

L'abandon scolaire

Extraits du PRO-ADO, vol 6 #3, septembre 1997

Publication officielle de l'Association Canadienne pour la Santé des Adolescents

Martin Benny étudiant au doctorat en psychologie, Université de Montréal

Jean-Yves Frappier, md, médecine de l'adolescence, hôpital Ste-Justine

Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC)

Le Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal, appelé ROCIDEC, est officiellement formé depuis le 30 août 1996.

Seize organismes (une liste des organismes-membres figure à la fin de cet article) vivent cette expérience de regroupement qui a pour objectifs de favoriser les échanges et la concertation, de promouvoir la reconnaissance officielle des organismes, de rechercher un financement stable pour les organismes-membres, de faire connaître la problématique de l'abandon scolaire précoce, d'intervenir pour contrer le phénomène du décrochage et d'aider à l'implantation de nouveaux organismes.

Le désir partagé d'une reconnaissance sociale et financière par diverses instances pour le travail accompli auprès des jeunes a été l'élément déclencheur à l'origine de ROCIDEC. C'est en avril 95 qu'un noyau d'organismes, assistés par le Centre de lutte contre le décrochage scolaire de la Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal, prit l'initiative. Après un an et demi, le ROCIDEC existe légalement, les membres se sont donnés des règlements, un plan d'action et un comité de coordination. Ce dernier, parrainé par le Conseil régional de développement de l'île de Montréal, travaille actuellement à la recherche de financement pour les organismes membres.

Qui sont et que font les organismes membres?

Ces organismes à but non lucratif, dont certains ont plus de 10 ans d'existence, travaillent auprès des jeunes décrocheurs. L'abandon scolaire est une problématique qui les préoccupe et qui exige des approches originales et novatrices à plusieurs niveaux (le jeune et ses amis, sa famille, son école, son quartier) pour contrer l'exclusion sociale et économique de ces jeunes. C'est dans ce contexte que les organismes communautaires-membres interviennent auprès des décrocheurs afin de favoriser le retour aux études, de combattre l'oisiveté et de briser l'isolement. La prévention du décrochage et de l'échec scolaire fait aussi partie des objectifs de plusieurs organismes-membres.

Les jeunes qui ne fréquentent plus l'école se voient départir du même coup de l'encadrement et des ressources scolaires. L'école intervient lorsque les jeunes sont présents. Ainsi, les jeunes décrocheurs sont coupés et isolés du milieu scolaire et des ressources qui s'y trouvent. Ils se retrouvent dans la communauté, là où nichent les organismes communautaires bien enracinés dans leur milieu d'appartenance respectif. L'approche de ces organismes bien adaptée à la problématique du décrochage et leur

fonctionnement souple apportent une alternative aux jeunes décrocheurs. Leurs actions favorisent le maintien ou le retour à l'école des jeunes, le développement de leurs habiletés, leur croissance personnelle et l'actualisation de leur potentiel.

Les organismes reconnaissent le rôle déterminant de la famille dans le développement et l'épanouissement des jeunes. Leurs actions en regard des parents des jeunes décrocheurs visent à renforcer l'entraide familiale et la compétence parentale. Les organismes développent des activités de soutien et des programmes d'animation et de formation. Ils offrent des services diversifiés, selon les besoins, aux jeunes et aux parents concernés par la problématique de l'abandon scolaire et des situations connexes.

Les organismes croient que l'abandon scolaire est multicausal. Ils considèrent les jeunes comme faisant partie d'un ensemble de réseaux (famille, école, pairs, travail, loisirs, etc.). Conséquemment, ils agissent sur les différentes facettes de la problématique en tenant compte des différents besoins des jeunes et de leur entourage. Ils possèdent heureusement toute l'autonomie nécessaire pour modifier les orientations et les interventions en fonction des besoins des jeunes et du milieu d'appartenance. Ils collaborent avec leurs partenaires des réseaux scolaires, sociaux, municipaux et économiques.

Rapprochement, échange et concertation

ROCIDEC souhaite vivement établir un rapprochement avec différents milieux. Ils vous invitent à les contacter : *Louise Steiger, présidente, 8605, rue Berri, Montréal, tél: 384-1830, télécopieur: 384-2139*

Programme Alternative au décrochage scolaire du Plateau Mont-Royal

École secondaire Jeanne-Mance, Montréal

Actif depuis janvier 1991, l'organisme, reconnu comme organisme de charité, offre des services de prévention du décrochage scolaire et social à une clientèle de jeunes âgés entre 16 et 18 ans.

Alternative au décrochage a développé une expertise intéressante dans la liaison école, milieu socio-économique, jeunes et familles. En fait, c'est le partenariat et les résultats de l'intervention qui présentent un grand intérêt. Initialement conçu par une concertation entre le CLSC, la CDEC Centre-Sud / Plateau Mont-Royal et l'école secondaire Jeanne-Mance, les représentants socio-économiques n'ont pas tardé à s'y intégrer. *L'organisme* oeuvre à l'intérieur de l'école secondaire Jeanne-Mance et bénéficie d'une entente avec celle-ci pour les locaux et le matériel utilisés et les ressources enseignantes, évitant des frais fixes en échange d'un programme en prévention d'abandon scolaire.

La clientèle

La clientèle du programme est constituée d'un groupe de 24 élèves âgés entre 16 et 18 ans, identifiés comme étant *potentiellement décrocheurs*. Il est important de mentionner que ce groupe comporte de 40% à 70% d'allophones, et que 60% des jeunes proviennent de familles monoparentales.

Objectifs du programme

1. Développer l'intérêt ainsi que la motivation des jeunes décrocheurs potentiels envers la poursuite des études secondaires, en favorisant l'estime que les jeunes ont d'eux-mêmes ainsi qu'en infirmant la croyance: école = échec.
2. Favoriser la résolution de problèmes personnels, familiaux et sociaux rendant les jeunes plus vulnérables au décrochage scolaire et social.
3. Informer les jeunes de toutes les possibilités qui s'offrent à eux, leur permettant ainsi de faire un choix plus judicieux quant à leur avenir professionnel.
4. Permettre l'acquisition de compétences relatives à l'employabilité par le biais d'un stage en milieu de travail.
5. Développer l'autonomie, l'initiative, la sociabilité de même que le sens des responsabilités afin que le jeune puisse se prendre en main, tant sur le plan académique, du travail que sur le plan personnel.
6. Élaborer des objectifs reliés à la qualité de vie, aux valeurs de respect et d'harmonie.
7. Faire de la prévention du décrochage scolaire et social chez les adolescents une priorité de quartier en développant les liens, la concertation et la convergence d'actions entre l'école, la famille, la communauté et les entreprises.

Tous ces objectifs tendent vers le même but qui est: *d'outiller l'adolescent afin qu'il puisse se prendre en main et devenir ainsi un actif pour la société.*

Moyens pour atteindre les objectifs

La philosophie d'intervention de l'organisme repose sur l'approche globale du jeune, c'est-à-dire qu'un suivi est effectué autant sur le plan social et personnel que sur le plan académique. Le lien entre les intervenants et les jeunes étant la clé du succès, deux enseignants et un responsable de la coordination travaillent à temps plein auprès du groupe. Les liens significatifs créés en cours d'année et l'attention particulière accordée à chacun des élèves contribue à rehausser l'estime que le jeune a de lui-même, et par le fait même favorise l'atteinte des objectifs visés.

L'organisme offre un **programme d'enseignement** axé sur les matières de base obligatoires. Celui-ci favorise les chances de réussite scolaire puisque le nombre d'heures d'enseignement consacrées à chacune de ces matières est augmenté. Cet horaire permet aux jeunes de retrouver la confiance et la motivation nécessaires à la poursuite de leurs études. Dans une optique d'approche globale, plusieurs ateliers abordent des questions liées aux valeurs telles l'ouverture, le partage, la tolérance, la gestion de l'agressivité, le respect, etc.

En plus du volet académique, un volet **marché du travail** est offert durant l'année. Ce dernier permet aux jeunes de se confronter à la réalité du monde du travail, de répondre à ses exigences, de s'initier aux aléas des relations avec les patrons et collègues, de réaliser pour certains que de travailler comme laveur de vaisselle ou comme vendeuse dans une boutique n'est peut-être pas le style de vie désiré, et de comprendre ainsi les vertus d'une scolarité plus poussée...

