).

Effets à court terme

Que pouvons-nous—retenir des résultats obtenus pendant cette période d'observation? Au moins deux grands constats s'imposent : 1- le programme évalué apparaît efficace pour assurer la qualité de l'adaptation scolaire des élèves ; 2- Les effets du programme apparaissent cependant limités au contexte de la classe.

Ainsi, nos résultats quantitatifs basés sur une comparaison avec un groupe de « contrôle » qui partage nombre de caractéristiques similaires avec celui des jeunes qui participent aux activités du programme, montrent que les élèves du Foyer 316 sont plus nombreux à abandonner l'école (26,7% contre 7,4%). Par contre, ceux qui poursuivent ne rencontrent pas plus d'échecs que les élèves à risque du régulier. Et, s'ils voient leur rendement scolaire s'améliorer en cours d'année autant que ceux du régulier, ils apparaissent plus nombreux à réussir les deux matières obligatoires (français et mathématiques). Les élèves du Foyer 316 aiment plus l'école que leurs homologues du régulier et ils se sentent légèrement plus compétents et plus en contrôle face aux tâches scolaires qui leur sont assignées. Bref, leur niveau de motivation a tendance à s'améliorer davantage. Par ailleurs, les différents indicateurs du risque de décrocher ne permettent pas d'affirmer que le programme réussit à faire diminuer les probabilités de décrocher davantage que les interventions menées au secteur régulier.

Nos résultats qualitatifs convergent pour identifier, à titre de principaux changements reliés, des effets de nature scolaire : attachement aux enseignants et au milieu; changement de comportement en classe; motivation à l'étude; persévérance scolaire; et, dans une certaine mesure, une qualité de rendement suffisante à les amener à persévérer scolairement. Soulignons cependant que ces différents "succès" ne font souvent que consolider des changements déjà perceptibles au niveau des Foyer 116 et 216 et que ce sont principalement les nouveaux arrivés au programme qui signalent les progrès les plus importants.

Par ailleurs, nos résultats quantitatifs démontrent que les interventions du Foyer 316 n'apparaissent pas plus efficaces que celles du régulier pour contrer les difficultés d'adaptation psychosociales des élèves, qu'il s'agisse de problèmes de comportement de type extériorisé ou intériorisé. Cela dit, il est important de constater que tout en étant assez turbulents, les élèves du Foyer 316 semblent généralement moins rebelles en classe que ceux du régulier. D'autres influences sociales doivent être considérées dans la vie de l'adolescent, en particulier les relations avec les amis. À ce sujet, les résultats ont indiqué que les élèves du Foyer 316 sont plus susceptibles d'être entourés d'amis moins motivés et plus déviants, un facteur de risque bien connu de l'échec et du décrochage scolaire. Enfin, aux yeux de tous les élèves, les parents n'ont pas

véritablement modifié leur niveau d'implication ou de soutien en cours d'année en ce qui regarde les questions scolaires.

Nos résultats qualitatifs convergent là encore avec nos résultats quantitatifs. Peu de jeunes signaleront que leur participation au milieu a modifié, de manière significative, leur cheminement social. En fait, les jeunes ont peu élaboré sur les liens possibles entre «vie scolaire» et «vie sociale», s'en tenant pour l'essentiel à se définir comme des «jeunes comme les autres» provenant «d'un milieu normal». Ils ont ainsi peu parlé de leurs aspirations à l'emploi, de leur vécu en tant que jeunes (fréquentations, fêtes, déviance, etc.) ou encore de la ré-implication parentale dans leur projet de continuation scolaire ou encore d'installation dans la vie active (travail, logement, etc.). Le programme a ainsi surtout été décrit comme jouant un rôle de «protection-préservation» face aux tensions, familiales et amoureuses, qui pouvaient advenir et qui pouvaient miner la bonne implication dans le rôle d'étudiant, présenté comme sérieux et responsable.

En somme, les résultats de l'évaluation des effets à court terme du Foyer 316 montrent que, malgré une année d'implantation qui a connu quelques soubresauts, des élèves qui ne fonctionnaient pas dans le secteur régulier (trop faibles, rebelles, etc.) sont en mesure de poursuivre leur scolarisation de manière comparable à des élèves de ce même secteur. Certes, à quelques exceptions près, les élèves du CPF 316 ne s'améliorent pas davantage que les élèves à risque du régulier. Cependant, le fait que la grande majorité des élèves observés, non fonctionnels dans les cours réguliers, soient encore à l'école, qu'ils entretiennent de bonnes relations avec les adultes, qu'ils aient réussi tous les cours de base ou plusieurs d'entre eux, que leur niveau d'adaptation psychosociale soit stable ou en amélioration, est une bonne nouvelle en soit. Cela dit, qu'arrive-t-il à ces élèves un an plus tard ?

Effets à long terme

Dans l'ensemble, les résultats obtenus lors de la relance au printemps 2000 s'inscrivent en continuité des tendances déjà observées au printemps de 1999 : il y a plus de jeunes qui décrochent dans le groupe d'intervention (47 % contre 7,4%), mais ceux qui persistent à l'école affichent une adaptation scolaire tout à fait comparable, sinon légèrement supérieure à celle des élèves du groupe de comparaison. Il est intéressant de noter que le programme du CPF semble avoir eu de meilleurs résultats, en matière de rétention, auprès des élèves qui affichaient le profil scolaire le moins lourd (Discrets vs Inadaptés).

Enfin, tout comme nous l'avons noté auparavant, les interventions du CPF ne paraissent pas avoir eu d'effets spécifiques à moyen terme sur l'adaptation psychosociale de leurs élèves. On note même une certaine hausse des conduites déviantes, en particulier en ce qui a trait à la consommation de psychotropes.

L'attribution des effets

Les analyses quantitatives et qualitatives ont présenté d'importantes convergences et complémentarités sur l'identification des processus responsables des améliorations observées en classe. Pour les élèves, deux facteurs majeurs semblent déterminants : l'amélioration de la relation avec les enseignants et la perception d'une amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques.

La qualité de la relation avec les enseignants apparaît au centre des déterminants de leur niveau d'intégration scolaire. La qualité de cette relation, observable dans les résultats quantitatifs, se précise à trois niveaux. D'abord, il s'agit d'une qualité dans les rapports interpersonnels et socioaffectifs : proximité, chaleur des contacts, absence de conflits, etc. Les données qualitatives font bien ressortir l'importante personnalisation de l'explication des changements advenus, les jeunes attribuant à leurs enseignantes, et principalement à leur enseignante titulaire, des qualités individuelles importantes. Ensuite, il s'agit d'une qualité dans le soutien pédagogique, en particulier en ce qui a trait à la patience et à la grande disponibilité pour bien expliquer la matière. Enfin, il s'agit d'une relation encadrante et stimulante, qui pose des limites sur le plan comportemental, mais qui pose aussi des défis élevés et réalistes en matière d'apprentissage. En concordance avec les principes déjà identifiés dans la littérature scientifique sur l'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire (voir Janosz, Fallu et Deniger, 2000), certains élèves notent aussi l'importance des modifications organisationnelles (faible ratio maître-élèves, adaptation du curriculum en faveur de l'apprentissage des matières de base, durée des interventions) pour mieux répondre à leurs vulnérabilités.

Un résultat comme celui-ci laisse penser qu'il s'agit ici d'un des avantages du programme CPF qui permet aux élèves d'entretenir des relations avec les mêmes adultes plusieurs années de suite. L'établissement d'une bonne relation entre les élèves et leurs enseignants est un mécanisme de protection de l'échec scolaire et cet élément apparaît bien présent dans la vie des élèves. Il est ainsi possible que cette exposition prolongée et voulue par le milieu joue en faveur des élèves à travers un accroissement du « dosage » de l'intervention.

Cet avantage a cependant un prix. La mission finale des CPF de type temporaire est de favoriser la réintégration rapide des élèves vers des curriculums plus normatifs. Or peu de jeunes réussiront, dans les faits, à réintégrer le secteur régulier de l'enseignement, plusieurs des jeunes rencontrés signalant, dès juin 1999, que leurs acquis étaient « fragiles » et qu'ils n'étaient guère préparés à quitter un milieu protégé dans lesquels ils ont « réappris » leur métier d'élève et où ils ont retrouvé un sens à l'effort scolaire. Est-ce que le maintien d'un environnement socioéducatif adapté crée, comme le soupçonne une des titulaires du programme, une certaine dépendance des élèves ? Les difficultés de réintégration de ces jeunes au secteur régulier ne font-elles que traduire l'ampleur des difficultés et la gravité des handicaps scolaires et sociaux des jeunes rejoints par ce programme ?

PROGRAMME II : CLASSE ALTERNATIVE DE LA POLYVALENTE SAINT-HENRI

Description du milieu

La description de ce programme et l'évaluation de la qualité de son implantation pendant l'année d'observation se sont principalement faites à partir d'entrevues avec les intervenants (*focus groups*), de notes de cahiers de bord et par l'entremise de questionnaires (questionnaire principal, climat de classe, climat d'équipe, implantation des "ingrédients actifs" du programme). Un document plus officiel (Morel, 1999) a également fait l'objet d'un traitement.

Objectifs

Le programme cherche, à titre d'objectifs formels, à contrer le décrochage scolaire; à aider les jeunes à compléter leur formation de base (français, mathématiques, anglais) de niveau III ou encore de niveau IV; à les préparer à s'insérer au sein de formations de type professionnel (C.E.P. ou D.E.P.) ou encore, beaucoup plus marginalement, à réinsérer le cycle régulier et à obtenir un diplôme général du secondaire.

Ces objectifs de lutte au décrochage scolaire, de scolarisation et de préparation à la continuation scolaire (formation technique) ne rendent cependant qu'en partie compte des intentions du milieu, qui, lui, définit en ces termes les objectifs qu'il poursuit :

Le développement de ce secteur éducatif veut répondre aux besoins éducatifs spéciaux d'une clientèle en difficulté scolaire et motivationnelle. De façon particulière, le personnel impliqué tout comme les moyens mis en place veulent favoriser chez les jeunes l'intégration de valeurs transférables à leur vie adulte (autonomie-respect-engagement). Nous cherchons également à développer chez eux la persistance à poursuivre. Finalement nous voulons les aider à formuler des projets d'avenir.

Nous sommes donc dans une logique d'école orientante qui sait moduler ses interventions pour mieux favoriser le développement cognitif et psychosocial de jeunes en période de maturation personnelle et vocationnelle (Morel, 1999, p.2)

Nature des services offerts

Né en 1992, le programme de Classe Alternative s'inscrit en continuité de projets menés depuis 1987, qui avaient d'abord pris la forme d'une classe de tripleurs, puis (1988-1991) celle d'une classe préparatoire aux études professionnelles. Programme de nature scolaire, la Classe Alternative utilise, à titre distinctif, un mode particulier de gestion des apprentissages (l'"enseignement modulaire individualisé"). Le programme repose également sur l'intervention d'une conseillère pédagogique dont le mandat

(orientation, liens avec l'emploi et avec la communauté) vise à préparer les jeunes à leurs responsabilités d'installation.

Organisation des services offerts

La Classe Alternative repose, en matière d'organisation, sur l'application de certaines des modalités d'encadrement et d'intervention inscrites à l'intérieur du Guide d'organisation et de planification ministérielle des cheminements particuliers de formation (MEQ, 1987) et du Programme d'études s'adressant à des jeunes de 16 à 18 ans (MEQ, 1988). Elle peut donc, sous la direction de l'établissement scolaire et sous la supervision d'une direction adjointe (secteur d'adaptation scolaire), offrir à sa clientèle un encadrement et un type d'intervention différents de ceux qui prévalent à l'intérieur du secteur d'enseignement régulier.

En termes concrets, cette différence prend la forme d'un curriculum scolaire adapté (enseignement des seules matières de base : français-mathématiques-anglais); de l'adoption d'un plan de formation adapté qui tient compte de la spécificité de la situation individuelle des jeunes et leur permet notamment de chevaucher les niveaux de formation; d'un ratio maître-élèves (un enseignant pour 13 élèves) plus avantageux que celui qui a normalement cours en classe régulière (un enseignant pour 31 élèves); et d'un suivi scolaire et psychosocial plus serré. Les ressources professionnelles y sont davantage accessibles, comme en témoigne l'implication de la conseillère pédagogique. Les élèves sont rassemblés dans un groupe stable, stabilité qui peut s'étendre sur trois ans. Le milieu est également favorisé par le fait qu'il dispose d'un espace d'intervention (un local "jeune" spécialement aménagé afin de favoriser le bon déroulement de la démarche pédagogique utilisée) spécifique et qu'il peut, au besoin, modifier le temps de son intervention.

Le programme repose, en matière d'intervention scolaire, sur une structure particulière centrée sur le travail conjoint de l'équipe enseignante et épaulée par la direction de l'école. Il n'existe pas de division formelle des tâches au sein de l'équipe d'intervention, outre le fait que chaque enseignant est chargé d'une matière de base en particulier. Cette absence de règles formelles laisse ainsi place à une gestion informelle des interactions et à des pratiques d'ajustement mutuel entre les membres qui composent le noyau de l'équipe (une enseignante se chargera davantage de l'autorité en classe ; une autre, de la prise des présences, etc.). Soulignons à cet effet la dizaine d'années d'expérience de travail en commun qui unit dans l'action les enseignantes de français et de mathématiques.

Signalons enfin que le programme cherche à bonifier son intervention en multipliant les activités parascolaires (films en classe, sorties) qui peuvent favoriser un bon climat d'échange et de complicité dans le groupe et en favorisant l'éclosion de projets (stages, etc.) qui permettent d'établir des passerelles entre le monde scolaire et le monde du travail.

Démarche pédagogique

Une des composantes spécifiques de ce programme renvoie au fait qu'il se fonde sur la méthode de l'enseignement modulaire individualisé. Cet enseignement, qui couvre les matières de base (français, mathématiques, anglais), repose sur la finalisation de cahiers d'exercices reliés à différents modules de formation. Cette finalisation, qui s'appuie sur le rythme d'apprentissage propre à chaque élève, est soutenue et supervisée par les enseignants du programme. Chaque élève, au lieu de suivre un programme standard pour toute la classe, accède ainsi, à son rythme, en fonction de ses capacités et de la qualité des efforts qu'il déploie, aux différents modules de formation. La finalisation de ces modules (chaque module fait l'objet d'un examen) devrait, à terme, conduire l'élève à rencontrer ses différents objectifs de formation. Cette réussite peut advenir à différents moments de l'année, le programme étant ouvert à une formule de certification continue qui permet aux jeunes de pouvoir, au besoin, reprendre leurs examens sans devoir attendre les dates convenues à l'intérieur du calendrier scolaire.

L'adoption de cette méthode d'enseignement et de cette formule de certification modifie le rôle pédagogique de l'enseignant. Celui-ci, au lieu de procéder par enseignement magistral ou encore de recourir à des exercices de groupe, soutient chacun des élèves dans sa démarche respective, intervenant dès que l'élève en manifeste le besoin. Cette intervention, qui se déroule au bureau du professeur, amènera tantôt à revenir sur les explications déjà présentes dans les cahiers modulaires, tantôt à user d'explications ou encore d'exemples adaptés aux habiletés académiques, culturelles ou encore cognitives des différents jeunes. Signalons à cet égard que les enseignants, qui connaissent bien les particularités et le milieu de vie des jeunes, se font forts d'user d'exemples concrets et adaptés qui, en plus d'être transférables dans un champ pratique, permettent aux élèves de se munir de repères qui leur sont utiles dans leurs avancées académiques.

Clientèles

Différents critères sont utilisés pour identifier les jeunes qui seront admis au programme de Classe Alternative. L'élève doit, au départ, être inscrit en secondaire II ou encore en secondaire III et avoir réussi au moins une matière de base de secondaire II ; cumuler des retards scolaires importants et avoir au moins 16 ans ; être vulnérable à l'abandon ; être capable de manifester un potentiel d'autonomie de fonctionnement. Son adhésion doit être volontaire et il doit pouvoir viser l'obtention d'une formation professionnelle.

Compte tenu des critères de sélection et de leurs expériences passées, les élèves du programme présentent, en général, un profil scolaire et social très lourd (milieu socioéconomiquement désavantagé, âge avancé, cumul des échecs, vulnérabilité au décrochage) et une vision de l'école très négative. Le milieu reçoit une population mixte (plus de garçons que de filles; plus de francophones que d'immigrants) qui colle aux caractéristiques même du décrochage scolaire ou encore du milieu urbain (le quartier Saint Henri) qui entoure la polyvalente. Le milieu répond parfois aux besoins

des jeunes qui ont passé le cap des 18 ans, clientèle qui souvent est référée au Secteur adulte de formation.

Nos données (n = 16) confirment le caractère spécifique de cette clientèle. Les participants de cette étude étaient ainsi, dans l'ensemble, des adolescents francophones de milieu défavorisé ayant un passé scolaire jonché d'échecs, mais qui n'avaient jusque-là pas posé le geste de décrocher. La majorité des élèves évalués profitaient de la structure de la Classe Alternative depuis plus d'un an. Certains de ces jeunes avaient un grand réseau d'amis avec lesquels ils s'impliquaient beaucoup et certains fréquentaient des pairs marginaux. Finalement, la plupart des élèves ne manifestait pas de problèmes d'adaptation psychosociale, bien que l'examen des écarts-types indiquait que quelques élèves de la Classe Alternative affichaient des problèmes de comportements extériorisés (délinquance criminelle, inadaptation scolaire) ou intériorisés (sentiment dépressif).

Nos résultats qualitatifs (n = 8) confirment également le fait que ces jeunes sont très vulnérables au décrochage. Ainsi, ces jeunes ont connu des redoublements dès le primaire ; ils ont échoué au moins une année au sein du secteur d'adaptation scolaire; ils sont peu réceptifs au type de gestion des apprentissages favorisé en grand groupe et se disent souvent incapables de suivre le rythme imposé par leurs compagnons de classe. Enfin ces jeunes, pourtant placés dans des conditions facilitantes, n'ont que peu relaté d'expériences scolaires constructives, donnant plutôt un caractère flou au type d'intervention ayant eu cours avant leur entrée à la Classe Alternative. Ces jeunes ne se présentent pas moins, à partir de leur participation au programme de la Classe Alternative, comme des étudiants "normaux" promus à au moins compléter leur plan personnel de formation, voire à accéder à une formation professionnelle.

Par ailleurs, le milieu reçoit, depuis sa fondation, une certaine portion de jeunes distincts du groupe de base, jeunes qui poursuivent des objectifs de formation sensiblement différents des élèves du noyau régulier. Ces jeunes, appelés «itinérants», sont en fait des élèves du secteur régulier qui viennent en Classe Alternative pour reprendre leur échec au sein d'une matière de base. Ces jeunes, qui ne sont que de passage au programme (quelques heures au sein de leur horaire), ne bénéficient pas d'une supervision professorale en particulier (pas de plan individuel de formation), ce qui accorde moins de prise aux enseignants quant à l'encadrement de leurs apprentissages. Le programme répond ainsi à un besoin particulier de l'école, différent de celui qui est propre à sa clientèle première. Par contre, il profite de la présence de cette clientèle «itinérante» pour atteindre ses quotas de participants.

Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation

Les différentes entrevues qui ont été conduites auprès du personnel, les mesures obtenues par questionnaires et les observations confinées dans le cahier de bord permettent de conclure en une implantation de programme à la fois très acceptable et équivoque. En effet, l'inclusion au programme d'un nombre plus élevé que d'habitude d'élèves "itinérants", différents de ceux du groupe de base (i.e. moins "hypothéqués" quant à leur trajectoire scolaire), semble avoir entraîné une certaine adaptation des

pratiques pédagogiques et d'encadrement. Cette hétérogénéité aurait contribué à créer un bon climat de travail et un climat de sérieux et d'application scolaire en classe, ce qui a pu favoriser la motivation scolaire de certains élèves à risque. Ces élèves de passage ont cependant pu retirer aux élèves les plus à risque une certaine disponibilité des enseignants.

Il se pourrait donc que l'ajout temporaire d'élèves moins à risque ait réduit le niveau de soutien individuel que les enseignants auraient pu offrir autrement. Le programme évalué n'est donc plus tout à fait le même que celui implanté durant les six années précédentes.

Description des résultats

Effets à court terme

Que pouvons-nous retenir des résultats obtenus pendant cette période d'observation ? Au moins deux grands constats s'imposent : peu d'effets ou d'améliorations reliés au programme peuvent être dégagés; cependant le programme amène des jeunes à risque très élevé de décrochage à persévérer et à faire montre d'un certain degré d'engagement et de responsabilisation durant leur fréquentation de la Classe Alternative.

Ainsi, nos résultats quantitatifs montrent que les élèves de la Classe Alternative ne s'améliorent pas davantage que les élèves du groupe de comparaison sur la plupart des indicateurs retenus. Davantage à risque d'abandonner l'école que ceux du groupe de comparaison (plus vieux, habiletés scolaires plus faibles, cumul plus important de retard scolaire...), ils sont plus nombreux à abandonner l'école en cours d'année (28,6% contre 7,4%). Par contre, ceux qui ont persisté dans leurs études étaient plus nombreux à réussir leurs deux matières obligatoires en français et en mathématiques et ce, même si les analyses n'ont pu déceler d'améliorations très nettes du rendement ou de la motivation scolaire. L'intervention ne semble pas non plus avoir eu d'effets positifs sur l'adaptation psychosociale des élèves en matière de problèmes extériorisés. En fait, les élèves du groupe d'intervention semblent par moments avoir empiré (délinquance) ou au mieux être demeurés stables, alors que les élèves à risque du régulier s'améliorent (drogue). Enfin, les garçons de la Classe Alternative paraissent moins réceptifs que les filles au programme si on considère que leurs attitudes deviennent de plus en plus favorables au décrochage et qu'ils s'entourent davantage d'amis et de pairs marginaux et peu motivés. Cela dit, rappelons que plusieurs élèves en sont déjà à leur seconde et troisième année du programme et que la détection d'améliorations s'en trouve plus difficile.

Il n'est donc pas surprenant que nos résultats qualitatifs ne convergent qu'en partie avec nos résultats quantitatifs. Ainsi, ces résultats montrent surtout que les jeunes assurent se soumettre à des règles qui les obligent à travailler fort en classe, efforts qui rapportent certaines dividendes en matière de résultats scolaires. Ces efforts, qui s'accompagnent d'un meilleur comportement en classe, leur ont permis de

débloquer face à certains apprentissages, les amenant ce faisant à sortir de leur cycle d'échec, voire à avancer dans leur formation. Ces efforts déployés ne s'accompagnent cependant pas, pour l'essentiel, de changements facilement mesurables qui pourraient trouver écho dans la poursuite de formation des jeunes (peu de cas de rattrapage accéléré de la formation, de résultats en forte hausse, de meilleures stratégies de préparation aux examens, d'habilitation à un retour en classe régulière, de reprise de confiance face à sa capacité d'élève, etc.). L'expérience du programme n'ouvre également que peu sur des modifications d'importance associées au fait que ces jeunes auront bientôt, étant donné leur âge, soit à participer aux activités des classes adultes, soit à s'installer (travail, logement, famille, etc.) dans la vie active, soit encore à combiner continuation scolaire et installation dans la vie active.

En somme, si les résultats de l'évaluation des effets à court terme de la Classe Alternative ne permettent guère d'identifier des effets d'importance notamment aux registres du rendement, des comportements sociaux ou encore des stratégies d'apprentissage, ils n'en montrent pas moins que 71% des élèves qui ne fonctionnaient ni dans le secteur régulier ni au niveau des classes précédentes d'adaptation scolaire et qui sont à très haut risque de décrocher de l'école sont en mesure de déployer certains efforts et de poursuivre leur scolarisation. Il s'agit là de bonnes nouvelles en soit, notamment en matière de protection face à certains comportements de risque. Cela dit, qu'arrive-t-il à ces élèves un an plus tard ?

Effets à long terme

Dans l'ensemble, les résultats obtenus lors de la relance au printemps 2000 s'inscrivent en continuité des tendances déjà observées au printemps 1999 : il y a plus de jeunes qui décrochent dans le groupe d'intervention (43% contre 7,4%), mais ceux qui persistent à l'école affichent une adaptation scolaire et sociale tout à fait comparable, sinon légèrement supérieure, à celle des élèves du groupe de comparaison. Il est intéressant de noter que le programme de la Classe Alternative semble avoir eu de meilleurs résultats, en matière de rétention, auprès des élèves qui affichaient le profil scolaire comportemental le moins lourd (discrets et sous-performants vs inadaptés et désengagés). Enfin, les élèves qui ont poursuivi leurs études semblent avoir considérablement réduit leurs implications dans des conduites délinquantes.

L'attribution des effets

Les analyses quantitatives et qualitatives ont présenté d'importantes convergences et complémentarités sur l'identification des processus responsables des améliorations observées en classe. Pour les élèves, deux facteurs majeurs semblent déterminants : le fait que le programme emploie une formule pédagogique adaptée au rythme d'apprentissage des élèves ainsi que le soutien obtenu des enseignants.

Contrairement à ce que nous avons observé dans d'autres milieux, la qualité de la relation avec l'enseignant n'apparaît pas ici au centre des processus «actifs» du programme. La clé du succès de ce programme semble plutôt résider dans la nature et

la qualité de l'encadrement pédagogique. Le choix d'une modalité d'enseignement individualisé semble convenir à ces élèves qui éprouvent de nombreuses vulnérabilités du point de vue des apprentissages. L'accompagnement individualisé (explications individuelles, soutien et encouragements ciblés et adaptés à l'individu), l'implantation d'une stratégie d'évaluation qui court-circuite le cercle vicieux de l'échec en étant moins axée sur les notes et davantage sur la réussite d'examens modulaires passés au rythme de l'élève, la centration sur les matières de base, le soutien et les accommodements relatifs à la passation d'examens, la reconnaissance des acquis par une certification continue, apparaissent tous aux yeux des élèves comme étant les éléments forts du programme.

Ce soutien pédagogique s'accompagne aussi d'exigences très élevées en matière d'autonomie et de responsabilisation. L'élève doit se soumettre à des règles de classe assez exigeantes qui présupposent une grande volonté à travailler, à rattraper la matière (par exemple travailler individuellement toujours en silence en classe). Nous croyons que ce type d'encadrement et de climat centrés sur la tâche favorise effectivement les apprentissages des élèves mais seulement chez ceux qui arrivent à se soumettre à ce régime, qui «veulent» suffisamment. Il n'est peut-être donc pas étonnant que les élèves trop indisciplinés, qui manquent d'autonomie, d'autocontrôle ou de motivation, n'arrivent pas à persister dans le programme. On pourrait résumer en disant que les intervenantes du programme sont prêtes à tout donner aux élèves...qui veulent s'aider.

On peut aussi penser que d'autres élèves finiront par décrocher non pas parce qu'ils n'arrivaient pas à fonctionner à l'intérieur du programme, mais parce que leurs acquis, bien que significatifs, demeureront insuffisants à 18 ans pour accéder à d'autres voies de qualification. Enfin, nous soupçonnons que certains élèves éprouveront de la difficulté à revenir à des pédagogies plus collectives (enseignement magistral, travail d'équipe) et moins respectueuses de leur rythme d'apprentissage. Le programme ne semble pas préparer suffisamment cette transition.

PROGRAMME III : LE FOYER 321 ET LE PROGRAMME ALTERNATIVE AU DÉCROCHAGE

Description du milieu

La description de ce milieu et l'évaluation de la qualité d'implantation de ses programmes se sont faites à partir des rapports annuels et des rapports d'activités de l'organisme (Georges, 1999a; Georges, 1999b), d'entrevues avec les intervenants (*focus groups* d'octobre 1998 et de mai 1999), de notes de cahiers de bord et par l'entremise de questionnaires (questionnaire principal, climat de classe, climat d'équipe, implantation des "ingrédients actifs" du programme).

Objectifs

Produit d'un partenariat école-communauté, ce milieu se distingue des programmes présentés jusqu'ici en ceci qu'il cherche sciemment à mobiliser l'ensemble des acteurs locaux (enseignants, familles, jeunes, entreprises du quartier, ressources communautaires existantes) concernés par la problématique du décrochage scolaire. Combinant classe spéciale (Foyer 321) et groupe communautaire (le Programme Alternative au Décrochage), ce milieu, qui date de 1992, vise à répondre aux besoins spécifiques de jeunes qui, à cause de leurs troubles de comportement, cumulent un retard scolaire important.

Ce milieu cherche, à travers un encadrement adapté, à amener les jeunes à résoudre leurs problèmes de comportement; à reprendre, du moins en partie, le retard académique accumulé; à compléter leur matière de base de troisième secondaire; et à se responsabiliser face à la poursuite de leur trajectoire scolaire (passage au régulier ; accès à la diplomation) . Le milieu cherche également à ré-impliquer les parents dans la trajectoire scolaire des jeunes; à orienter les jeunes et à les amener, par le biais d'un stage rémunéré, à sonder la réalité du marché du travail; et à leur faire connaître différentes ressources communautaires existant dans le quartier (Plateau Mont-Royal ; Centre-Sud).

Nature des services offerts

Le milieu poursuit donc des objectifs de nature scolaire et psychosociale. Il entend, pour ce faire, compter sur la contribution de l'école et sur l'intervention d'un groupe communautaire qui promeut l'utilisation de stratégies novatrices en matière d'accompagnement de jeunes éminemment vulnérables au décrochage scolaire.

La contribution de l'école prend principalement forme à travers la constitution d'une "classe spéciale" offerte à une population classée comme éprouvant des troubles de comportement scolaire. Le Foyer 321, rattaché à la Polyvalente, propose ainsi un service de nature scolaire et adapté dont les caractéristiques principales se nourrissent

de la liberté de programmation associée à l'organisation des programmes de Cheminements particuliers de formation.

L'intervention du groupe communautaire prend quant à elle forme à travers l'organisation de différentes mesures et activités susceptibles de favoriser l'implication des jeunes, de leur famille et des ressources présentes dans leur communauté. Ces mesures consistaient, historiquement parlant, par l'organisation et la supervision d'un programme de stage rémunéré, ainsi que par le suivi téléphonique auprès des familles (lutte à l'absentéisme). Mentionnons que l'expérience de stages en milieu de travail vise davantage à conscientiser les adolescents sur la difficile réalité qui attend les décrocheurs, plutôt qu'à les habiliter pour une entrée précoce sur le marché du travail. Soulignons que le groupe a droit à ses propres locaux à l'intérieur de l'école.

Organisation des services offerts

Le Foyer 321 repose, en matière d'organisation, sur l'application de certaines des modalités d'encadrement et d'intervention inscrites à l'intérieur du Guide d'organisation et de planification ministérielle des cheminements particuliers de formation (MÉQ, 1987). Le Foyer, qui se présente comme une "classe spéciale", peut donc, sous la direction de l'établissement scolaire, offrir à sa clientèle un encadrement et un type d'intervention différents de ceux qui prévalent à l'intérieur du secteur d'enseignement régulier.

En termes concrets, cette différence prend la forme d'un curriculum scolaire adapté (deux périodes/horaire de plus en français et en mathématiques); d'une répartition des programmes d'étude qui permet d'enjamber les niveaux de formation et de comprimer le temps de formation (faire "deux années en une" au sein d'au moins une des deux matières de base –français et mathématiques-); d'un ratio maître-élèves (un enseignant pour 24 élèves) plus avantageux que celui qui a normalement cours en classe régulière (un enseignant pour 31 élèves); de même que d'un suivi scolaire et comportemental plus serré. Les élèves sont rassemblés dans un groupe stable. La participation à la classe est d'un an, les élèves devant réintégrer le secteur régulier l'année suivante. Le milieu est également favorisé par le fait qu'il dispose d'un espace d'intervention spécifique, un local "jeune" spécialement aménagé pour favoriser le bon climat de classe et le bon encadrement des élèves.

Cette classe spéciale repose, en matière d'intervention scolaire, sur une structure particulière marquée par la présence d'une équipe enseignante fortement unie. Cette équipe se compose d'un enseignant titulaire ayant la charge d'enseigner plusieurs des matières au programme (mathématiques, anglais, enseignement moral, éducation physique et choix de carrière) ainsi que d'un enseignant d'expérience (plus d'une dizaine d'années d'intervention auprès de clientèles classées "en difficultés de comportement") qui lui a entre autre charge d'enseigner le français. Ces enseignants, qui partagent cinq ans d'expérience commune au sein du programme étudié, se chargent également de la gestion des comportements des élèves. Notons à cet effet que les moyens pratiques ainsi que le modèle (implicite) d'action mis de l'avant afin de

modifier/gérer les comportements des jeunes consistaient d'abord à instruire les jeunes du type d'encadrement prôné (importance de s'assurer de la participation consciente et volontaire du jeune) et ensuite à imposer un encadrement décrit à la fois comme étant exigeant mais chaleureux («tough love»). Ces moyens reposent, dans leur réalisation, sur l'implication réelle et sur la complicité des deux enseignants principaux (règles claires, application du code de vie immédiate, de manière constante et cohérente entre les intervenants).

Le Programme Alternative au Décrochage repose, en termes d'organisation, sur les orientations et buts visés par son conseil d'administration. Ces orientations et buts étaient, au début de notre observation, en mutation. De même, les personnes à l'emploi du programme (n = 3) étaient de nouveaux embauchés. Une coordonnatrice et deux intervenants venaient ainsi d'accéder à l'équipe d'intervention, succédant au travail d'intervention d'une seule coordonnatrice qui s'était, durant les années précédentes, principalement employée à soutenir les enseignants, notamment à travers l'appel aux parents des élèves en retard, la circulation d'un cahier de bord à partir duquel les parents doivent superviser le bonne application de leur enfant, ainsi que la planification-organisation du programme de stage rémunéré qui particularise le milieu. La nouvelle équipe d'intervenants était pour sa part promue à consolider le type d'action historiquement conduit par le PAD mais aussi à explorer de nouvelles avenues en matière d'intervention (possible implication au sein des volets scolaires et psychosociaux du milieu). Il convient à cette échelle de préciser qu'il n'existe pas de cadre défini quant aux zones d'action réservées à l'école et celles dévolues à l'organisme communautaire, ce partage s'établissant de manière collégiale et informelle. Précisons ainsi que l'enseignant titulaire ne joue pas un rôle directif face à l'enseignant régulier, ni face aux autres intervenants du milieu. Inversement, la coordonnatrice du PAD entretient un rôle d'autorité sur les intervenants communautaires mais non pas envers les enseignants.