Un troisième volet est offert : l'**encadrement**. Celui-ci est assuré par les deux enseignants et le responsable de la coordination qui assure une présence quotidienne auprès des élèves puisque son bureau est à l'intérieur même de la classe. Les enseignants et la coordonnatrice/éducatrice offrent donc un soutien personnalisé à chacun des élèves qui impliquent les actions suivantes:

- Travail d'équipe unissant les responsables du programme, l'élève et ses parents afin d'impliquer ceux-ci dans le cheminement de leur enfant et de favoriser sa réussite.

Commentaires d'élèves:

- "Merci pour tout ce que vous avez fait pour nous! Surtout de nous avoir redonné courage et confiance en nous pour réussir notre année!"
- "C'est incroyable comme j'ai changé; je fais mes devoirs, je suis tranquille en classe... C'est super, je réussis toutes mes matières!"
- "Avant les examens ne me dérangeaient pas parce que cela m'était égal d'échouer, maintenant ça me stresse."
- "S'il y avait eu des programmes comme celui-là avant, je n'aurais pas recommencé trois fois la même année!"

Commentaires de parents:

- "Depuis que mon fils participe au programme *Alternative au décrochage*, il a changé à la maison; les discussions sont plus faciles..."
- "Ma fille a modifié son comportement depuis quelque temps; elle fonctionne mieux à l'école, et la relation est plus agréable à la maison."
- "Je vous remercie de tout mon coeur; je ne savais plus quoi faire avec mon fils, il était impossible de discuter avec lui. Maintenant que ça va mieux à l'école, ça va de mieux en mieux à la maison."

- Rencontres collectives et individuelles régulières. Favorisant la résolution de problèmes qui augmentent la vulnérabilité au décrochage scolaire et social.
- Suivi au niveau des retards et absences; dès que l'élève est absent de ses cours, les parents sont informés.
- Élaboration, suivi et évaluation d'un plan d'intervention visant à amenuiser les comportements nuisibles à la réussite scolaire et personnelle.

Activités d'autofinancement

Afin de soutenir financièrement une partie des activités régulières de l'organisme, les élèves et les intervenants du programme *Alternative au décrochage* organisent une activité d'autofinancement : une vente de plantes. Les élèves s'approprient chacun plusieurs plantes dont ils doivent prendre soin quelques mois, soit jusqu'à la date prévue de la vente. La prise en charge des plantes et l'activité de vente par les jeunes contribuent à favoriser l'atteinte des objectifs d'amélioration de l'estime de soi et de

prise de responsabilités. Par la planification et l'organisation de la vente, les jeunes apprennent à fonctionner en groupe et à organiser leur travail.

Les résultats

Les quatre premières années d'opération révèlent des résultats intéressants. Pour l'année scolaire 1995-96:

- 73% des élèves ont réussi leurs trois matières de base.
- 100% des élèves poursuivent leurs études secondaires! Tous dans le but d'obtenir un diplôme.

Il faut noter les progrès de chacun des élèves au niveau de l'autonomie, du respect et du bon fonctionnement en groupe. Il est évidemment difficile de représenter ces résultats de façon quantitative, mais nous pouvons observer une amélioration parfois substantielle. De plus, malgré la réputation de ces élèves au niveau de l'absentéisme, le groupe *Alternative au décrochage* est celui du troisième secondaire qui a cumulé le moins d'absence durant l'année scolaire et ce, pour la deuxième année consécutive !

Répercussion positives à différents niveaux

1. Le monde de l'enseignement. Une des caractéristiques du projet éducatif de l'école étant la réussite des élèves par la mise en place de projets de motivation, l'école secondaire Jeanne-Mance a trouvé, avec le programme *Alternative au décrochage*, une façon originale et novatrice d'y parvenir. L'encadrement serré ainsi que les services adaptés contribuent à la diminution du nombre d'élèves qui quittent l'école en cours d'année, de même qu'à l'amélioration du climat général. Les élèves qui constituaient dans le passé des cas problèmes sont maintenant devenus des actifs pour l'école.
2. Les parents. Pour les parents dont l'enfant a un profil de décrocheur, ce programme représente une bouée de sauvetage. Les objectifs visant l'autonomie, le sens des responsabilités et la réussite scolaire sont des objectifs qui quelquefois semblent impossibles à atteindre pour certains parents. Plusieurs témoignages nous confirment que le comportement du jeune se modifie pour le mieux de façon simultanée, à l'école et à la maison. Le programme exige d'ailleurs l'implication des parents car ce n'est qu'avec un tel travail d'équipe que les résultats positifs s'observent à tous les niveaux (académique, personnel, familial et social).
3. Les élèves. Les succès vécus à l'école et sur la marché du travail provoquent une prise de conscience. Grâce aux réussites, les élèves reprennent confiance en leurs possibilités et poursuivent leurs études dans le but d'obtenir un diplôme. De plus, le stage en milieu de travail améliore l'employabilité des jeunes qui deviennent plus aptes à intégrer le marché de l'emploi avec succès si tel est leur choix.
4. La société. Le partenariat a permis d'assurer un rayonnement du programme dans le quartier. Pour un jeune âgé entre 15 et 18 ans, le décrochage scolaire est un processus de rupture avec l'ensemble de son environnement; vivre « dans la rue » constitue trop souvent le moyen par lequel il s'identifie. L'enjeu est ici important

car si le décrochage est le miroir des difficultés d'adaptation et d'identification, c'est aussi le miroir de l'exclusion. Il est le résultat de souffrances multiples qui passent des revers aux échecs, des échecs à la marginalisation, de la marginalisation au rejet et du rejet à l'exclusion. Car c'est bien ce dont il est question, le décrochage scolaire n'est que le reflet du décrochage social. En combattant le décrochage scolaire, *Alternative au décrochage* combat donc l'exclusion et le décrochage social de ces jeunes.

Pour plus d'information: *Valérie Pouliot, coordonnatrice du Programme Alternative au décrochage du Plateau Mont-Royal, 4240 rue de Bordeaux, Montréal, Qc, H2H 2Z5, téléphone : 596-3242, télécopie : 596-5618.*

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) a été créé en janvier 1992. Il regroupe une vingtaine de chercheuses et de chercheurs dont le domaine d'expertise est la réussite éducative. Cette notion fait référence à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'étude, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail. Une attention particulière est accordée aux phénomènes de l'échec et de l'abandon scolaires.

Le CRIRES est un centre de recherche fondé sur le partenariat. Tout d'abord, à l'intérieur même de sa structure organisationnelle, la Centrale de l'enseignement (CEQ) et l'Université Laval, organismes fondateurs du Centre, poursuivent leur collaboration dans la gestion conjointe du CRIRES et en recherche. L'originalité du Centre repose également sur un deuxième partenariat qui associe chercheurs et praticiens du milieu de l'éducation.

Le fonctionnement du Centre et stratégies de recherche

Le CRIRES est rattaché à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Les activités du Centre sont sous la responsabilité d'un conseil d'administration. Trois sont délégués par la CEQ, trois par l'Université et deux proviennent d'autres organismes. Un comité scientifique élabore les grandes orientations et la programmation du Centre, analyse les projets proposés et se prononce sur les demandes d'adhésion des membres.

Au plan de la recherche fondamentale, le CRIRES mène des travaux qui éclaire la problématique de la réussite scolaire et la transition école-travail, de façon à dégager de nouvelles pistes d'intervention. Toutes les activités de recherche ont comme préoccupation centrale le développement de modèles d'interventions efficaces et applicables en milieu scolaire.

L'ampleur du champ de recherche et les facettes multiples et variées que celui-ci comporte dépassent forcément les possibilités offertes par une seule discipline. L'approche est donc multidisciplinaire. Le CRIRES s'est adjoint des ressources universitaires en psychopédagogie, en administration et politiques scolaires, en mesure et évaluation et en didactique.

La programmation scientifique

Tout en accordant une importance majeure aux déterminants sociaux et individuels tels que le revenu ou le niveau d'instruction de la famille, le sexe, l'appartenance à une communauté culturelle, les différences d'aptitudes et l'état du marché de l'emploi dans le développement et la réussite des jeunes, le CRIRES affirme, comme postulat de base, que le système d'éducation demeure, en ce domaine, un agent significatif comportant ses propres déterminants. Le Centre accorde une priorité d'investigation aux conditions sociales, familiales et scolaires de la réussite des élèves à risque et des populations fragiles.

La problématique d'ensemble du Centre relie les différents projets aux cinq axes de recherche suivants:

1. Prévention et intervention en petite enfance
2. Prévention et intervention pédagogique au primaire et au secondaire
3. Rapports sociaux et réussite scolaire
4. Conditions organisationnelles de la réussite scolaire
5. Transition école-travail

Les publications du CRIRES

Le *Bulletin du CRIRES* s'adresse aux milieux de l'éducation et vise à soutenir l'intervention. Cette publication présente des synthèses vulgarisées soit d'analyses, soit de résultats de recherche en cours au CRIRES. Il est publié à raison d'environ quatre numéros par année et diffusé à 20 000 exemplaires dans toutes les écoles du Québec. Il est aussi traduit en anglais et diffusé à plus de 10 000 exemplaires à travers le réseau scolaire canadien. La série "Études et recherches" regroupe la publication des rapports de recherche réalisées par les chercheuses et les chercheurs du CRIRES.

CRIRES, Bureau 1246, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy Qc, G1K 7P4, téléphone: (418) 656-3856, télécopieur: (418) 656-7770, Courrier électronique: crires@fse.ulaval.ca

L'abandon scolaire: Statistiques, facteurs impliqués, dépistage et pistes d'intervention

Par Martin Benny, étudiant au Ph.D. en psychologie, Université de Montréal et Christian de Carufel, psychologue, conseiller en orientation et finissant au Ph.D. en psychologie, Université de Montréal

Ce texte présente les statistiques concernant le taux de décrochage ainsi qu'un portrait du décrocheur tel que de nombreuses études ont tenté de le tracer. On trouve des différences significatives entre les décrocheurs et ceux qui terminent leurs études secondaires. Par contre, force est de constater que les décrocheurs ne forment pas un groupe homogène. Au contraire, une étude a même mené à une typologie des décrocheurs comprenant quatre groupes bien distincts (voir Janosz et Leblanc). Par conséquent, il va de soi qu'on ne peut aider tous les décrocheurs potentiels en appliquant les mêmes interventions.

Définition et prévalence

Définir l'abandon scolaire et le décrochage est loin d'être aussi simple que cela peut paraître. Pendant combien de temps un étudiant doit-il avoir laissé l'école pour être considéré comme un décrocheur? Quelques semaines, quelques mois, toujours? Ceux qui reviennent au secteur des adultes, ceux qui choisissent de manière éclairée le monde du travail, ceux qui n'ont peut-être pas les capacités nécessaires pour obtenir leur diplôme sont-ils comptés parmi les décrocheurs? Il existe à ce sujet de nombreuses opinions qui rendent les comparaisons très difficiles entre les différents pays, mais aussi entre les différentes commissions scolaires ou écoles. Il devient ainsi difficile de distinguer entre les véritables disparités et les écarts attribuables aux différentes méthodes de calcul.

Pour compliquer la situation, soulignons qu'au Québec, la loi sur la fréquentation scolaire obligatoire fait en sorte qu'il existe des décrocheurs "légaux" et des décrocheurs "illégaux", qui ont quitté l'école avant d'avoir obtenu l'âge de 16 ans.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation réserve le terme d'*abandon* (ou drop out) aux élèves de moins de 20 ans qui pourraient obtenir un diplôme, mais qui quittent l'école sans aucun diplôme, alors qu'il utilise le terme de *décrochage* (drop in) pour désigner ceux qui poursuivent leurs études malgré leur peu d'intérêt, mais sans y accorder les efforts nécessaires. Dans ce texte, nous ne retenons pas cette distinction du Conseil et employons les termes d'abandon et de décrochage pratiquement comme des synonymes.

La définition qui semble la plus acceptée est celle du MEQ: «l'élève est inscrit au secteur des jeunes au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires et réside toujours au Québec l'année suivante. Les départs liés à des phénomènes extrascolaires (mortalité et départ du Québec) ne sont pas inclus (Ministère de l'Éducation du Québec, 1991a).

Selon les définitions, les manières de calculer, les régions et les commissions scolaires, le taux d'abandon scolaire se situe généralement entre 15% et 45%.

En 1993-94, au Québec, on relève une fréquence de non-diplômés de 31%, 37% chez les garçons et 25% chez les filles; ce taux rassemble ceux et celles qui n'ont pas obtenu de premier diplôme avant 20 ans, au secteur jeune ou adulte. Selon les régions du Québec, pour la même année, le taux de non-diplômation variait entre 25% et 42%. D'après le Conseil Supérieur de l'Éducation (1996), le taux de décrochage doit mesurer l'efficacité du système d'éducation et on doit, pour y arriver, soustraire les élèves qui ne disposent pas des capacités nécessaires pour obtenir leur diplôme. On évalue, très approximativement, ce nombre à 10% des étudiants. **Le taux réel de non-diplômation est donc de 21%.**

Même si les comparaisons sont douteuses en matière de taux de diplômation, nous présentons le taux de diplômation dans les provinces canadiennes en 1992-93 (ce taux ne comprend pas les étudiants qui n'auraient pas les capacités pour obtenir un diplôme soit 10% d'entre eux) : Canada, 75%; Nouveau-Brunswick, 83%; Manitoba, 78%; Île du Prince Édouard, 78%; Ontario, 75%; Saskatchewan, 75%; Terre-Neuve, 72%; Nouvelle-Écosse, 70%; Québec, 69%; Alberta, 66%; Colombie Britannique, 64%.

Par contre, le Québec, lors d'épreuves internationales, s'est classé 6^{ième} en mathématiques et 7^{ième} en sciences en compétition avec 19 pays et 9 provinces canadiennes.

La situation à la CECM: Une étude longitudinale sur le décrochage scolaire

Nous évoquerons les résultats d'une étude longitudinale (Dussault, 1995) provenant du suivi sur sept années de 6 cohortes d'étudiants de la commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Cette étude porte sur les étudiants ayant débuté leurs études secondaires entre 1981 et 1986.

Globalement, 46% des jeunes de cette étude ont décroché, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES). Bien sûr, les élèves ayant quitté l'école en question pour une autre école ailleurs au Québec, au Canada ou à l'étranger ou encore pour une institution d'enseignement privé, ne sont pas considérés dans l'étude. Il en va de même des départs pour les forces armées ou pour cause de décès. Il a aussi été possible de retrouver et de ne pas considérer ceux qui avaient été identifiés comme décrocheurs alors qu'ils ont obtenu un DES suite à un retour aux études ailleurs ou à l'éducation des adultes. Il faut aussi noter que les étudiants âgés de plus de 15 ans à leur arrivée en secondaire I ne sont pas considérés puisque des études ont révélé que leur trajectoire est incertaine (alternance absence-retour) et qu'il est difficile de les associer à une cohorte.

Les taux de décrochage à la CECM s'avèrent plus élevés que ceux du Ministère de l'Éducation du Québec, l'abandon scolaire étant davantage marqué à la CECM qu'ailleurs dans la province. On peut observer que 71% des décrocheurs de la CECM ont entre 15 et 18 ans alors que 21% ont entre 12 et 14 ans et 8 %, 19 ans et plus. Aussi, 12% des élèves abandonnent en sec. I, 15% en sec. II, 18 % en sec III, 20% en sec. IV, 24% en sec.V et 10% au niveau 6. Les secondaires IV et V sont donc les plus touchés par le décrochage, mais on constate qu'au cours de la période étudiée, le décrochage scolaire se manifeste de plus en plus tôt et le passage du primaire au

secondaire représente une période critique pour plusieurs élèves. Il y a proportionnellement plus de garçons (55%) que de filles (45%) qui abandonnent.