Démarche pédagogique

Il n'existe pas de modèle de référence lié à la stratégie de gestion des apprentissages mise de l'avant par les enseignants du Foyer 321. Un de nos entretiens de groupe (mai 1999) témoigne d'ailleurs du fait que ceux-ci ne renvoient pas à un modèle particulier d'enseignement et préfèrent plutôt référer à leur dizaine d'années d'expérience professionnelle. L'enseignant titulaire insiste, par exemple, sur le fait qu'il sait imposer un comportement qui favorise l'attention en classe, qu'il sait adapter son enseignement à la classe qu'il a devant lui, que ses cours sont planifiés et qu'il sait écouter les commentaires des élèves. Il a aussi montré, en usant d'exemples appropriés, qu'il sait se montrer à la fois disponible (midi, récupération après la classe) et accommodant (patience, répétition des enseignements) face aux élèves qui font preuve de sérieux et d'application dans l'exercice de leur métier d'étudiant.

Clientèles

Trois critères sont retenus afin de sélectionner les participants au milieu :

- Il faut que les jeunes éprouvent des problèmes reliés à un comportement scolaire inadapté (échecs, redoublements);
- Il faut qu'ils présentent au moins une année de retard scolaire dans au moins une matière de base (français ou mathématique) ;
- Il faut enfin que les jeunes, ainsi que leurs parents, soient volontaires avec le fait de participer activement à l'esprit et aux activités d'un programme.

Tous les jeunes qui participent aux activités du milieu sont, par leurs caractéristiques, vulnérables au décrochage scolaire. Ils sont âgés en moyenne de deux ans de plus que les élèves du même niveau qu'eux; ils ont cumulé échecs et redoublements scolaires; ils proviennent, pour l'essentiel, de milieux socioéconomiques et structurellement défavorisés (monoparentalité, pauvreté). Soulignons également que le milieu dessert, depuis sa fondation, davantage de garçons que de filles, et qu'il reçoit une part considérable d'élèves issus de différentes communautés culturelles.

Nos données (n = 15) confirment ces différentes informations. Les participants de cette étude évaluative étaient dans l'ensemble des adolescents de milieu défavorisé, ayant un passé scolaire jonché d'échecs, mais qui avaient, jusqu'à tout récemment, réussi à demeurer dans le secteur régulier. Certains de ces jeunes avaient un grand réseau d'amis avec lesquels ils s'impliquaient beaucoup et certains fréquentaient des pairs marginaux. Finalement, la plupart des élèves ne manifestaient pas de problèmes graves d'adaptation psychosociale, bien que l'examen des écarts-types indiquait que certains élèves affichaient des problèmes de comportements extériorisés (délinquance criminelle, consommation de drogues). Enfin, une forte proportion des élèves affichaient d'importants problèmes d'indiscipline à l'école.

Nos résultats qualitatifs (n = 8) confirment également le fait que ces jeunes, entrés depuis peu dans le secteur d'adaptation scolaire, venaient à peine de connaître de graves difficultés en matière de comportement à l'école. Ces problèmes, qui datent en général de l'entrée à l'ordre d'enseignement secondaire, se sont traduits par une mauvaise pratique du métier d'élève et par une série d'affrontements et de tensions avec les enseignants du secteur régulier. Le "coût" relié à ces difficultés d'adaptation ne saurait cependant, aux yeux de plusieurs d'entre eux, être sur-évalué, les jeunes se présentant, à leur entrée au programme, comme étant, âge, aptitudes et efforts aidant, capables de reprendre en main leur cheminement scolaire et destinés à se diplômer.

Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation

Au moins trois grands chambardements sont venus troubler la mise en œuvre du programme : 1) les modifications à la stratégie de sélection des participants (davantage d'élèves imposés par l'école plutôt que choisis par l'équipe); 2) les absences répétées de l'enseignant titulaire, sur lequel repose habituellement la plus grande partie du système d'encadrement en classe, et le roulement du personnel enseignant que cela a occasionné; 3) l'entrée en scène d'une nouvelle coordonnatrice au PAD qui, en réponse

aux divers chambardements, a accru le rôle des intervenants communautaires dans la programmation scolaire et adaptative habituellement sous la responsabilité quasi unique des enseignants (interventions psychosociales individualisées et de groupe, tableau de renforcement...).

Cependant, nos observations démontrent que ces chambardements n'ont pas eu d'effets trop néfastes sur l'implantation du programme et sur sa bonne marche. Premièrement, les données indiquent que, malgré les changements imposés sur la stratégie de sélection, les jeunes choisis correspondaient assez bien au profil visé par le programme. Deuxièmement, nos données montrent que, malgré les absences répétées de l'enseignant titulaire et les épisodes de remplacement, le climat de classe demeurait en général bon et les étudiants ont, dans l'ensemble, entretenu de bonnes relations avec leurs enseignants. Troisièmement, la plus grande implication de l'organisme communautaire au sein du milieu, tout en consolidant les moyens déjà éprouvés (contrôle serré des absences et retards, stages en milieu de travail), a aussi permis l'implantation de moyens d'intervention (plan d'accompagnement individuel, tableau de renforcement, conseil de classe, grille d'évaluation de l'action) reconnus, au sein de la littérature, pour leur efficacité.

Cela dit, nous ne pouvons affirmer que nous avons évalué le programme tel qu'il était planifié au départ et tel qu'il était implanté dans les années passées. Les données indiquent par ailleurs que les effets de ces chambardements sur le climat de classe ou d'équipe ont été, malgré tout, limités. En d'autres mots, il y a eu des changements notables entre ce qui était prévu et ce qui a été fait, mais ces changements ne semblent pas avoir trop affecté l'implantation d'actions visant l'atteinte des objectifs du programme.

Description des résultats

Effets à court terme

Au moins cinq grands constats s'imposent concernant les effets à court terme du programme (i.e. durant l'année scolaire). Premièrement, les élèves qui ont participé aux activités du milieu ont connu une nette amélioration de leur intégration scolaire, souvent plus importante que les élèves à risque du régulier : leur motivation s'est améliorée ; leur rendement scolaire s'est accru ; leurs problèmes de comportement en classe ont diminué ; ils ont développé de meilleures relations avec leurs enseignants ; ils perçoivent moins d'avantages et plus de désavantages à décrocher et leur risque global d'abandon diminue. De plus, les élèves qui ont persisté dans le programme étaient plus nombreux que les élèves du groupe de comparaison à avoir complété leurs deux matières de base en français et en mathématiques. Cette amélioration de l'intégration scolaire se confirme également au niveau qualitatif, à ceci près que la densification de la matière en cours d'année (principalement après janvier) s'accompagne, chez certains élèves du moins, de craintes et de difficultés.

Deuxièmement, malgré le fait que les élèves soient très à risque d'abandonner l'école, ils sont peu nombreux à le faire (17,4% au programme contre 7,4% à l'intérieur du groupe contrôle), voire encore à nourrir de telles intentions. Troisièmement, une tendance stable paraît indiquer que les filles connaissent les changements les plus positifs, suivies, dans une moindre mesure, par les élèves qui ne sont pas d'origine québécoise francophone. Quatrièmement, les effets du programme ne semblent pas avoir dépassé le cadre scolaire, aucun changement notable n'ayant pu être détecté au niveau des problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés. Cela dit, seules des améliorations des conduites délinquantes et de la consommation de drogues auraient été souhaitables (scores moyens standardisés très élevés) puisque les scores de sentiments dépressifs n'étaient pas élevés au départ. Mentionnons par contre que les filles du PAD étaient plus susceptibles de voir leurs conduites s'améliorer contrairement aux garçons.

Enfin, cinquièmement, ni les relations entre pairs ni les relations familiales n'ont paru se modifier en cours d'année, laissant ainsi penser que les améliorations observées n'étaient pas associées à des influences sociales extérieures à l'école. Cette séparation des mondes scolaires et sociaux traverse également l'ensemble du matériau qualitatif, les actions mises de l'avant par le programme, notamment en regard des volets familial et employabilité, ne paraissant pas s'accompagner d'effets prégnants.

La plupart des participants du programme PAD n'étaient pas fonctionnels dans les cours réguliers. Ils le sont devenus dans ce programme et ils ont connu durant l'année une amélioration de leur motivation, de leur rendement et de leurs comportements en classe. Qu'arrive-t-il à ces élèves un an plus tard, une fois qu'ils ont quitté le programme ?

Effets à long terme

Les mesures de relance montrent que 43% des élèves à risque du PAD de l'année 1998-99 continueront d'étudier en 1999-2000. Selon le point de vue adopté, ce taux paraîtra décevant ou encore fort intéressant. En effet, 57% des élèves auront décroché de l'école un an après leur participation au programme. Mais il est important de se rappeler qu'il s'agit ici d'élèves qui étaient incapables de fonctionner dans le secteur régulier et dont les probabilités de décrocher étaient très élevées. En ce sens, le maintien de 40% d'entre eux à l'école est certainement un succès à souligner. Il est aussi important de noter qu'à l'automne 1999 seulement 17% des élèves avaient décroché. Ce résultat laisse penser que la réintégration des élèves au secteur régulier ou même au secteur adulte ne se fait pas sans heurts. Les quelques données que nous avons pu recueillir auprès de certains élèves persistants montrent bien que les effets du programme ne résistent pas en dehors de la protection offerte par le milieu. Cette fragilité des acquis était du reste en partie perceptible dès juin 1999, la majorité des jeunes rencontrés en entretien individuel (segment qualitatif de l'enquête) disant craindre l'impact de leur retour au secteur régulier.

L'attribution des effets

Les analyses quantitatives et qualitatives ont présenté d'importantes convergences et complémentarités sur l'identification des processus responsables des améliorations observées en classe. Pour les élèves, deux facteurs majeurs semblent déterminants : l'amélioration de la relation avec les enseignants et la perception d'une amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques et d'encadrement des comportements.

Cette meilleure relation aux enseignants paraît elle-même tributaire du soutien pédagogique qu'ils reçoivent, de l'attention personnelle dont ils font l'objet et des exigences élevées en matière de discipline. La stabilité du groupe d'élèves, le faible ratio maître-élèves et l'accroissement des cours sont aussi d'autres facteurs mentionnés par les élèves. En somme, les élèves nous font part de l'implantation de pratiques éducatives bien reconnues pour leur efficacité dans la littérature scientifique et professionnelle (Janosz, Georges et Parent, 1998).

L'arrimage entre le service scolaire et l'organisme communautaire contribue-t-il à l'efficacité du programme ? Le devis de cette recherche évaluative ne permet pas de répondre à cette question sur un plan quantitatif. Cependant, les différentes entrevues réalisées auprès des membres de l'équipe (enseignants et intervenants communautaires) ainsi que nos propres observations nous conduisent à un certain nombre de constats.

Premièrement, dès les premières entrevues de groupe, nous avons réalisé que, malgré l'existence du programme depuis déjà quelques années, il existait une représentation bien différente du programme selon que l'interlocuteur était un intervenant scolaire ou communautaire. Pour les enseignants, le PAD était avant tout un projet scolaire, le volet communautaire étant un ajout, une « plus-value » au programme, dont le cœur résidait dans sa programmation pédagogique. Pour les membres du communautaire, le PAD se présentait davantage comme un programme à composantes multiples incluant un volet scolaire dont l'école était responsable. Ces nuances, presque triviales en apparence, sont néanmoins d'importance car elles traduisent la limite de la collaboration ou du partenariat école / organisme communautaire. À bien des égards, et d'un point de vue extérieur, l'alliance entre l'école Jeanne-Mance et l'organisme communautaire PAD relevait bien plus d'une alliance stratégique où l'un apportait à l'autre un élément manquant à sa programmation, plutôt qu'à une vision commune d'un programme de prévention.

Deuxièmement, quand on demande aux élèves à quoi ils attribuent leur meilleure application à l'école, leur regard se pose immédiatement sur les activités et l'animation proprement scolaire. Cette centration n'est pas surprenante puisque les élèves passent beaucoup plus de temps dans des activités de classe animées par les enseignants que dans des activités communautaires. Rappelons que les activités « classiques » du PAD communautaire, avant les modifications apportées par la nouvelle coordonnatrice entrée

en fonction lors de notre année d'évaluation, se résument à soutenir les enseignants dans l'encadrement des élèves (appels aux parents principalement dans les cas de retards, absentéisme, devoirs non faits, des rencontres individuelles en cas de difficultés accrues...), à animer quelques cours sur la préparation au marché du travail et à planifier et à organiser un stage payé dans des petites entreprises du quartier. Ces activités se sont poursuivies l'année de notre évaluation. Ainsi, à l'exception de l'expérience du stage et de sa préparation, le rôle et les actions des intervenants communautaires peuvent très bien se percevoir comme une continuité de ceux des enseignants. D'ailleurs, les nouvelles activités implantées pour la première fois par la nouvelle coordonnatrice relèvent directement du domaine de la gestion de classe.

Selon les intervenants, l'objectif des stages, qui consistait surtout à faire réaliser aux élèves que l'intégration au marché du travail pour un jeune adulte sans diplôme est une expérience pénible et non gratifiante et qu'il est préférable de poursuivre ses études, semble atteint. Cette activité, assumée par l'organisme communautaire, joue donc son rôle de donner un sens à l'effort scolaire. Rappelons que ce mariage « activités scolaires et stage de travail » caractérise plusieurs des programmes efficaces de prévention du décrochage scolaire (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Les éléments d'acquisition de connaissances et de certaines habiletés de travail sont cependant beaucoup moins soulignés par les élèves.

Enfin, cette impression de « coexistence pacifique » ou « d'alliance stratégique » entre l'école et l'organisme communautaire s'est davantage concrétisée avec la réaction plutôt négative d'un des deux enseignants titulaires devant l'incursion de plus en plus importante des intervenants du PAD autour d'activités de gestion de classe.

PROGRAMME IV : LE PROGRAMME DE COLLABORATION AVEC L'ÉCOLE ET DE REVALORISATION DE L'ANCRE DES JEUNES

Description du milieu

La description de ce programme et l'évaluation de la qualité de son implantation en cours d'année d'observation se sont faites à partir des rapports annuels de l'organisme (principalement celui de 1998-99), d'un article signé de la main de la directrice de l'organisme (Lavigne, 1996), d'entrevues avec les intervenants (*focus groups*), de notes de cahiers de bord et par l'entremise de questionnaires (questionnaire principal, climat de classe, climat d'équipe, implantation des "ingrédients actifs" du programme).

Objectifs

L'Ancre des Jeunes, qui se présente comme un service extra-scolaire de nature communautaire, poursuit la mission suivante :

Favoriser la santé, le bien-être, l'éducation, l'évolution physique, sociale et spirituelle des jeunes en difficulté en vue de leur assurer une plus grande autonomie. Pour ce faire, et non limitativement, offrir aux jeunes en difficulté un milieu d'apprentissage adapté à leurs besoins et le support psychosocial nécessaire dans les circonstances. (Rapport des activités 1998-99, p.3)

Cette mission repose en particulier sur l'atteinte des trois objectifs suivants :

- Développer l'estime de soi des jeunes
- Prévenir la délinquance et le décrochage scolaire
- Favoriser l'intégration psychosociale

Le programme d'aide aux décrocheurs de l'Ancre des Jeunes s'intitule "Programme de Collaboration avec l'école et de Revalorisation" . Il se compose, théoriquement du moins, de deux unités qui poursuivent des objectifs généraux différents.

"Le but du programme de collaboration avec l'école est d'éviter un abandon précoce. Les objectifs généraux : accorder un répit au jeune et à l'école, valoriser le jeune dans ses réussites, maintenir les acquis académiques grâce à un encadrement personnalisé et, finalement, offrir un outil complémentaire à l'école pour contrer le décrochage. (...)

Le but (du programme de revalorisation) est d'offrir au jeune une alternative à la rue, à l'oisiveté et de favoriser son retour aux études. Les objectifs poursuivis : améliorer la confiance et l'estime de soi du jeune à partir des petits succès d'atelier; maintenir une discipline personnelle; offrir écoute, soutien et encouragement au jeune tout en répondant à ses besoins spécifiques" (Lavigne, 1996 : p.13)

Il convient cependant d'ajouter que, dans la pratique, les Programmes de Collaboration avec l'école et de Revalorisation sont davantage intégrés (même type d'intervention ; même groupe d'intervenants) que séparés.

Nature des services offerts

L'ancrage premier de ce milieu renvoie davantage à des objectifs personnels et psychosociaux (valorisation; élévation de l'autonomie, de la confiance, de l'estime de soi, de la discipline personnelle; prévention de la délinquance) que proprement scolaires (puisque'il s'agit surtout d'y maintenir les acquis académiques, de compléter l'école et de favoriser le retour aux études). Aussi importe-t-il de rappeler que l'Ancre des Jeunes n'est pas, à proprement parler, une école et que les différentes interventions qui s'y conduisent (ateliers académiques; ateliers manuels; ateliers artistiques) ne peuvent être assimilées à des activités de nature scolaire. Le programme, de nature communautaire, n'en poursuit pas moins des objectifs similaires à ceux que l'on retrouve au sein de certaines classes d'adaptation scolaire de début secondaire (classe d'accueil spécialisée, par exemple).

Organisation des services offerts

L'Ancre des Jeunes étant un organisme communautaire extra-scolaire, il n'a pas, en propre, à se soumettre à une organisation des services qui serait explicitement liée au cadre régi par la Loi de l'Instruction Publique. Cette liberté organisationnelle permet à l'organisme de définir ses propres cadres et activités et de conduire ses propres stratégies d'intervention.

Le milieu offre ainsi aux jeunes qu'il accueille un encadrement particulier qui diffère, en bien des manières, de l'encadrement scolaire traditionnel. Le milieu peut ainsi compter sur un temps obligatoire de fréquentation différent de celui qui prévaut à l'intérieur du cadre scolaire (une dizaine d'heures/semaine par jeune, plutôt que les 25 heures/semaine de fréquentation obligatoire). Il peut également compter sur un espace physique essentiellement différent de l'école publique (maison sur 3 étages). Il se particularise enfin par la forte proportion d'adultes (bénévoles, intervenants, permanents, stagiaires) qui y gravitent et qui fait que le ratio jeune/adulte est réduit au maximum (en gros : 1 jeune par adulte, comparativement au ratio d'un adulte pour une quinzaine de jeunes au sein du secteur adapté de l'école régulière).

Le milieu offre aux jeunes différents types d'ateliers. Chaque jeune a ainsi droit à un maximum prévu de cinq heures d'atelier académique individualisé par semaine. Aucune des matières enseignées à l'intérieur du milieu (français, anglais,

mathématiques) ne peut être suivie pendant plus de deux heures/semaine. Toutes peuvent s'étendre entre les mois de septembre et juin. Chaque jeune a par ailleurs droit à un maximum prévu de cinq heures d'atelier manuel ou artistique individualisé par semaine. Plusieurs ateliers, de durée diverse (en nombre de semaines), sont offerts en cours d'année. Nommons, parmi ceux-ci : des ateliers d'informatique, de cuir ciselé, de vitrail, d'esthétique, de mécanique, de pyrogravure, d'émail sur cuivre, de guitare, de menuiserie, d'aérogaphie, de dessin, de teinture sur tissu, de construction de fusées, de verre teinté, de popote, de plâtre et de photo. Chaque jeune bénéficie également d'une période de suivi psychosocial par semaine.

La stratégie d'intervention mise de l'avant au sein du milieu combine la définition, dès l'entrée au programme, d'un plan d'intervention personnalisé, le soutien et l'encouragement lors de la participation aux ateliers, ainsi que l'accompagnement psychosocial. Les principaux objectifs d'intervention poursuivis par le milieu (valorisation; élévation de l'autonomie, de la confiance, de l'estime de soi, de la discipline personnelle; prévention de la délinquance; maintien des acquis académiques; préparation au retour en classe) seraient principalement atteints à travers l'accumulation de "petits succès" et l'établissement de relations significatives et de qualité entre adultes et jeunes, relations plus difficiles à établir en contexte proprement scolaire.

Soulignons enfin que le milieu ne repose, dans sa structure, que très indirectement sur une définition hiérarchique des titres, tâches, rôles et responsabilités dévolus à chaque intervenant, et cherche davantage à définir son intervention à travers un travail collectif (réunions de groupe; ajustements informels) qui n'en nécessite pas moins un certain travail de supervision-coordination. Ce dernier travail s'exerce surtout en fin d'après-midi ou encore le vendredi, les adultes du milieu se concertant alors entre eux (réunions de groupe) afin d'ajuster leurs interventions en fonction des objectifs inscrits à l'intérieur des plans d'intervention personnalisés. À ce chapitre, la directrice intérimaire du programme, l'adjoint à la direction ou encore l'intervenant psychosocial, c'est-à-dire les "permanents" de l'organisme, peuvent être appelés à jouer un rôle décisionnel et directionnel important.

Démarche pédagogique

Les intervenants des ateliers pédagogiques rencontrés en entrevue de groupe ont surtout référé, en matière de gestion des apprentissages, à leur formation de base ou encore à leur expérience d'enseignement au secteur régulier. Aucun n'a fait état de techniques ou encore de stratégies plus spécialisées employées au secteur d'adaptation scolaire. Ces intervenants font ainsi principalement emploi des différentes techniques (exposé magistral, feuille d'exercice, récitation, devoirs, dictées, petits tests, etc.) aussi utilisées en classe régulière. Une seule de nos répondantes a fait mention de stratégies (résolution de problèmes) plus directement reliées à la forme tutorale (1 élève/ 1 animateur) qui s'exerce à l'intérieur du milieu.

Clientèles

Il n'existe pas, à proprement parler, de critères de sélection établis qui serviraient à uniformiser les clientèles que l'Ancre des Jeunes est appelée à recevoir. Chaque cas de signalement (références de l'école, des services sociaux) est plutôt évalué individuellement. Seuls grands critères de regroupement possibles : les jeunes ont pu faire l'objet d'une dérogation à la règle de la fréquentation scolaire obligatoire et ils ont épuisé les ressources que l'école publique a pu leur consacrer.

Le fait que les jeunes aient ainsi pu faire l'objet d'une telle dérogation témoigne évidemment de leur forte vulnérabilité face au décrochage scolaire. En fait, ces jeunes, qui proviennent en général de milieux économiquement démunis (voir carencés), multiplient les signes précurseurs du décrochage scolaire précoce : fort retard scolaire accumulé dès le primaire; désinvestissement scolaire important; inadaptation comportementale, activités délinquantes, etc. Signalons que même si le sexe et l'ethnicité ne représentent pas des critères de sélection spécifiques (on encourage la mixité des populations et des problématiques), le milieu n'en reçoit pas moins, en général, plus de garçons que de filles (dans une proportion de 70%-30%), et presque essentiellement des jeunes francophones.

Nos observations quantitatives (n = 15) ne confirment qu'imparfaitement l'importance de la "gravité" de situation des jeunes reçus à l'Ancre, ces derniers partageant plutôt de nombreuses similitudes avec les jeunes de notre groupe de comparaison. Les participants de cette étude évaluative sont surtout des adolescents francophones de milieu défavorisé, ayant vécu des difficultés scolaires importantes par le passé, et ce, malgré leur jeune âge. Certains de ces jeunes ont un grand réseau d'amis avec lesquels ils s'impliquent beaucoup et certains fréquentent des pairs marginaux. Enfin, la plupart des élèves ne manifestent pas de problèmes particuliers d'adaptation psychosociale, à l'exception de problèmes de comportement en classe.

Nos résultats qualitatifs (n = 7) confirment pour leur part le caractère hétérogène de la population reçue à l'intérieur du milieu, chaque jeune présentant une "histoire personnelle" à la fois singulière (épisode de séparation familiale pour l'un; de judiciarisation pour un autre; difficultés sévères d'adaptation pour un troisième, etc.) et commandant une attention particulière. Soulignons également la présence de jeunes présentant des troubles graves d'apprentissage.

Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation

Les différentes entrevues qui ont été conduites auprès du personnel, les mesures obtenues par questionnaires et les observations confinées dans le cahier de bord permettent de déduire qu'il s'agit, dans l'ensemble, d'une excellente année d'implantation. Les organismes communautaires sont à la merci du succès de leurs efforts à trouver du financement. L'année de cette étude évaluative coïncide avec une année « faste » en subventions qui a non seulement permis de consolider les acquis, mais aussi d'explorer certains développements organisationnels. L'ensemble des moyens d'intervention promus par le milieu ont ainsi pu être mis en oeuvre et ce auprès

d'une clientèle demeurée, tout au long de l'année, particulièrement stable. Les élèves sont spécialement enthousiastes face à leur expérience du programme. Les adultes, de leur côté, corroborent la qualité générale de la mise en œuvre des différentes composantes du programme d'intervention, mais démontrent un peu plus de réserves.

L'Ancre a su ajuster sa programmation aux besoins des participants, plus nombreux à vouloir poursuivre des objectifs de scolarisation mais présentant aussi davantage de difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, les résultats des entrevues de groupes (intervenants) ont fait ressortir un manque d'expertise en orthopédagogie et une difficulté à aider les élèves éprouvant de sérieux problèmes d'apprentissage à rencontrer les objectifs ministériels en matière de formation.

Description des résultats

Effets à court terme

Au moins quatre grands constats s'imposent concernant les effets à court terme du programme (i.e. durant l'année scolaire).

Premièrement, nos résultats quantitatifs montrent que le contexte éducatif mis en place à l'Ancre des Jeunes semble très efficace pour améliorer l'expérience de la scolarisation chez des élèves dont les risques sont très élevés d'abandonner l'école. En effet, les résultats montrent que ces jeunes font des gains très importants sur le plan motivationnel : ils rapportent aimer davantage l'école, se sentir plus compétents et plus en contrôle face aux tâches scolaires qui leur sont assignées, et consacrer davantage d'efforts. Il n'est donc pas surprenant de constater que leurs performances scolaires s'en ressentent tout aussi positivement. Cela dit, rappelons que la sanction des apprentissages par les notes à l'Ancre diffère de celle de l'école. Ainsi, la comparaison entre la performance scolaire des élèves de l'Ancre et celle des élèves du groupe de comparaison doit se faire avec beaucoup de circonspection. L'amélioration du rendement et de la motivation scolaire permet de rendre compte de la réduction observée sur différents indicateurs du risque de décrocher. De plus, les élèves à risque réduisent de beaucoup leurs comportements inappropriés en classe comparativement aux élèves du régulier. Ces progrès, supérieurs à ceux observés chez les élèves à risque du groupe de comparaison, semblent aussi se traduire par des taux de réussite plus élevés à la fin d'année dans les matières de base (français, anglais et mathématiques). Néanmoins, malgré la réduction significative de plusieurs facteurs de risque du décrochage, réduction que l'on peut attribuer à l'expérience du programme, les élèves de l'Ancre sont plus nombreux à abandonner l'école en fin d'année (22% à l'Ancre vs 7% dans le groupe de comparaison).

Nos résultats qualitatifs convergent également pour signaler que le passage au programme paraît efficace pour améliorer l'expérience de la scolarisation chez les jeunes. Ils confirment entre autre l'importance du redressement des comportements scolaires et le fait que les jeunes ont établi des relations saines avec l'encadrement adulte. Ils émettent cependant un important bémol quant au niveau d'effort et d'engagement scolaire réellement mis en oeuvre par les jeunes. Il semble aussi que le

programme éprouve de la difficulté à répondre aux besoins spécifiques de jeunes présentant des troubles graves d'apprentissage ou encore des retards majeurs dans leur formation de base. Le manque d'expertise spécialisée (ex. orthopédagogie) serait à l'origine de cette faiblesse.

Deuxièmement, les interventions de l'Ancre n'apparaissent pas particulièrement efficaces pour contrer les difficultés d'adaptation psychosociales des élèves, qu'il s'agisse de problèmes de comportement de type extériorisé ou intériorisé, à l'exception des comportements d'inadaptation scolaire.

Troisièmement, certains éléments du contexte relationnel paraissent favoriser les élèves de l'Ancre. En effet, les données quantitatives ont permis d'observer que les élèves de l'Ancre bénéficiaient de meilleures relations avec leurs enseignants, dès le deuxième temps de mesure, comparativement aux élèves du régulier. L'établissement d'une bonne relation entre les élèves et leurs enseignants est un mécanisme de protection de l'échec scolaire et cet élément apparaît bien présent dans la vie des élèves. Les améliorations dans ce secteur de leur vie d'étudiant sont d'une ampleur remarquable.

D'autres influences sociales doivent aussi être considérées, en particulier celles des relations avec les amis. Les résultats soulignent en effet que les élèves de l'Ancre trouvent que leurs amis sont devenus plus motivés à l'école que ceux du groupe de comparaison et cela peut avoir contribué aux améliorations observées. Enfin, aux yeux des élèves de l'Ancre, leurs parents n'ont pas véritablement modifié leur niveau d'implication ou de soutien en cours d'année en ce qui regarde les questions scolaires. Ce dernier résultat converge avec nos résultats qualitatifs, qui signalent également le faible transfert des "succès" de l'Ancre au sein de l'environnement de vie des jeunes. Soulignons cependant le fait que la participation à l'Ancre des Jeunes ne soit pas très demandante en termes d'heures de présence (soit 10 heures en moyenne) paraît favoriser une entrée rapide à l'intérieur d'emplois peu qualifiés.

Quatrièmement, il semble que les garçons de l'Ancre aient bénéficié davantage des interventions, ils ont rapporté de plus grandes améliorations que les filles quant à la motivation scolaire (attachement et effort scolaire), aux comportements inadaptés à l'école et quant à la diminution des aspects négatifs dans leur relation avec les enseignants (conflit et sentiment d'injustice). Cependant, les analyses ont porté sur un groupe de 11 garçons et 4 filles, ce qui exige de la prudence dans les interprétations d'effets différentiels du programme.

En somme, les résultats de l'évaluation montrent que des élèves qui affichent de très grandes vulnérabilités scolaires ont persévéré à l'intérieur du programme, qu'ils ont entretenu de bonnes relations avec les adultes, qu'ils ont réussi tous ou plusieurs de leurs ateliers académiques, que leur niveau d'adaptation psychosociale est demeuré stable ou encore s'est amélioré. Il s'agit donc là de bonnes nouvelles en soit. Cela dit, qu'arrive-t-il à ces élèves un an plus tard ?

Effets à long terme

Dans l'ensemble, les résultats obtenus lors de la relance au printemps 2000 s'inscrivent en continuité des tendances déjà observées au printemps de 1999 : il y a plus de jeunes qui décrochent dans le groupe d'intervention. En fait, les élèves de l'Ancre sont significativement plus nombreux à décrocher (50%) que les élèves à risque du régulier (7,4%). Par contre, ceux qui persistent à l'école tendent à rapporter une meilleure motivation, de meilleurs résultats scolaires, moins de problèmes de comportement en classe que les élèves du groupe de comparaison. Cela dit, certains de ces élèves continuent à être scolarisés dans des contextes protégés (mesures d'appui, centre jeunesse) et d'autres ont commencé à manifester des signes avant-coureurs d'abandon (i.e., l'absentéisme grandissant chez deux élèves). Cette fragilité des acquis était du reste en partie perceptible dès mai-juin 1999, la majorité des jeunes rencontrés en entretien individuel (segment qualitatif de l'enquête) disant craindre l'impact de leur retour à l'école régulière, perçue par eux comme étant contraignante (par exemple : nombre d'heures de fréquentation semaine; type de gestion des comportements; exigences du métier d'élève) et reposant sur des rythmes d'apprentissage qu'ils allaient avoir de la difficulté à suivre.

Enfin, tout comme nous l'avons noté auparavant, le passage à l'Ancre ne semble pas avoir eu d'impact sur les conduites déviantes hors du contexte scolaire, en particulier en ce qui a trait à la consommation de psychotropes. D'ailleurs, le départ de l'Ancre coïncide avec un accroissement de la consommation de psychotropes.

L'attribution des effets

L'expérience répétée et planifiée de succès dans différentes activités d'apprentissage semble avoir été un des mécanismes déterminants dans l'accroissement de la motivation et du sentiment de compétence. Par ailleurs, ces succès apparaissent pour leur part tributaires de certaines stratégies de gestion des apprentissages et des comportements. En matière d'apprentissage, le soin apporté dans la planification d'objectifs d'apprentissage séquentiels, réalistes et atteignables est certainement important. Un second facteur qui ressort est l'établissement de relations chaleureuses et non conflictuelles avec les différents adultes éducateurs. Tout d'abord, l'expérience de relations chaleureuses avec des adultes éducateurs tranche nettement sur leurs expériences passées à l'école. Ces relations positives semblent avoir été grandement facilitées par l'approche de tutorat. Chaque jeune est continuellement accompagné par un adulte qui possède, de fait, une grande disponibilité pour écouter et donner toutes les explications nécessaires. Le découpage et l'ajustement des objectifs d'apprentissage garantissant leur atteinte et l'encadrement personnalisé des participants dans un ratio 1 :1 font parti des pratiques pédagogiques particulièrement déterminantes pour rendre compte des succès scolaires (et autres) rencontrés par les jeunes.