L'échec académique constitue un facteur de risque sérieux. En effet, 68% de ceux qui ont un échec en français, 51% de ceux qui ont un échec en mathématiques et 61% de ceux qui ont un échec en langue seconde abandonneront par la suite. Le risque est plus important pour les élèves qui vivent cet échec en première secondaire par rapport aux autres niveaux. Le redoublement est lui aussi lié fortement au décrochage. En effet, 60% des élèves qui doublent une année au primaire vont par la suite abandonner leurs études secondaires alors que 58 % de ceux qui doublent une année au secondaire vont en faire autant. Encore une fois, l'impact est plus grand en secondaire I, car 83% de ceux doublant à ce niveau vont décrocher. D'autre part, les élèves qui s'inscrivent pour la première fois au secondaire à l'âge de 13 ans (ce qui est généralement un signe de redoublement au primaire) ont un risque d'abandon de 60% comparativement à 35% pour ceux qui ont 12 ans au moment de leur première inscription.

Nous pourrions présenter encore une longue série de statistiques. Nous aborderons plutôt la problématique sous un angle similaire à celui du Conseil supérieur de l'Éducation. En effet, quelles que soient les statistiques, on doit retenir que le système d'éducation se montre incapable de mener au diplôme un nombre important d'élèves (plus d'un sur cinq) ayant pourtant les aptitudes requises. C'est ce phénomène qu'il faut chercher à comprendre.

Facteurs impliqués dans l'abandon scolaire

Il n'est pas toujours facile d'identifier les causes et les conséquences dans un processus aussi complexe que celui menant à l'abandon scolaire. Aussi, quand un facteur est présenté comme caractérisant un plus grand nombre de décrocheurs, il s'agit là d'une corrélation et non nécessairement d'un lien de causalité. Un grand nombre d'éléments sont impliqués dans la spirale menant à l'abandon des études et aucun de ces éléments à lui seul n'aurait pu déclencher ce processus. D'autre part, d'un élève à l'autre, ce ne sont pas les mêmes éléments qui sont en jeu.

Le Conseil supérieur de l'Éducation considère le décrochage comme l'aboutissement d'un processus qui mine l'appartenance scolaire. On considère l'appartenance scolaire comme «le sentiment intérieur très profond par lequel l'élève se sent "chez soi" à l'école et par lequel il fait sien le projet d'apprentissage cognitif et de développement personnel que véhicule l'école. L'appartenance scolaire représente le degré d'adaptation et d'adhésion à l'institution et au projet scolaire. Il y a appartenance quand l'élève perçoit l'école comme un lieu qui facilite l'émergence, l'élaboration et la construction progressive de son projet personnel, comme un lieu où il peut vraiment apprendre et s'accomplir. Le projet scolaire devient alors motivant et signifiant et il lui paraît possible et souhaitable de s'y engager» (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996, p. 23). Il convient donc de chercher à comprendre tout ce qui nuit à ce processus, et ce autant du côté de l'institution scolaire, de la société, de la famille, des enseignants et du décrocheur lui-même.

L'enquête "*Après l'école*" (Ressources humaines et Travail Canada, 1993) a permis de comparer les décrocheurs avec les diplômés pour faire ressortir les différences aux niveaux

socio-démographique, du vécu scolaire et psychosocial. Ces comparaisons sont présentées au tableau 1.

Ces données esquissent déjà un certain portrait du décrocheur, très grossier il va sans dire, puisque les décrocheurs constituent comme nous l'avons dit un groupe très hétérogène. Nous élaborons maintenant un peu plus sur certains de ces facteurs.

Échec scolaire, motivation et estime de soi

Une étude réalisée par Violette (1991) révèle que l'abandon prématuré des études au secondaire est le point culminant d'une longue désaffection à l'égard de l'école. En effet, cette auteure a recueilli les propos de 1242 personnes et, dans la majorité des cas, leurs difficultés académiques prennent naissance au primaire ou au début du secondaire. Le retard scolaire accumulé au primaire constitue un facteur important d'abandon. Selon Brais (1992), à la fin du secondaire, le taux d'abandon de ces élèves dépasse 49%. Considérant leur piètre passé scolaire au primaire, ils ont d'importantes lacunes au niveau des habiletés de base telles que l'écriture et la lecture. Incidemment, ces importantes lacunes se cumuleront et nuiront aux jeunes dans tous leurs apprentissages.

Les études transversales et longitudinales sur l'abandon scolaire, tant aux États-Unis qu'au Québec, indiquent toutes que ceux qui quittent l'école sont peu motivés, que leurs aspirations éducationnelles sont peu élevées et qu'ils s'absentent davantage que ceux qui complètent leurs études (Ekstrom et al., 1986; Violette, 1991; Wehlage et Rutter, 1986). Ce peu d'intérêt pour l'école est aussi le motif d'abandon le plus souvent invoqué par les décrocheurs (Violette, 1991).

Les notes basses et les échecs chroniques des décrocheurs potentiels ont un effet néfaste sur leur confiance en eux (Lévesque et al., 1986; Weber, 1988; Kronick, 1990). Face aux faibles performances, ils démontrent un manque d'intérêt envers les études et le travail scolaire en général et leur motivation s'amenuise (Lévesque et al., 1986; Kronick, 1990; Violette, 1991). Ayant peu d'intérêt pour leurs cours, les décrocheurs s'absentent souvent (Charest, 1980; Violette, 1991). Ils ont une faible estime personnelle, une vision négative d'eux-mêmes et ils sentent leur destinée leur échapper (Ekstrom et al., 1986; Kronick, 1990; Lévesque et al., 1986; Weber, 1988; Wehlage et Rutter, 1986). Cependant, Ekstrom et al. (1986) et Wehlage et Rutter (1986) notent que l'estime de soi et l'impression de contrôler sa vie s'améliorent après l'abandon de l'école.

Tableau 1: Comparaison entre des élèves diplômés et ceux ayant abandonné leurs études secondaires
(Les données proviennent de l'étude "Après l'école" de Ressources humaines et Travail Canada, 1993)

	décroch eurs	diplô més
PLAN SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE		
* famille biparentale dont le père était sans emploi au moment de l'abandon	14 %	7%
famille biparentale dont le père avait un emploi de faible revenu	55 %	40 %
famille biparentale dont la mère était sans emploi au moment de l'abandon	30 %	24 %
famille biparentale dont la mère avait un emploi de faible revenu	12 %	7 %
* famille monoparentales (père ou mère)	25 %	12 %
* n'avait vécu avec aucun de ses deux parents durant leur dernière année d'école	13 %	5 %
avait des parents dont le niveau d'instruction était faible	45 %	32 %
* avait charge d'enfants (fille)	27 %	4 %
* avait charge d'enfants (garçon)	7 %	1 %
VÉCU SCOLAIRE		
* dit ne pas aimer l'école et être insatisfait des programmes	41 %	10 %
juge les cours sans intérêt	41 %	21 %
signale des différends avec leurs professeurs	12 %	7 %
est mécontent du règlement général de l'école	21 %	15 %
s'absente	75 %	59 %
ne participe pas aux activités parascolaires	45 %	27 %
* a déjà redoublé une classe au primaire	36 %	8 %
CARACTÉRISTIQUES PSYCHOSOCIALES		
a des amis qui accordent beaucoup d'importance à l'obtention d'un diplôme	45 %	80 %
* a des amis qui n'accordent aucune importance à l'obtention d'un diplôme	18 %	2 %
* se sent différents des autres	11 %	5 %
travaille 20 heures et plus par semaine (garçons)	33 %	25 %
travaille 20 heures et plus par semaine (filles)	22 %	18 %
* a reçu une condamnation criminelle dans la dernière année	12 %	3 %
* fait usage de drogues douces ou abuse de médicaments	30 %	15 %
* fait usage de drogues dures	7 %	2 %

* Les facteurs dont la différence est de plus de 100%

Finalement, les "dropouts" quitteront au terme d'une vie scolaire détériorée et leur apparaissant comme irrécupérable. Ils ne présentent pas nécessairement des troubles d'apprentissage, mais au fil des ans, les difficultés vécues à l'école ont contribué à leur démotivation, leur faible estime de soi et à leur abandon. Ce processus s'apparente à un "cercle vicieux" du décrochage. C'est l'interaction et le renforcement mutuel de nombreux facteurs qui poussent l'étudiant dans ce processus menant à l'abandon scolaire.