Les participants de l'Ancre ont aussi rapporté des baisses importantes de comportements inappropriés. Cinq grandes pratiques semblent responsables de cette amélioration. Tout d'abord, la stratégie des « petits succès répétés » implique un

environnement éducatif qui tente de limiter les frustrations et les émotions qui nourrissent les comportements inappropriés. Deuxièmement, le soutien individualisé dont bénéficie chaque jeune lui garantit une attention qui tient compte des vulnérabilités cognitives et sociales de plusieurs. De plus, ce type d'accompagnement facilite grandement l'encadrement comportemental pour un adulte. Troisièmement, un code de vie comportant peu de règles mais claires et axées sur le respect, un climat d'équipe positif, et une philosophie éducative centrée sur le bien-être du jeune favorisent l'établissement d'un climat relationnel très positif et familial. Quatrièmement, compte tenu de la stratégie de tutorat, il y a pratiquement autant d'adultes à l'Ancre qu'il y a d'élèves. Ce type de ratio facilite la supervision des comportements, même en dehors des activités d'apprentissage proprement dit. Enfin, le cinquième facteur et non le moindre, concerne la qualité de l'accompagnement psychosocial individuel fourni aux jeunes. Ils ont été plusieurs à souligner l'importance de l'intervenant psychosocial, la qualité de la relation éducative établie avec celui-ci et la capacité à les accompagner personnellement à travers les différentes étapes de leur cheminement. Nos observations ne permettent pas de documenter la nature de ses interventions (approche théorique/clinique, techniques privilégiées, etc.). Cependant, l'enthousiasme non complaisant rapporté par plusieurs permettent d'affirmer que l'accompagnement psychosocial assumé par cet intervenant a été déterminant pour rendre compte de l'adaptation accrue des élèves en contexte d'apprentissage.

Par ailleurs, tout comme les résultats quantitatifs le laissent suggérer, l'investigation qualitative conduit à conclure que les pratiques parentales ont une influence très modérée sur l'intégration et la progression scolaire des élèves. Ces observations indiquent que malgré la satisfaction rapportée des parents quant à la participation de leur enfant à l'Ancre, malgré le fait qu'ils ont participé en grand nombre aux quelques activités organisées à leur endroit, les interventions de l'Ancre auprès des parents n'ont pas permis de modifier la quantité ou la qualité de leur soutien scolaire. On peut aussi penser que nombre de ces parents, comme le suggère la littérature sur le décrochage scolaire, ont fini par se résigner face aux performances scolaires de leur enfant (Janosz et Le Blanc, 1996). Bref, l'influence des pratiques parentales mesurées dans les améliorations des élèves paraît plutôt mineure.

PROGRAMME V : LE GROUPE D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET COMMUNAUTAIRE DE LA POLYVALENTE LUCIEN PAGÉ

Description du milieu

La description de ce programme et l'évaluation de la qualité d'implantation des programmes se sont faites à partir du plan servant à décrire le projet et à fonder son financement (St-Pierre, Bienvenue et Corriveau, 1997), d'un rapport d'évaluation de sa première année d'implantation (Rondeau, 1999), d'entrevues de groupe avec les intervenants, de notes de cahiers de bord et par l'entremise de questionnaires (questionnaire principal, climat de classe, climat d'équipe, implantation des "ingrédients actifs" du programme).

Objectifs

Le GIPEC vise «à promouvoir et favoriser la réussite scolaire des élèves de la première et deuxième secondaire» (St-Pierre, Bienvenue et Corriveau, 1997, p.7.) qui risquent de se retrouver en situation d'échec scolaire. Cette intention de contrer le décrochage scolaire ou encore de prévenir la prolongation induite des études s'exprime principalement en des termes de prévention des échecs et des redoublements au sein des matières de base.

Le GIPEC cherche aussi à travailler sur différentes sphères de la vie des jeunes et à favoriser le développement de différentes compétences (académiques, relationnelles, sociales, personnelles) qui leur permettront de prendre confiance en eux-mêmes, de développer leur autonomie et de prendre leurs responsabilités d'adolescents. Il vise aussi à rendre l'expérience scolaire positive, et ce malgré les contraintes et les difficultés qui s'y vivent. Il entend favoriser un bon climat scolaire, un climat où les jeunes nouent des relations significatives avec des adultes et avec leurs compagnons de classe. Il tient à jeter des ponts entre la famille et l'école. Il cherche enfin à permettre aux jeunes de jeter un regard différent, mieux informé, sur les différentes ressources disponibles dans leur communauté.

Nature des services offerts

Le programme repose, à sa base, sur une entente entre la Polyvalente Lucien-Pagé et une série d'organismes communautaires «Jeunesse» du quartier. Cette collaboration école/communauté, présente dès la création du programme (1997), caractérise le milieu. Sa mise en place a entre autre bénéficié du support du programme «Soutenir l'école Montréalaise» du Ministère de l'Éducation du Québec (programme d'aide aux écoles de milieux défavorisés), ainsi que de sommes provenant du Fonds Ville-Marie de lutte au décrochage scolaire. Soulignons enfin que cette collaboration école/communauté a commandé la présence de ressources additionnelles, les intervenants pédagogiques du programme ainsi que ses coordonnatrices étant recrutés à l'extérieur du corps professionnel traditionnel.

Organisation des services

Contrairement aux programmes étudiés jusqu'ici, le GIPEC ne provient pas du secteur adapté de formation mais s'inscrit plutôt à l'intérieur des activités parascolaires de l'école. Il s'adresse à des élèves du secteur régulier dont certains bénéficient déjà de mesures d'appui en français et en mathématiques.

En termes concrets, cette participation à une activité parascolaire suppose que les jeunes participent à des ateliers pédagogiques et à des activités sportives, artistiques ou d'informatiques trois soirs par semaine, entre 15 :30 et 17 : 30 entre les mois d'octobre et de juin. Leur participation au volet pédagogique du programme, agrémentée d'une collation, vise, à l'aide d'un accompagnateur et d'un assistant, à amener les jeunes à faire leurs devoirs (français, mathématiques), à préparer leurs examens et à développer une méthodologie de travail. Chacun de ces ateliers regroupe une quinzaine de jeunes. Leur participation au volet communautaire vise, à travers le soutien procuré par les différents animateurs d'activités, à leur faire vivre une expérience enrichissante et satisfaisante à l'intérieur de l'école. Ces ateliers (4 en première secondaire et 4 en deuxième secondaire) et ces activités (soccer, basketball, danse, arts plastiques et informatique) se déroulent dans les lieux mêmes de l'école (classe, gymnase, auditorium) et sont régis, en matière de comportement, par le code de vie de l'école.

Le milieu repose, en matière d'intervention pédagogique, sur une équipe d'accompagnateurs (une dizaine en cours d'année) dont les activités sont gérées par une coordonnatrice (permanente) et supervisées par une directrice adjointe de la polyvalente. Chaque accompagnateur, d'habitude un étudiant en sciences de l'éducation, est également censé recevoir l'aide d'un assistant qui l'appuie dans certaines de ses tâches. Le milieu repose, en matière d'intervention communautaire, sur une pléiade de contractuels dont l'action, soutenue par une deuxième coordonnatrice (permanente) du programme, est principalement supervisée par l'organisme communautaire qui l'emploie. Soulignons à cet effet la présence d'un comité de coordination, composé d'un deuxième directeur adjoint de l'école, de la coordonnatrice du volet communautaire et de différents représentants des organismes communautaire, chargé, à travers une démarche consensuelle, de rendre le programme cohérent et adapté aux goûts et aux besoins des jeunes. Soulignons enfin que la multiplication des intervenants, la différenciation de leur tâche et statut, voire leur "turnover", suppose une gymnastique administrative d'importance qui canalise beaucoup d'efforts de la part de certains employés de soutien de l'école (secrétariat, service de la paie, etc.).

Cette stratégie globale d'intervention, qui combine les approches et les structures et vise le jeune dans sa globalité, se présente comme un projet ample et encore "en devenir" (nous reprenons ici un terme cher à l'organisme). Certains volets d'intervention, notamment celui visant l'implication des familles, demeure ainsi encore en friche. Certains ajustements (dialogue entre les volets pédagogiques et communautaires du programme; simplification des organigrammes; définition des liens entre l'école régulière et le programme; adoption d'une stratégie profitable en matière de gestion des

comportements) demeureraient ainsi, et entre autres, à opérer. Ainsi, de tous les programmes évalués au cours de la recherche, le GIPEC se présente-t-il comme étant le plus “neuf”, le plus dynamique peut-être mais aussi le moins consolidé.

Clientèles

Le milieu dessert des jeunes de début secondaire (secteur régulier) vulnérables à l'échec ou encore au redoublement scolaire. Cette vulnérabilité s'exprime notamment par de faibles résultats scolaires (entre 60% et 65%) à l'intérieur d'au moins une des matières de base, ou encore par le fait qu'ils sont déjà inscrits en mesures d'appui, ce qui témoigne du fait que leurs difficultés étaient déjà perceptibles à la fin du primaire. Ces jeunes n'auraient cependant, du moins en général, pas vécu de redoublement. Le programme s'est aussi ouvert, durant notre année d'observation, à des jeunes moins à risque en matière de rendement mais s'étant néanmoins montrés volontaires à participer aux activités du milieu. Nombre des jeunes servis proviennent de familles pauvres ou encore peu scolarisées. Un des principaux traits distinctifs du milieu réside dans le fait que les jeunes ont pour plusieurs connu l'expérience de l'immigration (passage en classe d'accueil ; maîtrise imparfaite du français), ou encore dans le fait qu'ils proviennent de familles immigrantes qui, à cause de leur arrivée récente, connaissent peu la langue ou encore la logique des institutions du pays. Certains jeunes auraient également éprouvé de légers problèmes de comportement en classe (chahut, badinage, etc.).

Signalons que nous avons, pour notre part, centré notre attention sur les seuls jeunes de secondaire I. Nos données (n = 31) confirment ce qui a été souligné ci-haut, à savoir que les participants de cette étude évaluative étaient dans l'ensemble des adolescents de milieux défavorisés ayant des parents immigrants peu scolarisés. Outre ces facteurs de risque environnementaux du décrochage, les jeunes manifestaient aussi des facteurs de risque individuels : faible rendement scolaire et, pour certains, retard scolaire. Par contre, la plupart des élèves retenus dans l'étude évaluative affichaient une adaptation psychologique, comportementale et sociale tout à fait normative.

Nos données qualitatives (n = 9) permettent pour leur part de dégager le fait que les jeunes qui participent aux activités du programme avaient, du moins pour certains d'entre eux, déjà participé à des activités d'aide aux devoirs au primaire. Plusieurs se sont aussi dit très attachés à leur environnement immédiat (sorties en famille, à l'église, garde des enfants plus jeunes, etc.), ce qui les aurait souvent amené à peu parler français à l'extérieur de l'école.

Adéquation entre les moyens d'action promus et leur implantation

Les différentes mesures d'implantation du programme permettent de conclure qu'il s'agit, dans l'ensemble, d'une qualité d'implantation moyenne traduisant surtout la vitalité d'un programme en maturation et dirigé avec passion et enthousiasme. L'ensemble des moyens d'intervention promus par le milieu ont été mis en oeuvre et ce, auprès d'une clientèle en gros similaire à celle visée au départ. Jeunes et intervenants s'entendent ainsi pour souligner la bonne qualité du climat de l'intervention. Le climat

d'équipe témoigne du fait que les intervenants sont inspirés par les différents défis qui leur sont lancés et qu'ils se plaisent à travailler au sein d'une structure souple et vivante.

Le volet pédagogique du programme a connu d'importantes améliorations en cours de route (introduction d'un train de mesures -fiches académiques, tableau signalétique, système d'émulation) et ce, tant sur le plan du contenu que des stratégies d'animation. Le GIPEC « amélioré » a connu sa vitesse de croisière durant l'hiver 1999, soit à mi-parcours de notre évaluation. Il faut aussi attendre la mi-année pour observer une stabilisation du personnel et une clarification du rôle et du mandat des intervenants pédagogiques.

En somme, le programme GIPEC que nous avons évalué est un programme de prévention qui, de l'avis même de ses concepteurs, était en constante évolution. Il est très clair que le GIPEC de fin d'année était un programme beaucoup plus prometteur que celui observé en début d'année. Cette variation dans la qualité d'implantation et dans la qualité des pratiques éducatives est, de notre avis, suffisamment importante pour affecter le « dosage » de l'intervention et donc la production de changements significatifs chez l'ensemble des participants.

Description des résultats

Effets à court terme

Que pouvons-nous retenir des résultats obtenus pendant cette période d'observation ? Deux grands constats s'imposent.

Premièrement, les résultats obtenus ne permettent pas de conclure que la participation au GIPEC ait eu un impact significatif sur les élèves participants. Ce constat s'applique autant à l'intérieur de nos résultats quantitatifs que qualitatifs et touche l'ensemble des dimensions étudiées par notre enquête. Certains indices par ailleurs laissent penser que le programme a eu quelques effets bénéfiques, notamment en regard de l'appréciation de la vie scolaire (climat de l'école; relation aux pairs). Rappelons à cet effet que les élèves du GIPEC apparaissaient un peu plus à risque au départ et que le fait d'éviter une détérioration de la qualité de leur expérience scolaire peut être considéré comme une réussite en soit. Certains changements observés semblent liés à l'origine culturelle des élèves. À plusieurs reprises, les données semblaient indiquer que les élèves du GIPEC dont la langue maternelle est le français s'amélioreraient davantage que les autres élèves (dans certains cas même, les francophones du groupe de comparaison empiraient). Ces résultats pourraient s'expliquer par une certaine baisse de l'investissement d'élèves dont les parents, de culture non francophone, commençaient à voir d'un mauvais œil la participation de leur enfant à des activités (parascolaires) autres que scolaires.

Deuxièmement, le fait de ne pas avoir observé d'améliorations dans certaines dimensions de l'adaptation sociale des jeunes ne peut être interprété comme un signe d'inefficacité du programme. En effet, selon les données recueillies, les participants au

programme (du moins, ceux qui ont persisté) ne présentaient pas de problèmes importants en matière de comportement. Difficile de « s'améliorer » dans un tel contexte (notion « d'effet plancher »).

Cela dit, qu'arrive-t-il aux participants du GIPEC un an plus tard ?

Effets à long terme

Les résultats obtenus lors de la relance sont en continuité avec ceux observés durant la première année : nous n'avons pu détecter aucun effet particulier de la participation au programme sur la qualité de l'adaptation scolaire des élèves.

Les données indiquent plutôt une détérioration légère du rendement et de certains indicateurs de la motivation (attachement, effort scolaire). De plus, les élèves relancés tendent à rapporter un accroissement des conduites déviantes. Cela dit, ces observations valent pour tous les élèves, même ceux du groupe de comparaison (qui affichent par ailleurs des résultats toujours un peu plus négatifs en matière de délinquance et de drogues – bien que non significatifs – que les élèves du GIPEC).

Ajoutons enfin que ce faible impact du programme n'étonne guère puisqu'il confirme les appréhensions des jeunes qui, placés en situation d'entretien individuel (juin 1999), se disaient en même temps accrochés au programme (ils comptaient bien s'y réinscrire en 1999-2000) sans lui attribuer pour autant d'effets véritables (puisque le gros de la vie scolaire dépend, du moins de leur point de vue, de ce qui se passe à l'intérieur des classes régulières).

L'attribution des effets

Peu d'effets étant dégagés, il demeure difficile d'en discuter une paternité particulière. Soulignons cependant que nos résultats qualitatifs inclinent à signaler que les principaux effets advenus, de nature principalement occupationnelle et reliée à la qualité du climat qui prévaut à l'intérieur de l'école, dépendraient principalement des marges de liberté qui sont laissées aux jeunes. Autre trait important à dégager, le fait que la participation au programme n'induit que peu d'effets réels ou durables dépend, du moins du point de vue des jeunes, du fait que le caractère "secondaire" des activités parascolaires ne saurait concurrencer les activités scolaires qui elles sont comprises comme étant davantage significatives (plus forte reconnaissance des tâches et rôles des enseignants des classes spéciales que de ceux exercés par des accompagnateurs pédagogiques).

DERNIER REGARD SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES JEUNES

Au-delà du jugement que notre matériau nous permet de porter sur l'efficacité et la performance des programmes étudiés, qu'en est-il de l'expérience de nos jeunes répondants en tant que groupe social, et non plus en tant qu'agrégation d'individus ; thème qui fut précédemment illustré et approfondi ?

Si nous le comprenons dans son ensemble, notre groupe de jeunes répondants illustre la réalité fondamentale de la sélectivité de l'institution scolaire, et des processus de marginalisation et de relégation scolaires. Ces jeunes ont en commun la pauvreté de leur origine et de leur condition sociale. Ils ont connu des échecs scolaires précoces et répétés. Ils font l'objet d'une attention spécifique et d'interventions spécialisées depuis quelques années déjà. Dans la majorité des cas, la transition vers le secteur régulier semble peu probable. En fin de parcours du cycle d'enseignement secondaire, leur éventuelle diplomation au secteur régulier demeure une éventualité lointaine. La possibilité d'une certification – à défaut d'un diplôme - reste aussi incertaine, et peu qualifiante au demeurant. Pour la majorité de ces jeunes se posera bientôt l'échéance du choix contingent entre l'abandon scolaire ou la poursuite de la scolarisation au secteur adulte, qui ne règle rien, en définitive, aux risques de relégation scolaire, de marginalisation ou d'abandon scolaire.

Pourtant, les témoignages de nos jeunes révèlent la prégnance d'une logique d'intégration prenant la forme d'une forte adhésion aux orientations de l'École et aux objectifs des programmes d'intervention, de même qu'aux promesses d'intégration et de mobilité sociales associées à la diplomation..

Malgré les importantes contraintes et difficultés objectives qu'ils rencontrent, ces jeunes souscrivent à la représentation normative de l'École et s'affilient majoritairement au statut d'étudiant. L'importance centrale accordée par les bilans des jeunes aux effets des programmes liés au métier d'étudiant (assiduité, rendement, bon comportement) témoigne de cette forte affiliation. C'est plutôt la capacité d'actualiser ce statut et les chances objectives de tirer des bénéfices de cette affiliation au statut d'élève (succès, réussites, diplômes), qui semblent faire défaut.

Sous un autre registre de l'action, cette affiliation au statut d'élève, de même que l'adhésion aux objectifs et exigences de l'institution, peuvent aussi tenir lieu de stratégie à ces jeunes relégués par le système scolaire; comme si la conformité aux normes, les bonnes intentions, la qualité d'engagement - non négligeable au demeurant - étaient garantes de succès, en dépit de leur grande vulnérabilité, de la fragilité de leurs acquis et de la faiblesse persistante des chances objectives d'accéder aux idéaux scolaires. Bref, ces jeunes « scolairement relégués » font ce qu'ils peuvent pour gérer les contraintes de leur insertion scolaire et réussir à l'école.

Au-delà de cette piste d'interprétation, notre matériau d'enquête demeure fort discret aux chapitres du pouvoir d'agir et des capacités stratégiques de nos sujets. Les

jeunes attribuent à d'autres (les enseignants essentiellement) et à des facteurs extrinsèques (la relation pédagogique et le caractère adapté et protégé du milieu), les progrès et changements observés. Malgré une forte adhésion à une représentation de la réussite centrée sur la responsabilité et l'effort individuels, ils se définissent rarement comme un sujet actif, comme un acteur de leur condition. À ce chapitre, le peu d'intérêt accordé au développement des habiletés et ressources stratégiques, par les diverses approches d'adaptation scolaire étudiées dans le cadre de la présente enquête, étonne pour le moins. De même, les résultats mitigés obtenus au plan de l'habilitation personnelle (bonification de l'estime de soi, accroissement de la motivation, adaptation du comportement aux exigences de l'école) laissent sceptique.

Au plan de la logique de subjectivation, les discours des jeunes expriment aussi une certaine prise de distance du statut de marginalisé, de perdant. Ils ne se perçoivent pas comme des êtres carencés cumulant les handicaps scolaires et sociaux. Au contraire, ils estiment avoir une vie normale, se perçoivent comme étant engagés dans ce qu'ils font.

Par contre, si les jeunes souscrivent, à première vue, aux objectifs formels de l'institution scolaire et aspirent à ses promesses d'intégration sociale et professionnelle, l'école demeure pour eux un monde fermé, distinct du monde social. De façon générale, ils conçoivent l'école comme une course, une compétition où l'on doit prouver ses capacités individuelles par ses résultats et dont la diplomation constitue l'ultime récompense, ouvrant sur d'autres promesses. Tout ce qui est extérieur à cette représentation du monde scolaire (amis, famille, travail, etc.) est lointain dans l'esprit des jeunes, lorsqu'ils témoignent de leur cheminement scolaire. Plus encore, ils opèrent systématiquement, au plan de la représentation, une démarcation nette entre le monde scolaire et le monde social.

Cette distinction entre la vie sociale et l'École mérite attention, car elle mène à de multiples pistes interprétatives de l'expérience sociale et scolaire de nos répondants. Elle peut s'expliquer par une limite intrinsèque de l'approche anthropologique adoptée ou de la méthodologie d'enquête ; les jeunes s'identifiant, à prime abord, au milieu scolaire où se déroule l'enquête. Elle peut également traduire l'écart culturel entre le milieu social d'origine et la vie au sein de l'institution scolaire. En outre, elle pourrait aussi – malgré les réserves précédemment exprimées à ce sujet - correspondre à une attitude stratégique des sujets, qui choisiraient cette voie de distanciation, entre le monde scolaire et le monde social, comme une fuite en avant devant l'inévitable, ou encore, comme un facteur de protection contre la marginalisation ; les difficultés et la marginalisation seraient circonscrites à l'École, alors que le milieu d'appartenance correspondrait à la norme. Enfin, elle pourrait témoigner d'une inconscience des exigences liées aux idéaux de scolarisation, ou de l'incapacité prolongée d'actualiser ces mêmes idéaux, ou encore des deux facteurs combinés, signes caractéristiques d'une aliénation du sujet dans son rapport à l'institution scolaire, qui se présenteraient comme une anti-thèse de la représentation et du pouvoir d'agir d'un sujet réflexif.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Nous allons, à l'intérieur de cette dernière section, proposer un résumé de cette synthèse. Nous confronterons nos différents objectifs de départ avec nos principaux résultats. Nous terminerons enfin en soumettant quelques recommandations issues de nos observations.

Conclusion

Nous allons, en premier lieu, aborder la qualité d'implantation des programmes évalués et présenter les principales caractéristiques des jeunes qui y sont reçus. Nous allons ensuite résumer les principaux effets à court et à moyen termes qui ressortent des deux volets de notre enquête. Nous allons ensuite chercher à attribuer les effets observés et à identifier les principaux processus qui en sont responsables. Nous discuterons enfin des effets différentiels et modérateurs des programmes ainsi que de la collaboration école-organismes communautaires.

Ajoutons que cette synthèse porte essentiellement sur les résultats advenus au sein de quatre des programmes évalués, le cinquième (GIPEC) étant passablement différent des autres, tant par la clientèle visée que le contenu et l'organisation du programme. Rappelons que ce cinquième programme a connu d'importants problèmes d'implantation et s'est modifié substantiellement en cours de route (programme encore en rodage). Il s'agit aussi du programme pour lequel nous avons observé le moins d'effets.

Qualité d'implantation des programmes évalués

De manière générale, les milieux ont connu des changements modifiant de peu à beaucoup leur programme. Le principal facteur en cause dans les problèmes d'implantation concerne la stabilité du personnel. De la démission aux congés de maternité/maladie en passant par des affectations temporaires, plusieurs programmes ont connu des mouvements de personnel qui ont affecté la qualité d'animation des programmes ou impliqué des modifications de contenu. Malgré ces aléas, nous avons jugé de bonne à passable le niveau d'adéquation de la mise en œuvre des programmes qui sont ici évalués. Un autre facteur récurrent est lié au manque de maîtrise sur le processus de sélection des élèves participants.

Populations

Il importe d'abord et avant toute chose de rappeler la forte vulnérabilité des différentes populations reçues à l'intérieur de nos différents milieux. Ces adolescents, âgés entre 14 et 19 ans (plus de 16 ans, en moyenne), proviennent de milieux défavorisés et cumulent plusieurs facteurs de risque individuels (expérience scolaire négative, adaptation psychosociale fragile, etc.) qui les rendent éminemment vulnérables au décrochage scolaire. Ces jeunes, admis à l'intérieur de milieux protégés inscrits en marge du secteur régulier de formation, avaient, pour une bonne partie

d'entre eux, déjà fait l'objet d'interventions correctives (orthopédagogie, services spécialisés) qui ne leur ont cependant pas permis d'empêcher le cumul des retards et des redoublements. Nos résultats, principalement qualitatifs, témoignent cependant du fait que ce passé d'interventions multiples est susceptible d'avoir coloré la manière par laquelle certains élèves, pourtant à fort risque de décrochage, se perçoivent. Ainsi, les récits des jeunes habitués à participer au secteur d'adaptation scolaire (le cas des jeunes du Foyer 316, par exemple), diront d'emblée vivre une relation saine et constructive à l'intérieur de l'école.

Autre élément de perspective particulièrement souligné par nos résultats qualitatifs : les jeunes font peu de cas des déterminismes environnementaux et s'identifient plutôt à leur statut d'élève. Ils s'empressent ainsi de séparer leur vie familiale et sociale, présentée comme "normale" et adéquate (similarité des familles; mêmes attitudes et comportements que les autres jeunes du quartier; même niveau de valorisation des études), de leur vie scolaire, cette dernière étant, en général, perçue comme un lieu de contrainte, d'intégration et de conformité qui en appelle aux seuls efforts et capacités dont chaque élève peut individuellement faire preuve. De même, les jeunes ne se perçoivent pas comme des décrocheurs potentiels. Ils préfèrent plutôt se définir comme des « élèves normaux », aspirant à la réussite scolaire et à l'insertion socioprofessionnelle à laquelle devrait mener cette même réussite et ce, malgré qu'ils reconnaissent les avantages conférés par le caractère protégé de la classe d'adaptation et les difficultés objectives auxquelles ils ont, plus ou moins récemment, fait face.

Les effets à court terme.

Bien que chacun des programmes d'intervention ait généré des résultats spécifiques, un scénario d'ensemble s'est rapidement imposé : les programmes évalués apparaissent efficaces pour préserver du décrochage scolaire et pour améliorer la qualité de l'adaptation scolaire des élèves durant l'année où ceux-ci fréquentent le programme. De plus, les bienfaits de leur participation apparaissent dès les premiers six mois. Les participants aux programmes ont rapporté de nettes améliorations dans leurs relations avec leurs enseignants (rapports plus chaleureux et moins conflictuels) qu'ils voyaient aussi comme meilleurs pédagogues. Le rendement et la motivation scolaire augmentent davantage chez les participants aux programmes que chez les élèves des groupes de comparaison durant leur année de fréquentation et ce, même s'ils ne rapportent pas d'améliorations dans leurs stratégies d'apprentissage. Les participants rapportent aussi une plus grande diminution des problèmes de comportement en classe. Les effets des programmes apparaissent cependant limités au contexte de la classe. Ainsi, très peu de changement ont pu être observés en regard des conduites délinquantes, de la consommation de psychotropes, de la promiscuité sexuelle ou des sentiments dépressifs. Par ailleurs, les interventions n'ont pas suscité de modification dans leurs relations d'amitié (ni plus, ni moins d'amis déviants ou motivés à l'école) ou dans leurs perceptions de l'implication ou du soutien parental eu égard à leur scolarisation. Les programmes n'ont également que peu modifié la manière par laquelle les jeunes exercent ou encore envisagent leur insertion en emploi (temps partiel; emploi d'été).

Les effets à moyen terme.

Après un an (juin 1999), les sujets auront tendance à être plus nombreux à décrocher dans les programmes d'intervention (25% de décrocheurs en moyenne). Cette tendance se confirmera au terme de la relance (printemps 2000) puisqu'en moyenne, 51% des sujets auront quitté l'école comparativement à 7% des élèves à risque du secteur régulier. De leur côté, les élèves qui ont persévéré tendent rapporter une qualité d'adaptation scolaire comparable aux élèves du groupe de comparaison, voire même supérieure dans certains cas. Cependant, cette dernière observation doit être prise avec précaution compte tenu de l'importante perte de sujets, et que la grande majorité des persévérants étaient soit demeurés dans le même programme de scolarisation (ex. Classe Alternative) soit inscrits dans d'autres voies de scolarisation adaptée (ISPMT, école pour décrocheurs potentiels, classe adulte...).

Par ailleurs, l'enthousiasme des élèves à l'égard de leur participation aux programmes s'atténue au fur et à mesure que la fin d'année approche. La plupart des élèves ne sont pas dupes de la profondeur des apprentissages et acquis réels : ils seront nombreux à constater qu'ils n'ont pas développé les habiletés nécessaires (stratégies d'apprentissage, autonomie, gestion du stress...) pour poursuivre leurs études en voie régulière. Nos entretiens qualitatifs de mai-juin 1999 témoignaient ainsi que nombre de jeunes éprouvaient de la difficulté à se projeter dans l'avenir, surtout si cet avenir devait passer par un retour au secteur régulier. Cette éventualité leur faisait craindre le retour des vexations, échecs et difficultés qui prévalaient avant leur entrée en milieu adapté. Cette peur de l'échec amène plusieurs jeunes à télescoper la représentation de la suite de leur cheminement scolaire. Certains, par exemple, se voient bien diplômés, mais doutent de leur capacité à atteindre les exigences scolaires qui y conduisent (cours de mathématiques ou de physique au secteur régulier, etc.).

Clairement, la majorité des élèves ne sont pas prêts à quitter les milieux protégés dans lesquels ils « réapprennent » leur métier d'élève et où ils retrouvent un sens à l'effort scolaire. Cette vision réaliste sera corroborée par les intervenants eux-mêmes qui n'entretiennent que peu d'illusions sur leurs capacités à « prévenir » le décrochage et à amener ces jeunes à une quelconque diplomation. Leur engagement auprès des adolescents est total et centré sur le soutien immédiat et temporaire. Les élèves reçus dans ces programmes présentent d'énormes vulnérabilités scolaires. D'autre part, l'établissement d'une relation significative, d'un meilleur soutien pédagogique et d'un resserrement de l'encadrement apparaissent nécessaires mais non suffisants. Les élèves présentent encore des lacunes au plan des habiletés d'apprentissage ou sociales que les interventions n'abordent ni directement ni systématiquement.

L'attribution des effets et variables médiatrices

Les analyses quantitatives et qualitatives ont présenté d'importantes convergences et complémentarités sur l'identification des processus responsables des améliorations observées en classe. Pour les élèves, deux facteurs majeurs semblent déterminants : l'amélioration de la relation avec les enseignants/éducateurs et la perception d'une amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques. Les analyses

de régressions proposent que les bénéfices des programmes passent par une amélioration de la qualité de la relation élève-enseignants qui, à son tour, affecte positivement la motivation et qui, en retour, exerce un impact déterminant sur le rendement et les comportements à l'école (voir annexe 5). En entrevues, les élèves nous confirmeront que la réduction du ratio maître-élèves, l'établissement d'un groupe stable d'élèves dans un espace-temps moins variable, facilitent la construction de relations significatives avec l'adulte qui lui, apparaît du coup plus disponible pour de longues explications individuelles, pour un meilleur accompagnement. L'amélioration des contacts interpersonnels et du soutien pédagogique s'accompagne aussi d'un resserrement de l'encadrement comportemental. L'identification des ces trois ingrédients concorde tout à fait avec les écrits scientifiques sur l'efficacité des programmes en éducation.

Effets différentiels et modérateurs

Les programmes semblent avoir rencontré davantage de difficultés à prévenir le décrochage des élèves au profil d'Inadapté, qui cumulent les difficultés scolaires et comportementales. Cinquante-huit pour cent (58%) de ce type d'élève ont décroché contre seulement 31% des élèves de type Discret, ceux qui n'affichaient pas de problèmes de comportement ou de motivation (mais des problèmes d'apprentissage). Cela dit, sur les 74 participants aux différents programmes, la moitié arboraient un profil d'élève à risque de type Inadapté, 18% étaient de type Discret, 24% étaient de type Sous-performant (difficultés scolaires, faible motivation mais pas de problèmes comportementaux) et 7% de type Désengagé (très démotivé mais pas de problèmes d'apprentissage). Cette distribution indique une hétérogénéité de profils et de besoins que ne peut rencontrer un seul et même programme. Les interventions ne paraissent pas avoir eu d'effets distincts selon le sexe des participants ou leur origine ethnique. Enfin, si les programmes ont eu peu d'effets sur la qualité du soutien parental, il semble que la qualité de leur investissement soit importante. En effet, les analyses ont indiqué que les élèves qui rapportaient un meilleur investissement parental eu égard à leur scolarisation (soutien, encadrement...) étaient ceux qui avaient connu les plus grandes améliorations en matière d'intégration scolaire (annexe 5). Ce résultat tranche avec le discours des élèves pour qui les parents n'auraient, au-delà de leurs fonctions protectrices et normatives (hébergement et soutien financier; valorisation de l'idée de la scolarisation), que peu à voir avec leurs (in)succès scolaires. D'autre part, ce résultat questionne l'absence de volet familial ou leur implantation difficile dans les programmes évalués.

La collaboration école/organismes communautaires (OC).