Relation élève/enseignant

Les élèves apprennent et se développent d'autant mieux qu'ils vivent une relation éducative de qualité avec leurs professeurs. En effet, suite à une analyse qualitative sur la perception des enseignants du secondaire, Boudreault et Fontaine (1983) concluent qu'un des problèmes majeurs est l'absence de relation significative avec les adultes, qui plus est, avec l'enseignant. Pourtant, ce qui fait que l'école peut être intéressante pour l'élève est, pour une large part, l'ensemble des relations que ce dernier entretient avec les adultes du milieu, plus particulièrement avec les enseignants, car il passe la plupart de son temps avec eux. Selon Galbo (1983, 1984, 1987) et MacAulay (1990), ce sont les contacts quotidiens avec les adultes qui rendent souvent la vie scolaire plus attrayante ou pour le moins acceptable.

Cependant, la distance sociale qui sépare l'élève du professeur ne semble pas faciliter la communication, autant chez les élèves démotivés que chez les étudiants dits "réguliers" (Violette, 1991). Il n'est guère plus facile d'établir une relation éducative satisfaisante. En effet, selon Bégin et Caouette (1989), le cadre du système scolaire actuel, centré sur l'apprentissage de contenus prédéterminés, ne favorise pas les relations basées sur le partage du pouvoir. Les deux partenaires (élève et enseignant) se perçoivent mutuellement comme ayant un rôle et un statut attribué par les règles formelles de l'institution scolaire. Les élèves s'attendent à ce que les enseignants les contrôlent, mais, à l'adolescence, ils remettent parfois en question l'autorité de l'enseignant. Les jeunes ont besoin d'un enseignant qui s'intéresse à eux comme des personnes à part entière et non seulement comme des apprenants.

Selon Galbo (1987), la qualité des expériences scolaires antérieures influence aussi les attitudes et les comportements futurs de l'élève face au matériel didactique qui lui est présenté. Pour l'enfant qui arrive en classe et qui a un vécu scolaire ponctué d'échecs, de frustrations et de découragement, la relation qu'il établit avec le ou les enseignants influence substantiellement l'apprentissage et l'intégration de la matière. Cette relation peut même s'avérer primordiale pour l'intégration du jeune au milieu scolaire. En effet, les recherches de Short et Short (1988) notent une relation positive entre l'attitude du jeune par rapport au travail scolaire et le soutien du professeur.

Facteurs familiaux

Dans les études, on observe généralement que les parents des décrocheurs aident peu leur enfant pour l'étude, offrent peu d'occasions d'apprentissage et sont moins scolarisés et peu intéressés à la chose scolaire (Langevin, 1994). Environ 70% des parents des décrocheurs n'ont pas terminé leur secondaire. Aussi, l'abandon scolaire touche plus les jeunes issus de milieux socio-économiquement faibles (Charest, 1980; Ekstrom et al., 1986; Kronick, 1990; Lévesque et al., 1986; MEQ 1991b; Violette, 1991).

Jumelé à la monoparentalité, un bas revenu est souvent associé à des conditions difficiles, tel un logement surpeuplé (surtout en milieu urbain) où l'adolescent n'a ni l'espace ni le climat adéquat pour étudier (Charest, 1980). Souvent, un tel milieu n'offre que peu de stimulations et ne permet pas à l'enfant d'actualiser ses capacités cognitives (Guay, 1987). Les jeunes qui évoluent dans des familles où il y a discorde, un manque de soutien affectif et où la discipline est inconsistante, présentent plus souvent des problèmes de comportements (Vitaro, 1992).

Cependant, ce qui paraît le plus inquiétant, c'est l'incapacité de mobiliser les parents et les adultes dans une action collective (Caouette, 1992). Il semble très difficile d'obtenir l'implication des parents. Langevin (1994) explique que plusieurs parents manquent d'une formation suffisante pour pouvoir aider leur enfant, surtout si ce dernier a des difficultés sérieuses d'apprentissage. De plus, plusieurs parents manquent de temps et d'énergie, débordés par de multiples responsabilités. Beaucoup d'entre eux ont peur de l'école, n'en ayant pas gardé un bon souvenir. Finalement, certains parents considèrent l'école comme un endroit où leur enfant est en sécurité, et ils n'en demandent pas plus.

Plus le parent est démuné financièrement et culturellement, plus il risque de se sentir débordé. On comprend alors qu'il lui est difficile de collaborer avec des enseignants qui, plus souvent qu'autrement, ne demandent sa collaboration que lorsqu'un problème grave surgit. L'enseignant doit aussi manifester un certain doigté et une habileté pour gagner la confiance et la participation active du parent.

Problèmes comportementaux et difficultés d'apprentissage

Les problèmes comportementaux de type extériorisé (impulsivité, défiance, agressivité, hyperactivité, etc.) durant l'enfance et l'adolescence sont reliés à divers problèmes d'adaptation psychosociale. De façon très consistante, les recherches montrent que les jeunes qui manifestent des conduites antisociales sont aussi plus susceptibles d'éprouver des problèmes de rendement scolaire (Price et Dodge, 1989) et intellectuel en général (Vitaro, 1992).

Suite à sa revue de littérature, Hinshaw (1992) conclut que les problèmes d'inattention et d'hyperactivité sont reliés aux problèmes d'apprentissage à l'école; cependant, durant l'adolescence, ce sont plutôt les comportements antisociaux et la délinquance qui sont le plus reliés aux problèmes de rendement scolaire. Les recherches dans le domaine des difficultés d'apprentissage sont aussi nombreuses à démontrer que les élèves qui ont des problèmes de comportement présentent aussi des déficits au niveau

de la lecture et de l'écrit (Giddan, 1991; Miniutti, 1991). Loeber (1992) explique que si les problèmes d'apprentissage sont jumelés à des problèmes d'inattention et d'hyperactivité, ils peuvent favoriser l'apparition de problèmes de comportement qui vont accentuer les difficultés d'apprentissage. Toutefois, il faut noter que les élèves qui présentent des troubles de comportement sont en très grande majorité des garçons (Langevin, 1994), et on sait que le phénomène de l'abandon scolaire affecte plutôt les garçons (pour une explication détaillée, voir Brossard, 1992).

Le dépistage des décrocheurs potentiels

Au Québec, on cherche généralement à dépister les décrocheurs en recueillant des informations sur l'ensemble des facteurs de risque connus. Deux instruments sont bien connus pour cette fonction. Il s'agit du questionnaire "Prévention de l'Abandon Scolaire", mieux connu sous le vocable PAS, développé par Laliberté, Lavoie et Garneau (1981, 1983, 1984) ainsi que le questionnaire "L'école, ça m'intéresse?" développé par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1983). Plusieurs valorisent l'utilisation de ces instruments, mais peu d'écoles en font un usage systématique. Le PAS se présente en deux versions, une de 43 questions et l'autre de 71, alors que "L'école ça m'intéresse?" est composé de 52 questions. L'emploi systématique de tels questionnaires demande un investissement considérable de temps, d'énergie et d'argent.

Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay se sont demandés s'il était nécessaire de considérer tous les facteurs de risque bien connus pour identifier les décrocheurs potentiels. Leurs résultats démontrent la primauté des facteurs scolaires et familiaux. Ainsi, on peut conserver l'efficacité d'un modèle de prédiction, même en réduisant considérablement les facteurs inclus. Il s'agit d'une découverte fort importante puisqu'elle permet de réduire la collecte d'informations. Cet instrument a une excellente validité interne, discriminante et prédictive à l'aide de seulement 7 questions portant sur l'expérience scolaire: 1 question sur le retard scolaire, 2 sur le rendement et 4 sur le niveau d'engagement scolaire.

Pour plus de détails, il faut consulter les travaux récents de Janosz et ses collaborateurs.

(téléphone : 514-343-6111 (2513), Fax : 514-343-6951).

**Questions utilisées pour estimer les risques de décrocher
(Janosz, Leblanc 1996, copyright)**

Rendement scolaire (moyenne des notes de français et de mathématiques)

- 1) Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes (moyenne) en français?
- 2) Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes (moyenne) en mathématiques

(moyenne totale = %)

Retardscolaire

3) As-tu déjà doublé une année scolaire?

0. Non
1. Oui, une année
2. Oui, deux années
3. Oui, trois années

Engagement

4) Aimes-tu l'école ?

1. Je n'aime pas du tout l'école
2. Je n'aime pas l'école
3. J'aime l'école
4. J'aime beaucoup l'école

5) En pensant à tes notes, comment te classes-tu **par** rapport aux autres **élèves** de ton école qui ont ton âge?

1. Je suis parmi les moins bons
2. Je suis en-dessous de la moyenne
3. Je suis dans la moyenne
4. Je suis au-dessus de la moyenne
5. Je suis parmi les meilleurs

6) Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir des bonnes notes

1. Pas important du tout
2. Assez important
3. Important
4. Très important

7) Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard?

1. Cela ne me fait rien, cela ne me dérange pas
2. Je ne veux pas terminer le secondaire
3. Je veux terminer le secondaire
4. Je veux terminer le CEGEP ou l'université

**(engagement total =
%)**

Il faut bien comprendre qu'il peut être très économique et donc très utile de se limiter aux variables scolaires pour dépister les décrocheurs potentiels, mais qu'il ne faut en aucun cas négliger les autres facteurs psychosociaux en jeu. En effet, le plan d'intervention doit tenir compte des forces et des vulnérabilités psychosociales de l'adolescent. D'autre part, même si cela peut paraître évident au premier abord, il faut souligner l'importance d'offrir des interventions adaptées et efficaces aux décrocheurs que l'on dépiste, sinon le dépistage n'a aucun sens et risque même d'avoir des effets négatifs comme l'étiquetage et la stigmatisation qui l'accompagnent. Des études (Rosenthal et Jacobson, 1971) ont démontré que des attentes négatives entretenues par les enseignants à l'égard de leurs étudiants peuvent avoir des impacts négatifs sur le développement des élèves. Il va sans dire qu'il faut apporter le plus grand soin à l'égard du vocabulaire employé pour désigner les décrocheurs pour qu'il soit neutre plutôt que négatif.

Un tel instrument ne permet évidemment pas de dépister tous les décrocheurs potentiels sans se tromper. Il y a des faux négatifs - c'est-à-dire des étudiants qui vont décrocher, mais qui ne sont pas identifiés - et des faux positifs - des étudiants qui sont identifiés comme étant à risque, mais qui ne décrocheront pas. Justement, un des problèmes des instruments visant à dépister les décrocheurs potentiels est l'absence de point de coupure bien établi entre les décrocheurs et ceux qui persistent, donc quel résultat définit le décrocheur dans le test. Ce nouvel instrument permet d'obtenir un coefficient de probabilité de décrocher pour chaque individu. Les intervenants doivent choisir eux-mêmes le point de coupure le plus adapté à leur situation et aux ressources d'interventions disponibles. Prenons par exemple une équipe qui veut placer des décrocheurs potentiels dans une classe spéciale, une intervention importante impliquant de l'exclusion et des risques d'étiquetage. Elle devrait, en conséquence, choisir un point de coupure élevé, ce qui minimiserait le nombre de "faux positifs".

D'autre part, quand c'est possible, il est préférable d'obtenir le consentement de l'adolescent avant de poser sur lui quelque intervention que ce soit. En effet, certains mettent en doute l'efficacité et la pertinence d'intervenir sur des sujets non volontaires en fondant la légitimité de l'intervention sur l'opinion publique (Bertrand, 1981).

Quant à l'utilisation des instruments de dépistage, plusieurs ont critiqué qu'il était trop tard pour les employer en troisième secondaire, comme c'est souvent le cas, car il est déjà trop tard pour aider l'adolescent déjà bien avancé dans le processus de

désengagement scolaire (Roy, 1991, Bouchard, 1991). Certains croient même qu'il faudrait identifier les décrocheurs potentiels dès le deuxième cycle de l'école primaire (McCord et Tremblay, 1992), mais les instruments disponibles ne sont pas adaptés à cet usage. Janosz et Le Blanc proposent d'adopter une stratégie de dépistage en deux étapes. Dans un premier temps, on devrait passer le questionnaire de dépistage à tous les adolescents du premier cycle du secondaire pour identifier ceux qui risquent le plus d'abandonner leurs études. Dans un deuxième temps, il faudrait procéder à une évaluation psychosociale plus complète selon les divers profils d'expérience scolaire pour préparer un plan d'intervention adapté à chaque individu. D'ailleurs, Janosz (1994) a développé une typologie des décrocheurs que nous abordons maintenant.

Typologie des décrocheurs

Il y a longtemps que des auteurs soulignent l'importance de considérer la diversité des profils psychosociaux des décrocheurs (Erpicum et Murray, 1975; Kronick et Hargis, 1990, Violette, 1991), mais une majorité de chercheurs et d'intervenants semblent avoir conservé l'habitude de considérer les décrocheurs comme un groupe homogène. Même au niveau du dépistage, un portrait unique ne peut qu'être grossier. Janosz (1994) a trouvé que "deux types de décrocheurs au profil psychosocial opposés se démarquent et comptent pour plus de 80 % de la population des décrocheurs: les décrocheurs Discrets (40%) et les Inadaptés (40%). Entre ces deux extrêmes se positionnent les décrocheurs Désengagés (+/- 10%) et Sous-Performants (+/- 10%)". Le tableau 2 présente les caractéristiques de chacun de ces types de décrocheurs. Mais cette typologie ne prend tout son sens que si l'on propose une intervention adaptée à chacun des types de décrocheurs. Les principes directeurs de cet appariement optimal proposé par Janosz (1996) figurent dans la troisième colonne du tableau 2. Pour plus de détails, il faut consulter les travaux récents de Janosz et ses collaborateurs. (téléphone : 514-343-6111 (2513), Fax : 514-343-6951).

Il faut espérer que cette typologie permettra aux intervenants de mieux répondre aux besoins de chaque individu qui risque d'abandonner les études. Elle permet de se représenter les différents portraits retrouvés dans cette population, mais il faut malgré tout s'intéresser à chaque individu. En effet, même à l'intérieur de chacun de ces types, il ne fait pas de doute que chaque individu mérite qu'on s'attarde en profondeur à sa situation.

Tableau 2: Types de décrocheurs potentiels et appariement optimal des interventions

(tiré de Janosz)

Types	Caractéristiques	Interventions optimales
Discrets (40%)	Profil comparable aux futurs diplômés: ils aiment l'école et s'y disent engagés. Par contre, ils présentent un rendement scolaire un peu faible et proviennent de milieux socio-économiques plus défavorisés.	Interventions centrées autour de supports pédagogiques visant à accroître leurs performances scolaires: aide aux devoirs, tutorat, enseignement individualisé, variation dans les styles pédagogiques, pédagogie de coopération, etc. Ce type présente le meilleur pronostic des 4 types.
Inadaptés (40%)	Profil scolaire et psychosocial négatif: échecs scolaires, problèmes de comportement, délinquance, milieu familial difficile, etc.	Seules des stratégies intensives et multidimensionnelles peuvent procurer le support psychosocial nécessaire en plus des interventions visant à favoriser la réussite scolaire.
Désengagés (+/- 10%)	Jeunes sans problèmes de comportement, qui réussissent dans la moyenne malgré le fait qu'ils soient très désengagés face à leur scolarisation.	Candidats idéaux pour les projets visant à accroître la motivation. On manque encore de connaissance sur les processus qui ont affecté leur niveau d'engagement, l'intervention ne peut qu'être approximative.
Sous-Performants (+/- 10%)	Jeunes désengagés face à l'école et en situation d'échec, mais sans problèmes de comportement. Des problèmes d'apprentissage dominant leur expérience scolaire.	Une évaluation et une intervention individuelle en profondeur est nécessaire pour espérer accroître l'engagement et le succès. Le dépistage rapide est particulièrement important avec eux. Ce type présente le pronostic le plus sombre.

Les diverses formes de prévention : primaire, secondaire et tertiaire

Il est important de bien saisir qu'il existe plusieurs formes d'interventions face au décrochage, dont les trois niveaux de prévention: primaire, secondaire et tertiaire. Lafortune et Kiely (1989) considèrent que la prévention est devenue une notion galvaudée et abordée avec une fausse familiarité. Ces auteurs croient que "se référer à la prévention en termes de réhabilitation ou de traitement, aussi précoce soit-il, ne fait qu'embrouiller les esprits". Selon eux, la véritable prévention n'est rien d'autre que ce que l'on appelle la prévention primaire et la promotion de la santé. On peut même croire que cette confusion des mots et des concepts peut faire l'affaire de plusieurs qui font ainsi passer le traitement et la réhabilitation sous le couvert de la prévention. Malgré notre accord avec les mises en garde de Lafortune et Kiely, nous allons malgré tout aborder l'intervention quant au décrochage en fonction des trois niveaux de prévention.