Deux des cinq programmes évalués comportaient un important volet communautaire, alors qu'un troisième était dirigé entièrement par un OC. Dans ce dernier cas, la collaboration de l'école consistait surtout à y référer des élèves. Les deux autres présentaient une structure de collaboration plus ou moins intégrée. Dans un cas, des OC venaient animer des « activités parascolaires » à l'intérieur des murs de l'école. Dans le second cas, un OC logeait au sein de l'école et ses intervenants

assuraient l'accompagnement psychosocial des élèves, la supervision de stages en milieu de travail ainsi que l'animation de diverses activités éducatives complémentaires aux enseignements livrés par des enseignants de l'école. Nos observations ont particulièrement mis en évidence la superficialité de la collaboration « école-OC ». Les collaborations avec les OC ne semblent pas tant favoriser une ouverture de l'école à sa communauté plutôt qu'à pallier son manque de ressources, ce qui n'est pas moins utile pour autant. Les intervenants scolaires et communautaires ne partagent pas de discours commun, de vision commune de l'éducation et les tensions montent rapidement si l'école considère que l'OC s'arroge trop ouvertement des mandats qui sont officiellement siens (ex. socialisation, instruction, qualification). La plus-value de la collaboration école-OC paraît surtout lorsque l'OC contribue à la qualité du climat qui prévaut dans le lieu d'intervention et permet aux jeunes de donner un sens à la scolarisation à partir d'expériences de vie communautaire (ex., bénévolat, travail), ou encore lorsqu'elle permet d'étendre le potentiel éducatif de l'école au-delà de ses murs.

Recommandations

Les recommandations qui suivent, loin d'être exhaustives, découlent de l'analyse de programmes d'interventions qui s'adressent à des adolescents présentant des risques très élevés de décrocher. En conséquence, nos propos se limiteront à cette population et à cette étape du développement (adolescence).

Des forces à conserver et à consolider

La majorité des programmes évalués privilégient des stratégies d'intervention qui favorisent un accompagnement plus serré et soutenu des élèves : réduction du ratio maître-élèves, groupe stable d'élèves, organisation spatio-temporelle plus simple et prévisible, centration sur les matières de base, adaptation de l'enseignement au rythme des élèves, etc. Ces modifications de l'environnement socioéducatif augmentent la disponibilité des enseignants et favorisent l'établissement d'un climat relationnel chaleureux et soutenant qui profite énormément aux élèves. Les résultats montrent très bien l'influence de la qualité de la relation maître-élève sur les progrès de ces élèves en difficulté. D'ailleurs, l'engagement et le dévouement des enseignants et des éducateurs rencontrés sont loin d'être étrangers au succès immédiat des programmes. La réconciliation du décrocheur potentiel avec l'école passe en bonne partie par une réconciliation avec l'adulte éducateur, l'enseignant. Il s'agit-là d'une condition nécessaire à un réinvestissement réel du métier d'élève, et la plupart des programmes évalués ont su tabler sur cet aspect de l'intervention.

Le rapprochement maître-élève s'accompagne souvent, de la part de l'élève, d'une perception que l'adulte est un meilleur enseignant. La plus grande disponibilité pour écouter, expliquer et ré-expliquer, adapter l'enseignement au rythme et difficultés individuelles sont toutes des attitudes et des stratégies qui amènent l'élève à mieux comprendre la matière, à mieux performer. Et plus l'élève réussit, plus il aime son enseignant qu'il trouve « bon enseignant », et plus il est prêt à fournir l'effort supplémentaire que ce dernier exige de lui. Cette efficacité à « panser les plaies »

d'adolescents écorchés par les échecs et les conflits répétés avec l'adulte est particulièrement évidente dans les programmes qui les accueillent à leur sortie du secteur régulier. Cette amélioration de la relation avec l'adulte et l'utilisation de bonnes stratégies de gestion de classe sont aussi reliées à une réduction de l'indiscipline en classe.

Pour résumer, la plupart des programmes savent comment réconcilier les adolescents potentiellement décrocheurs avec l'école. La capacité d'établir une relation significative avec l'élève, de l'amener à être plus discipliné (gestion des comportements), de l'aider à mieux comprendre (soutien aux apprentissages) sont autant de forces à conserver et à consolider. Cependant, si ces actions sont nécessaires pour prévenir l'abandon des études, elles ne sont pas suffisantes.

Des limites à repousser

Cette étude démontre que les programmes sont assez efficaces pour maintenir temporairement les élèves très à risque à l'école et pour accroître leur motivation et leur rendement scolaire. Les interventions paraissent cependant moins efficaces pour les réintégrer au secteur régulier (mandat officiel de plusieurs des programmes évalués) ou pour les conduire à une quelconque forme de diplomation.

La plupart du temps, les jeunes qui arrivent dans ces programmes éprouvent du ressentiment envers l'école, lieu associé à l'échec, à la frustration, aux conflits, etc. L'aménagement d'un environnement socioéducatif adapté, c'est-à-dire qui fournit le soutien et la stimulation nécessaires pour renouer avec la réussite, est conditionnel à tout (ré)investissement sérieux du métier d'élève. Les programmes semblent réussir cette première étape. Mais l'échec relatif de la réintégration au secteur régulier et les taux élevés d'abandon en final indiquent clairement que cela n'est pas suffisant. Pourquoi ? Notre étude n'était pas construite pour répondre spécifiquement à cette question. Certains résultats et quelques observations permettent cependant d'éclairer la problématique et de soumettre quelques recommandations.

Piste d'action #1 : Assurer le développement des compétences scolaires et sociales

Une fois les sentiments de frustrations apaisés et la motivation scolaire revigorée, il convient d'améliorer le potentiel d'adaptation et d'apprentissage des adolescents par la mise en place de programmes efficaces 1) de développement des habiletés / stratégies d'apprentissage, 2) de développement des habiletés sociales et de vie.

La plupart des programmes savent réduire le caractère aliénant de l'environnement éducatif tout en le rendant plus stimulant. Mais si ces interventions permettent de tenir compte des vulnérabilités des élèves, elles n'améliorent pas davantage leurs compétences et les habiletés qui leur font défaut. Nombre de ces élèves éprouvent des lacunes au plan des stratégies d'apprentissage mais les programmes, étonnamment, ne visent pas à développer spécifiquement ces habiletés. Le développement de stratégies d'apprentissage efficaces n'est pas un contenu

systematique des programmes. Les mêmes lacunes s'observent pour le développement des compétences sociales. Il faut amener à développer des compétences chez les élèves et pas seulement leur faire rattraper leurs retards en faisant appel aux mêmes stratégies et comportements inefficaces. La plupart des élèves rejoints par ces programmes demeurent donc dépendants d'un environnement éducatif «protégé» car ils n'ont pas développé les compétences qui leur permettraient d'être autonomes et «performants» dans le secteur régulier.

Certains programmes présentent des amorces d'intervention visant à accroître les compétences scolaires et sociales, mais leur dosage (durée, intensité, étendue) demeure nettement insuffisant compte tenu de la nature et l'ampleur des difficultés. Soulignons cependant que ce ne sont pas tous les enseignants ou intervenants qui sont suffisamment bien formés pour assurer de tels suivis. De la formation continue et une collaboration étroite avec de professionnels (ex. orthopédagogues, psychoéducateurs) sont grandement souhaitables. Notons enfin que les objectifs portant sur l'amélioration des compétences et la réduction des problèmes d'adaptation étaient plus souvent cités informellement. Nous croyons que de formaliser ce type d'objectifs favoriserait une meilleure identification des moyens nécessaires à leur atteinte.

Piste d'action #2 : Assurer un soutien continu

Certains adolescents ont accumulé tellement de retards ou affichent des difficultés cognitives et psychosociales telles qu'il est pratiquement utopique de penser qu'ils pourront accéder à une diplomation sans un soutien continu. Les objectifs de réinsertion au secteur régulier ne sont pas réalistes pour tous, et encore moins sans un accompagnement stratégique. On ne saurait continuer de laisser miroiter un diplôme de type terminal pour tous les élèves, sans pour autant démissionner sur l'importance d'encourager l'instruction du plus grand nombre. Une attention fine devrait être portée à l'orientation d'élèves qui peuvent être servis mais aussi desservis dans un classement qui prolonge la scolarisation sans pour autant favoriser une éventuelle qualification ou intégration à la vie sociale. La réinsertion au secteur régulier, souhaitable pour plusieurs, doit être planifiée et progressive, ce qui n'est pas le cas actuellement. Il importe d'assurer une cohérence, voire une certaine continuité de services dans le passage menant du secteur adapté au secteur régulier de formation. Il importe également de s'assurer que les organismes offrant des services de nature extra-scolaire puissent, autant que possible, imposer un niveau d'effort et d'engagement qui pourra permettre à ses participants de regagner le niveau d'exigence qui prévaut à tous les niveaux de l'école régulière.

Piste d'action #3 : Prévenir les conséquences du décrochage plutôt que le décrochage lui-même

La non diplomation ou le décrochage n'a pas toujours été un problème social. La complexification de la vie moderne et la plus grande difficulté d'intégrer le marché du travail sont parmi les facteurs déterminants qui en ont fait le «problème» social décrié aujourd'hui. Ce n'est pas tant le décrochage qui est problématique que ses

conséquences sur la qualité de l'insertion socioprofessionnelle. La centration parfois trop grande sur la certification fait perdre de vue cette relation.

Ainsi, nous recommandons, pour les adolescents qui ont très peu de chance d'obtenir un diplôme étant donné l'ampleur de leurs retards et de leurs difficultés, d'abandonner les objectifs de réintégration au secteur régulier et de leur offrir, en collaboration avec les organismes de la communauté, une voie de formation intensive axée sur le développement d'habiletés de vie, d'habiletés sociales et socioprofessionnelles⁶.

Piste d'action #4 : Planifier des interventions différentielles

Piste d'action #5 : Favoriser des interventions globales, dirigées et en partenariat

Les études montrent que la population des décrocheurs potentiels est hétérogène en regard des habiletés scolaires et psychosociales. Cette étude montre qu'une majorité des participants présentait d'importants problèmes de comportement, voire même de graves difficultés d'adaptation psychosociale (délinquance, abus de psychotropes). Pour espérer aider ces élèves, les interventions doivent déborder du cadre purement scolaire. Elles doivent aborder les problèmes de drogue et de délinquance, elles doivent impliquer la famille, s'attaquer au développement des compétences. Pour ces élèves qui éprouvent d'importants problèmes d'adaptation, l'échec ou le décrochage scolaire ne sont qu'un des symptômes d'un syndrome plus général d'inadaptation. Bien entendu, l'école ne peut pas tout faire. Elle ne possède ni les ressources ni même les mandats pour mener à elle seule toutes les interventions souhaitables auprès de cette population (voir Vitaro et Gagnon, 2000). La nécessité de conduire des interventions multimodales et multisites commandent l'établissement d'un partenariat avec les différents intervenants sociaux (CLSC, Centres jeunesse) et communautaires (organismes communautaires, milieu des affaires).

Ouvrons ici une parenthèse au sujet de la collaboration école – organisme communautaire. Si le potentiel d'une telle collaboration est fort intéressant, il semble, selon nos observations, qu'il y ait encore loin de la coupe aux lèvres. Les rapports entre l'école et ces organismes paraissent pour le moment plutôt guidés par un opportunisme utilitaire, parfois teinté de frustration, que par une vision commune de la problématique, des enjeux, des objectifs à poursuivre et des moyens à mettre en place. Certes, les contraintes organisationnelles et budgétaires de ces deux types d'institution (stabilité du financement et du personnel, raréfaction des ressources, mandats...) ne favorisent pas l'établissement d'un partenariat «égalitaire», mais là n'est pas, à notre avis, la difficulté principale. Un obstacle majeur à la collaboration semble résider, d'une part, dans le manque de reconnaissance qu'éprouvent les organismes communautaires quant à l'importance et à la pertinence de leurs actions et, d'autre part, dans la perception

⁶ Le système scolaire propose déjà de tels programmes (ex. ISPJ) sans toutefois offrir l'étendue de la programmation souhaitée (programme systématique du développement des compétences sociales, de vie...).

qu'entretiennent parfois les écoles que ces organismes revendiquent des fonctions éducatives qui ne relèvent pas de leur gouverne. Poussé à l'extrême, c'est comme si l'affirmation de la compétence de l'un impliquait un désaveu de la compétence de l'autre. Tant que les rapports entre l'école et les organismes communautaires seront à la merci de telles tensions, ils ne pourront profiter des avantages d'une communion de leurs forces respectives. Nous aborderons un peu plus loin des pistes de solution à cet apparent cul-de-sac.

Revenons à l'intervention différentielle. Nous avons souligné l'importance d'implanter des interventions beaucoup plus intensives et étendues pour les décrocheurs potentiels qui éprouvent des difficultés généralisées de comportement et pour lesquels les programmes scolaires actuels paraissent moins efficaces. Par ailleurs, d'autres élèves affichent des profils psychosociaux moins lourds avec différentes forces et vulnérabilités. Les décrocheurs potentiels de type Discrets, par exemple, sont plus motivés et ont peu de problèmes de comportements. Ils sont aussi plus susceptibles de bénéficier des programmes d'intervention évalués dans cette étude. D'autres, sont beaucoup moins motivés et présentent des difficultés importantes d'apprentissage (les Sous-performants), alors que certains, tout aussi peu motivés, possèdent de bonnes habiletés cognitives (les Désengagés). Tous ces jeunes ne nécessitent pas exactement le même soutien. Certes, ils peuvent bénéficier de mesures communes, mais pour être pleinement efficaces, ces interventions doivent aussi répondre aux besoins spécifiques de chacun. En matière d'intervention, une approche «sur mesure» est souvent beaucoup plus efficace que le modèle «prêt-à-porter», encore trop souvent privilégié.

Pour implanter une approche différentielle, il est important de référer à une classification ou à une typologie qui permet de mettre en lumière différents facteurs de risque qui appellent clairement différentes mesures éducatives (Janosz et al., 2000; Le Blanc et al., 1998). Ensuite, il faut posséder une méthode et des outils valides qui permettent de dépister et de classer les sujets visés par nos interventions et de faire une bonne évaluation diagnostique. Les intervenants doivent donc avoir un contrôle sur la sélection des participants à leur programme, et bénéficier de bonnes évaluations diagnostiques, tant du point de vue scolaire (habiletés de compétence et de performance) que psychosocial. Une approche préventive différentielle pourrait très bien s'implanter dès le début du secondaire.

Des conditions de réussite à l'implantation de programmes efficaces de prévention

Cette étude a permis de mettre en lumière des facteurs qui affectent l'efficacité et la qualité d'implantation des programmes évalués. Certains d'entre eux sont aussi importants à considérer dans les recommandations précédentes.

Un modèle explicatif pour guider l'action et la collaboration

Les observations réalisées dans le cadre de cette étude révèlent que les fondements théoriques sous jacents aux pratiques d'intervention ne sont ni clairement définis, ni explicités, et rarement discutés en équipe de travail. La référence articulée à

un modèle explicatif de l'échec et du décrochage scolaire pour justifier et expliquer les cibles et les objectifs d'intervention n'est pas commune. Cette opération n'est pourtant pas triviale. La connaissance et la maîtrise d'un modèle explicatif permet 1) d'apprivoiser la complexité de la problématique, 2) d'identifier les facteurs de risque et de protection sur lesquels il faut agir et sur lesquels il est possible d'agir, et 3) de donner un sens au travail d'équipe, à la collaboration et au partenariat.

Apprivoiser la complexité. Le décrochage scolaire est une problématique éminemment complexe qu'on ne peut neutraliser par des solutions simples, limitées et à courte vue. Un problème complexe appelle des solutions complexes. Mais pour s'engager dans cette complexité il convient de l'organiser en un tout cohérent. Les facteurs de risque du décrochage scolaire relèvent autant de facteurs sociopolitiques, économiques, institutionnelles que familiales, communautaires et personnelles (Janosz et Le Blanc, 1996). La maîtrise d'un modèle explicatif (ex., Finn, 1989; Kronick et Hargis, 1990 ; Tinto, 1975, 1993; Wehlage et al., 1989) permet de mieux comprendre comment ces différents facteurs s'influencent mutuellement et de mieux anticiper les impacts de ses interventions.

Identifier les cibles d'intervention. Un modèle explicatif propose une série de liens causaux qui précisent quels devraient être les impacts d'une intervention sur certains facteurs de risque en particulier. Une bonne connaissance des différents facteurs de risque permet aux intervenants d'identifier les déterminants les plus importants qui sont sous leur influence et qu'ils peuvent véritablement modifier. Par exemple, la pauvreté est un facteur de risque important du décrochage, mais l'école a très peu d'emprise sur celle-ci. Elle en a par contre beaucoup plus sur l'échec et la motivation scolaire qui sont aussi des facteurs de risque majeurs. Un tel modèle permet aussi de comprendre toute l'importance d'intervenir sur plusieurs facteurs simultanément.

Soutenir la collaboration et le partenariat. Étant donné qu'un modèle explicatif rend compte de la complexité et précise les différentes cibles possibles d'intervention, il peut servir à donner un sens au travail de collaboration. Plus les facteurs de risques sont nombreux, plus nos interventions doivent viser des cibles d'intervention variées, qui commandent différentes mesures. Un seul acteur, qu'il soit enseignant, professionnel, intervenant social ou communautaire, ne peut à lui seul mener ce type de projet. De même en est-il pour les différentes organisations à l'intérieur desquelles évoluent ces intervenants. Il est impossible de planifier, d'implanter et d'évaluer les programmes de prévention du décrochage scolaire sans une véritable concertation, collaboration et coordination entre les différents acteurs sociaux. L'école ne peut à elle seule enrayer le décrochage scolaire car ce problème est aussi déterminé par des facteurs qui ne sont ni sous son influence ou qui ne relèvent pas de sa mission. Les forces et les expertises des différents partenaires de l'école doivent être orchestrées de manière cohérente pour devenir mobilisante, pour faire sens. Dans un contexte où chaque intervention individuelle n'a de sens que si elle est complétée par d'autres, c'est la valeur qu'on accorde à l'action de son partenaire qui donne un sens à sa propre action. Dans la mesure où il est partagé par les différents partenaires, le modèle explicatif global favorise cette prise de sens et l'acceptation d'une certaine interdépendance.