La prévention primaire se veut souvent très rapprochée de ce qu'on appelle "la promotion de la santé". Il s'agit ici de prévenir l'apparition de problèmes (ou d'améliorer la qualité de vie) par l'élimination ou la réduction de facteurs de risque. Dans le cas du décrochage, il s'agit de travailler à ce que l'école soit un lieu qui favorise le développement intégral des jeunes. En effet, si on arrive à créer une école qui respecte les besoins de chacun et y répond efficacement, aucun étudiant n'aura envie de quitter cette institution qui favorise sa croissance sur les plans affectif, cognitif et social. Il s'agit ici bien sûr d'un idéal que plusieurs souhaitent, qu'on énonce de diverses manières, mais qu'on n'arrive pas à mettre en place pour plusieurs raisons que nous n'aborderons pas ici. Selon Langevin (1994, p. 206) même si plusieurs actions reliées à la prévention primaire et à la prévention secondaire peuvent coïncider, "la différence essentielle réside en ce que ces actions visent l'ensemble de la population concernée en tentant d'éviter l'apparition de problèmes et la stigmatisation de sous-groupes, et qu'elle renvoie nécessairement à une réforme générale de l'école, de la pédagogie et des politiques scolaires." Langevin précise que ces actions visent à créer des écoles où les relations et le climat sont chaleureux, où les élèves développent un sentiment d'appartenance, où les enseignants se concertent et où les méthodes pédagogiques et les programmes sont variés.

La prévention secondaire consiste à intervenir le plus tôt possible sur un processus déjà bien en place; on tente de cibler les seuls individus considérés à risque. Ce type d'intervention mise sur une bonne méthode de dépistage appuyée par une solide connaissance du processus menant au problème en question et sur des interventions

adaptées. Ces interventions, quand elles sont mises en oeuvre seules, semblent supposer que le problème appartient bel et bien aux jeunes. Il y a lieu de s'interroger devant cette manière toute naturelle avec laquelle on aborde le décrochage scolaire. Il ne faut pas oublier de remettre en question le système éducatif. L'exercice récent des États Généraux de l'Éducation est là pour démontrer qu'il y a lieu de s'interroger (MEQ, 1996).

Finalement, la prévention tertiaire s'exerce une fois que l'événement s'est produit. Dans le cas du décrochage, on parle souvent de "raccrochage" pour désigner le retour aux études. On peut aussi classer dans cette catégorie les interventions visant à éviter l'inadaptation sociale des décrocheurs sans nécessairement les inciter à reprendre leurs études. Il peut s'agir notamment de soutien à l'insertion au marché du travail.

Pour conclure cette section, nous citons Bereiter (1985, cité par Langevin, 1994) qui illustre bien l'impact de l'angle sous lequel on intervient sur le décrochage: «Est-ce l'enfant? Est-ce dans son environnement? Ou bien, est-ce dans l'enseignement qui est donné? Si le problème appartient à l'enfant, faut-il tenter de le diagnostiquer et de le traiter? Ou bien faut-il simplement attendre que l'enfant soit prêt à apprendre? Si le problème semble provenir de l'environnement, faut-il apporter un enrichissement général ou faut-il enseigner des habiletés spécifiques pour l'apprentissage scolaire ou peut-être les deux? Si le problème provient de l'enseignement, est-ce notre responsabilité de nous assurer que les élèves maîtrisent les habiletés de base et qu'ils atteignent des objectifs définis? Ou encore, avons-nous rempli notre devoir si nous avons fourni des occasions d'apprendre sans tenir compte du niveau de maîtrise atteint par l'élève?»

Recommandations du Conseil supérieur de l'éducation

Le Conseil Supérieur de l'Éducation (1996) pense qu'il est possible de rétablir l'appartenance scolaire et d'éviter l'abandon chez nombre de jeunes si l'on adopte une approche appropriée en lien avec les principaux facteurs identifiés. L'abandon étant le résultat d'un processus systémique, il importe d'adopter une approche elle-même systémique, qui prenne essentiellement en considération les différents facteurs à l'origine du sentiment de non-appartenance et du désir d'abandon. Il faut concevoir les pistes d'intervention comme des réponses agissant en synergie; la synergie doit exister entre les grandes actions entreprises par l'école; la synergie signifie ici la coordination de plusieurs actions éducatives visant un effet unique, soit rétablir l'appartenance scolaire chez l'élève et le mener jusqu'à la réussite.

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

- «agir précocement, par des interventions dès la petite enfance et des mesures de prévention au préscolaire et au primaire, également dans le passage harmonieux du primaire au secondaire et, enfin, au secondaire, dès les premiers signes de difficultés chez un élève;
- évaluer avec un esprit critique les mesures de prévention mises en oeuvre, pour les ajuster aux besoins des élèves;

- maintenir des normes et des exigences élevées, qui soient de vrais défis éducatifs pour les jeunes, à la mesure de leurs capacités et en prenant soin de varier les moyens pédagogiques et les cheminements de formation;
- diversifier les interventions éducatives, varier les méthodes pédagogiques et les activités d'apprentissage, différencier les parcours de formation;
- créer une véritable communauté éducative, notamment grâce à la formation d'une équipe-école réellement solidaire;
- revoir la structuration trop rigide de l'organisation scolaire, tracer des profils de formation, faire place à la diversification des cheminements et pratiquer une évaluation qui favorise l'amélioration des apprentissages;
- tirer un meilleur parti des technologies de l'information et de la communication, tant dans l'enseignement que dans l'apprentissage;
- identifier les forces des garçons favorables aux études et miser sur elles;
- revaloriser la formation professionnelle, en favoriser l'accès et instaurer une nouvelle filière, menant à des métiers peu spécialisés;
- développer chez le personnel enseignant le retour réflexif sur le vécu pédagogique et favoriser chez lui l'analyse de ses pratiques professionnelles;
- encourager diverses formes de partenariat avec le milieu communautaire;
- développer chez tous les acteurs une culture de l'imputabilité» (Conseil Supérieur de l'éducation, 1996).

Conclusion

Pour plusieurs, le premier responsable de l'échec scolaire, c'est l'élève lui-même. Cependant, on remarque que la démotivation - principal symptôme sous-jacent au phénomène de l'abandon scolaire - tire ses sources du système scolaire lui-même. Le Durham Board of Education (1989) démontre que le problème de l'abandon scolaire n'est pas que d'ordre éducationnel; il reflète le modèle changeant de la famille, des mouvements économiques et des attitudes de notre société. C'est ainsi qu'en s'attaquant à l'abandon scolaire, ce n'est pas seulement à un problème pédagogique que l'on s'attaque mais à un problème d'ordre institutionnel et social.

Au niveau des enseignants, leur statut professionnel semble de moins en moins reconnu. Leur formation n'est pas toujours adaptée aux défis (ici la lutte au décrochage) qui les attendent et le système scolaire leur donne peu de marge de manoeuvre en les soumettant à des décisions et des réformes centralisées dans lesquelles ils ne sont pas impliqués. Surtout, ils doivent composer avec des classes trop nombreuses pour leur permettre de développer des relations significatives avec leurs étudiants, relations qui pourraient pourtant faire toute la différence sur la trajectoire de vie scolaire de certains étudiants, mais aussi de leur avenir professionnel, social et familial.