La référence à un modèle théorique permet d'identifier les différentes cibles et objectifs d'un programme d'intervention et de distribuer les responsabilités associées entre les partenaires, qu'ils soient tous membres de la même institution ou qu'ils proviennent d'institution distinctes (ex., école et organisme communautaire). Le modèle permet de situer les inter-influences entre chacune de ses composantes et donc de mettre en lumière l'interdépendance des différences collaborateurs. L'adhésion à un modèle explicatif permet de soutenir la cohérence nécessaire à une action d'équipe, à un partenariat.

Il est donc recommandé de sensibiliser les différents acteurs à l'importance de guider son action à l'aide d'un modèle explicatif articulé, voir validé; d'accroître la diffusion et la formation sur les théories explicatives de la réussite / décrochage scolaire; de favoriser, dans les différentes équipes de travail, un exercice de réflexion sur les modèles implicites qui guident l'action de chacun; de diffuser une liste des différentes stratégies d'intervention démontrées efficaces pour les différents facteurs de risque du décrochage.

Évaluer

Qu'il s'agisse de dépistage, d'évaluation diagnostique ou de l'évaluation des effets d'un programme, l'évaluation demeure le parent pauvre des opérations professionnelles en matière de prévention du décrochage. Le manque de temps et le manque de ressources (expertise, instruments, personnel) semblent particulièrement responsables de cette situation. Cette faiblesse nuit à la qualité de la sélection des participants des programmes d'intervention, à la qualité des plans individualisés d'interventions, et ne permet pas d'améliorer nos connaissances sur l'efficacité des interventions.

Le manque de rigueur ou de discipline en matière d'évaluation semble aussi s'accompagner d'une certaine incurie en matière d'objectifs d'intervention. La qualité du libellé des objectifs d'intervention est très variable d'un programme à l'autre, mais plus souvent, elle est insuffisante pour permettre une bonne évaluation.

Ainsi, nous recommandons aux différents organismes scolaires et sociaux de mieux soutenir leur personnel dans la pratique de l'évaluation : en rendant disponible des outils d'évaluation valides, simple d'utilisation et pertinents pour les programmes de prévention du décrochage; en offrant des ateliers de formation continue en matière d'évaluation (développement des compétences professionnelles); en sensibilisant les intervenants à l'importance et l'utilité d'utiliser des objectifs spécifiques; en aidant à clarifier les divers types d'objectifs poursuivis par les programmes et en prévoyant des modalités adaptées d'évaluation formative et sommative. Nous n'insisterons pas assez sur la nécessité de doter les intervenants de mécanismes de rétroaction leur permettant de mieux ajuster leurs actions et d'en connaître les retombées. Nous insistons aussi sur l'importance d'associer les intervenants au processus de sélection des participants. Cette opération leur échappe souvent, elle est pourtant capitale pour assurer la cohérence interne, l'intégrité d'un programme d'intervention.

Assurer la stabilité

Les problèmes de stabilité du personnel ont affecté à peu près tous les programmes évalués. Les circonstances associées aux différents départs sont variables et certaines sont imprévisibles (maladie, grossesse...). Mais nous avons pu aussi observer d'autres sources de contraintes qui sont davantage sous le contrôle des administrateurs scolaires ou publiques. Les organismes communautaires sont soumis à une énorme pressions financière car leur survie dépend de leurs performances dans les demandes de subvention. Le manque de continuité, les énergies drainées par les demandes incessantes, l'insécurité que cela suscite, la faiblesse des salaires, sont autant de facteurs qui mettent continuellement en danger la stabilité du personnel (mises à pied, départs pour améliorer les conditions de travail) et donc l'intégrité et la qualité des programmes. Tant que ces organismes devront composer avec de telles contraintes il leur sera difficile d'atteindre leur niveau optimal d'efficacité.

Le milieu scolaire n'est pas en reste. Les jeux et règles d'affectation qui prévalent dans cette organisation peuvent mettre à rude épreuve la notion de stabilité, du moins d'une année à l'autre. Le problème de stabilité le plus marquant touche celui de la clientèle étudiante, facteur déterminant dans l'attribution des budgets. Plusieurs programmes doivent leur existence et leur maintien aux services qu'ils offrent à une clientèle d'élèves référés par le secteur régulier. La confirmation de la reconduction du programme arrive parfois assez tard dans l'année scolaire. Parfois, pour s'assurer d'atteindre le quota d'élèves requis pour justifier les affectations enseignantes, on identifie des élèves qui ne présentent pas le profil de risque normalement admis. Ce type de pratique peut causer des problèmes d'organisation mais surtout de validité interne (arrimage entre les besoins des élèves et le programme offert). Enfin, il arrive que certains programmes doivent attendre jusqu'au mois d'octobre de chaque année pour qu'on leur confirme leur budget. Dans ce cas, le problème provient d'effets pervers du système de déclaration de clientèle. En effet, les écoles régulières préfèrent parfois garder le plus d'élèves possibles jusqu'au 30 septembre (date de déclaration de clientèle qui détermine une partie du budget de l'école), avant de référer des élèves aux programmes spéciaux. Lorsque les écoles se comportent comme tel, le risque est de contribuer à faire, des programmes de prévention, des filières de relégation, sans estime et sans espoir.

Considérer et impliquer les parents

L'implication des parents dans les programmes d'intervention auprès d'adolescents en difficulté n'est pas une mince tâche. Cette opération peut s'avérer d'autant plus difficile qu'une des caractéristiques des parents d'adolescents potentiellement décrocheurs consiste en un manque d'encadrement et de soutien en regard de l'investissement scolaire de leur enfant (Janosz et Le Blanc, 1996; Rumberger 1995). Les raisons sont nombreuses (manque d'intérêt ou de valorisation de l'école, résignation devant les échecs répétés et la démotivation de l'enfant, manque de disponibilité ou manque de compétences), mais elles conduisent au même constat : une fois à la maison, l'élève risque de ne plus profiter de l'encadrement et du soutien dont il bénéficie à l'école. Seuls les programmes communautaires avaient prévu un volet

« parent » à leurs interventions, et les interventions étaient davantage axées sur l'échange d'information plutôt que sur le développement des compétences ou l'implantation de pratiques efficaces en matière d'encadrement familial. Il n'est donc pas étonnant que les élèves n'aient pas perçu de grands changements dans l'attitude de leurs parents face à leur métier d'élève. Le fait que nous ayons interviewé des adolescents en pleine acquisition d'autonomie et d'indépendance explique sans doute aussi le fait que plusieurs ont tenu à minimiser l'influence de leurs parents pour expliquer leurs succès ou leurs insuccès.

Par ailleurs, les résultats de cette étude indiquent que, en matière de réduction de l'indiscipline scolaire, c'est avec les élèves qui bénéficiaient de parents plus présents dès le début que les programmes étaient les plus efficaces. La difficulté d'intervenir auprès et par l'entremise des parents d'adolescents en difficulté et de milieux défavorisés est indéniable, mais elle est possible (Poulin, Dishion, Kavanagh, & Kiesner, 1998). Nous la considérons hautement souhaitable si on veut véritablement réduire le taux d'abandon scolaires chez des adolescents à haut risque. Certes, cela nécessite un investissement et une disponibilité que les écoles n'ont pas toujours. La capacité des organismes communautaires à rejoindre cette clientèle paraît aussi plus facile (moins menaçante) et une action concertée entre l'école et les organismes communautaires semble ici une voie à explorer. Cela dit, l'idée d'ajouter d'un troisième joueur à la relation famille-école n'est ni une panacée, ni une solution simple d'implantation.

Malgré ses limites méthodologiques, cette étude démontre qu'il est possible de réconcilier avec l'école, des élèves qui ne voyaient plus en elle que source de frustrations, que lieu dénué de sens. L'intervention « de crise » est efficace, et au cœur de cette efficacité on retrouve l'établissement d'une relation significative entre le maître et l'élève, entre l'éducateur et l'adolescent. Mais à l'apaisement de la crise et à la disponibilité à ré-investir le métier d'élève, ne succèdent que difficilement les apprentissages qui habilitent, qui permettent de rencontrer les exigences de la diplomation. Certains diront « trop peu, trop tard » pour décrier l'ampleur des mesures qui devraient être consenties à une clientèle lourdement handicapée sur le plan scolaire. Ils souligneront aussi la difficulté d'intervenir efficacement lorsque l'élève est aussi avancé dans son processus de désengagement. Suivra ensuite une exhortation à investir en amont, à prévenir l'échec scolaire plus tôt, aussitôt qu'à l'entrée de la maternelle. Nous appuierons cet appel à la prévention et confirmerons la difficulté de remédier à une situation qui s'est détériorée avec les années. Mais nous rappellerons aussi les forces des programmes actuels et le fait qu'il y aura toujours des jeunes qui passeront à travers les mailles des filets de la prévention. Il est possible d'aider ces adolescents à se prémunir des conséquences négatives auxquelles peut mener l'absence de qualifications. D'autres l'ont démontré. Cependant, cela commande des actions encore plus rigoureuses, plus intenses et mieux coordonnées. Il n'y a pas de solutions miracles. La qualification et la formation continue des intervenants ne sont plus une option ici. Surtout, ces jeunes hommes et ces jeunes femmes ne doivent pas être perçus comme les enfants d'hier, témoins d'un échec irrémédiable, mais plutôt comme étant les parents de demain. Et il y a encore beaucoup de prévention à faire avec les parents de demain.

RÉFÉRENCES

- Ancre des Jeunes (1999). Rapport des activités 1998-1999. Verdun .
- Beck, A.T., Steer, R.A. & Garbin, M.G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory : Twenty-five years of evaluation. Clinical Psychology Review, 8, 77-100.
- Cournoyer, M. (1984). Le cheminement scolaire des décrocheurs du secondaire professionnel court : rapport initial. Ste-Foy : INRS-Éducation.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, É. & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. Mesure et Évaluation, 18, 63-79.
- Dryfoos, J. (1990). Adolescent at-risk: Prevalence and prevention. New York: Oxford University Press.
- Dryfoos, J. (1997). Adolescent at risk : shaping programs to fit the need. Journal of Negro Education , 65(1), 5-18.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996). À l'école : Sociologie de l'expérience. Paris: Éditions du Seuil.
- Eggert, L., Seyl, C. & Nicholas, L. (1990). Effects of a school-based prevention program for potential high school dropouts and drug abusers. The international Journal of the Addictions , 25 , 773-801.
- Epstein, J.L., Connors, L.J. & Salinas (1993). High school and family partnerships: Questionnaires for teachers, parents and students. Baltimore, Md: John Hopkins University, Center on families, communities, schools and children's learning.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research , 59 (2), 117-142.
- Gendreau, G. (1978). L'intervention psycho-éducative, solution ou défi? Paris : Éditions Fleurus.
- Gendreau, G. (1995). Partager ses compétences : Entre parents, jeune en difficulté et éducateurs. Montréal : Sciences et culture.
- Georges, P. (1998). L'évaluation du climat de l'environnement éducatif à l'école secondaire. Mémoire de maîtrise non-publié. École de Psychoéducation , Université de Montréal.
- Georges, P. (1999 a). Programme Alternative au Décrochage du Plateau Mont-Royal, Description de l'organisme. Montréal, non publié.
- Georges, P. (1999 b). Programme Alternative au Décrochage du Plateau Mont-Royal, Bilan des activités 1998-1999. Montréal, non publié.
- Gosselin, M.-J. & Marcotte, D. (1997). The role of self-perceived problem-solving skills in relation with depression during adolescence. Science et Comportement. 25(3), 299-314.
- Gosselin, L., Ouellet, R., & Payeur, C. (1992). Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec . Québec: Université Laval & CEQ.
- Heaton, R.C., & Safer, D.J. (1982). Secondary school outcome following a junior high school behavioral program. Behavior Therapy , 13 , 226-231.
- Henripin, M. (1999). Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes : problématique, situation au Québec, défis pour notre système scolaire. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Janosz, M., Fallu, J.S. & Deniger, M.A. (2000). La prévention de l'abandon scolaire: facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention, dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes, Ste-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach on two longitudinal samples. Journal of Educational Psychology, 92 (1), 171-190.

- Janosz, M., Lacroix, M. & Rondeau, N. (1999). A Decisional Balance Measure for Assessing School Disengagement in Adolescence. Communication présentée au Biennial meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Albuquerque, NM.
- Janosz, M., Rondeau, N. & Lacroix, M. (1998). Le passage à l'acte chez le décrocheur: modèle et instrumentation. Communication présentée au 66ième congrès de l'ACFAS (association canadienne française pour l'avancement des connaissances), Université Laval.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. Revue Canadienne de Psychoéducation, 27 (2), 285-306.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. Journal of Youth and Adolescence, 26 (6), 733-759.
- Janosz, M. & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. Revue canadienne de Psychoéducation, 25 (1), 61-88.
- King, J.A., Morris Lyons, L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1987). How to Assess Program Implementation. Thousand Oaks, California : SAGE Publications, Inc.
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. & Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation, and the process of seeking help from college teachers. Journal of Social and Personal Relationships, 16, 227-249.
- Lavigne, L. (1996). L'Ancre des Jeunes. Chroniques, automne 1996. Montréal : Association des psychoéducateurs du Québec.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. & Trudeau-Le Blanc, P. (1998). Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LeBlanc, M. (1983). Boscoville, la Rééducation Évaluée. Montréal : HMH.
- Le Blanc, M. (1998). Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. École de psychoéducation, Groupe de Recherche sur les adolescents en difficultés, Montréal, Université de Montréal.
- Mash, E. J. & Barkley, R.A. (1998). Treatment of Childhood Disorders (2Nd ed.). NewYork : Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988). Les cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans : programme d'études, préparation au marché du travail. Québec : Direction générale des programmes, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1987). Les cheminements particuliers de formation : guide d'organisation et de planification pédagogique. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Direction générale des programmes, .
- Moos, R.H. (1981). Group Environment Scale. Palo Alto : California Consulting Psychology.
- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1974). Classroom Environment Manuel. Palo Alto : Consulting Psychologist Press inc.
- Morel, G. (1999). Secteur alternatif, Profils pédagogiques, École secondaire Saint-Henri, année : 1999-2000. Montréal, non publié.
- Orr, M.T. (1987). Keeping Students in School . San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. New Directions for Child Development, 57, 61-80.
- Poulin, F., Dishion, T.J., Kavanagh, K. & Kiesner, J. (1998). La prévention des problèmes de comportement à l'adolescence : Le Adolescent Transition Program. Criminologie, 31 (1), 67-86.
- Raven, J.C. (1958). Standard Progressive Matrices. Cambridge: University Printing House.
- Raven, J.C., Court, J.H. & Raven, J. (1996). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Oxford Psychologist Press.
- Reyes, O. & Jason, L. (1991). An evaluation of a high school dropout prevention program. Journal of Community Psychology, 19 (3): 221-230.

- Rondeau, N. (1999). Rapport d'évaluation du Gipec. Polyvalente Lucien-Pagé. Montréal, non publié.
- Royer, E., Moisan, S., Saint-Laurent, L. & Giasson, J. (1993). L'abandon scolaire et sa prévention. Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation , 42 (3), 131-151.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. Review of Educational Research , 57 (2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal , 32 , 583-625.
- Srebnik, D. & Elias, M. (1993). An ecological, interpersonal skills approach to dropout prevention. American Journal of Orthopsychiatry , 63 , 525-535.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. Child Development, 63, 1266-1281.
- St-Pierre L., Bienvenue L. & Corriveau D. (1997). Groupe d'interventions pédagogiques et communautaires, dans le cadre du programme "Soutenir l'école montréalaise", Polyvalente Lucien-Pagé. Montréal, non publié.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research . Review of Educational Research , 45 , 89-125.
- Tinto, V. (1993). Leaving college : Rethinking the causes and cure of student attrition (2nd Ed.). Chicago : University of Chicago Press.
- Trottier, C. (1990). La vocation de l'école secondaire, dans Dumont F. & Yves, M. (eds.), L'Éducation 25 ans plus tard! Et après?. Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes. Ste-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. Journal of School Psychology , 37 (2), 205-226.
- Wehlage, G. G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989). Reducing the risks: schools as communities of support . New York: The falmer Press.

ANNEXE 1

Échelles et instruments de mesure

ANNEXE 2

Tableaux de résultats

ANNEXE 3

Moyennes non ajustées

ANNEXE 4

Indices de l'ampleur des effets

ANNEXE 5

Médiateurs et modérateurs de l'efficacité des programmes