Les efforts de dépistage et d'interventions ciblés sur les décrocheurs potentiels sont de toute évidence une voie importante. Les tentatives visant à favoriser le retour aux études, communément appelé "raccrochage", le sont tout autant. Cependant, même quand ces efforts sont couronnés de succès, ils ne doivent pas faire oublier les questions plus globales auxquelles l'école doit être soumise. En effet, il ne s'agit pas du problème d'une petite minorité d'individus, mais plutôt d'un problème

généralisé. Si certains décrocheurs sont inadaptés à l'école, il semble au moins aussi vrai que l'école est mal adaptée aux besoins de croissance et de développement des jeunes. Cette inadaptation est particulièrement flagrante au niveau des jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Sans dénigrer les efforts de prévention secondaire et tertiaire, nous croyons qu'il est encore plus important d'agir en amont. Or, encourager la prévention primaire, c'est souvent ramer à contre-courant, car notre société et nos élus ne sont pas toujours prêts à prendre des décisions qui coûtent cher à court terme, dans l'espoir d'en récolter les fruits dans dix, quinze ou trente ans. Mais il faut surtout prendre garde de ne pas réduire ces bénéfices à des montants d'argent, car il s'agit surtout de la qualité de vie des individus et de la société.

Références : à la fin

*Pour commentaires ou questions à un des auteurs du texte, Martin Benny:
bennym@ere.umontreal.ca*

Le programme Prométhée

Par Manon Théorêt, professeure à l'Université de Montréal et Christiane Sylvestre, étudiante au doctorat en psychopédagogie

Cet article présente d'abord le mentorat comme une manière d'aider au développement des jeunes, notamment les décrocheurs potentiels. À l'aide de deux études portant sur un programme de mentorat - Prométhée - on présente la relation qui s'installe dans le processus de mentorat ainsi que les perceptions, besoins, comportements et attentes des protégés, mais aussi des mentors.

Le mentorat et la prévention de l'abandon scolaire

Si l'ennui et l'échec scolaire sont, selon les décrocheurs, les deux premiers motifs d'abandon au secondaire (Hrimech et al., 1993), ces jeunes rapportent par contre,

comme facteurs favorisant leur persévérance à l'école, la garantie d'un emploi à la fin des études, une organisation plus individualisée des études et le soutien personnel d'un adulte. Toujours selon les décrocheurs, ce dont ils ont besoin, c'est d'un adulte qui leur parle, les écoute et les soutienne (Violette, 1991; Beardon, Spencer & Moracco, 1989), un adulte qu'on pourrait qualifier de mentor naturel ou spontané. Par ailleurs, il a été démontré que l'implication personnelle des adultes de l'école est un facteur de protection contre l'abandon prématuré (Bryk & Thum, 1989), mais la difficulté des décrocheurs à établir des relations avec les agents d'éducation, leur insatisfaction face aux enseignants et l'isolement familial, souvent engendré par la monoparentalité, minent leurs chances d'établir des relations significatives et aidantes avec des adultes.

Sachant que des relations interpersonnelles durables constituent une source importante de soutien dans le réseau social des jeunes et contribuent à leur développement, on a cherché à reproduire ce type de relation. Ainsi, il était intéressant de susciter ces relations entre des jeunes et des adultes bénévoles dans un contexte structuré comme celui de l'école, dans une relation toutefois dépourvue des contraintes d'autorité (Smink, 1990). De nombreux programmes de mentorat sont nés afin de servir différents groupes cibles tels que les élèves doués, les mères-adolescentes et les élèves à risque d'abandon scolaire. Le programme Prométhée, dont il est question dans cet article, en est un qui vise spécifiquement la prévention de l'abandon scolaire.

Bien qu'il puise ses racines lointaines dans la mythologie grecque, le mentorat, dans sa forme adaptée à l'éducation, n'a reçu que très récemment la reconnaissance populaire et l'attention des milieux scolaires. En 1989, on dénombrait dans le seul état de New York, plus de 211 programmes de mentorat, et en 1990, on rapportait que plus de 63% des 1701 programmes d'aide aux étudiants défavorisés des collèges et universités américains offraient du mentorat (Flaxman, 1992).

Le processus du mentorat et la relation d'aide mentor-protégé

En dépit ou en raison de la popularité du mentorat, ce terme englobe une variété de dimensions. En effet, pas moins de quinze définitions du mentorat existent et les chevauchements entre les concepts du mentorat et de la médiation sont fréquents (McPartland & Murray, 1991). Généralement, l'on souscrit à la définition suivante d'une relation entre un adulte bienveillant et un élève qui a besoin de soutien scolaire, personnel, social ou professionnel.

Quelques études se sont penchées sur la description des caractéristiques du mentor qui, ni enseignant, ni thérapeute, allierait le meilleur de ces deux rôles. Ainsi, selon Flaxman et al. (1988), le mentor doit, pour influencer son protégé, être guidé par des objectifs clairs et dans les limites de ses capacités. Il doit être empathique, capable d'évaluer les besoins et en mesure d'offrir du soutien de manière appropriée et régulière. Selon Alleman, Cochran, Doverspike et Newman (1984), les mentors efficaces démontrent activement leur confiance à leur protégé, le complimentent, l'encouragent, explicitent à son intention les conduites scolaires et sociales appropriées et protègent sa réputation.

À travers la synthèse des écrits, l'on reconnaît trois composantes-types à la relation de mentorat, celle du soutien émotif et psychologique, celle de l'aide directe au

développement scolaire ou professionnel et celle de l'apprentissage par observation d'un modèle (Jacobi, 1991). D'autre part, on a aussi opérationnalisé la tâche du mentor en plusieurs fonctions d'aide différentes qui sont décrites dans le tableau 1.

Bien que l'on sache que le mentorat puisse influencer positivement la trajectoire de développement d'un adolescent à risque, on ne connaît pas beaucoup les mécanismes sous-tendant cette influence. Il est donc important d'approfondir notre compréhension du processus pour saisir comment s'opère cette influence et être en mesure d'optimiser les effets positifs et de minimiser les effets négatifs. Nous croyons que la connaissance des qualités et des conduites appréciées chez les mentors devrait leur permettre de mieux répondre aux attentes des élèves du secondaire et, par le fait même, d'exercer une plus grande influence sur le développement de leurs protégés. La relation peut notamment varier dans l'intensité, l'engagement et l'expression des émotions que manifeste le mentor. Les études disponibles semblent démontrer que la réussite et l'approfondissement de la relation dépendent en grande partie de l'établissement d'un rapport de confiance entre le mentor et son protégé.

Le programme Prométhée

Les Jeunes Associés furent fondés en 1992 par huit jeunes professionnels montréalais bilingues en réaction au taux élevé de décrochage scolaire dans les écoles secondaires.

Tableau 1: Opérationnalisation des fonctions d'aide du mentor	
Fonctions d'aide	Comportements du mentor
soutien	offrir de l'aide matérielle / écouter parler de ses difficultés
encouragement	encourager à faire des efforts / dire notre confiance en ses capacités
aide directe	trouver une solution à ses problèmes
facilitation de l'accès aux ressources existantes	parler des choix de carrière
conseil	déconseiller l'abandon scolaire / encourager la fréquentation scolaire / expliquer les conséquences de ses gestes / critiquer l'attitude négative
clarification des buts	fixer des objectifs à atteindre cette semaine ou cette l'année / le questionner sur ses intérêts
tutorat	réviser ses devoirs / souligner ses progrès
information	demander ce dont il a besoin
protection	consoler / réconforter
observation d'un modèle	aider à comprendre un problème personnel
présentation du statut social	parler de soi, de sa carrière (mentor)
médiation	offrir de négocier pour lui
transmission de connaissances	expliquer des notions scolaires
développement d'habiletés sociales	enseigner une manière de se comporter

Le groupe a identifié le mentorat comme méthode efficace de prévention des abandons et a implanté le projet Prométhée. Comprenant initialement 20 jeunes professionnels jumelés avec des adolescents de deux écoles secondaires montréalaises, le projet comprend maintenant plus de 55 mentors dans huit écoles de deux commissions scolaires de Montréal. L'initiative des Jeunes Associés a facilité la création et le développement de projets similaires à Trois-Rivières, Ottawa-Hull, Calgary et St-Jean-sur-Richelieu. Depuis quatre ans, le Projet Prométhée a épaulé plus de 180 étudiants dont près de 90% d'entre eux poursuivent leurs études ou ont obtenu leur diplôme d'études secondaires. Des études internes menées auprès des étudiants, des représentants des écoles et des mentors bénévoles confirment les bienfaits du projet pour les adolescents impliqués.

On exige des bénévoles une rencontre hebdomadaire d'environ une heure avec leur protégé et ce, pour la durée d'une année. La recherche de mentors est orientée vers les jeunes professionnels et ils sont soumis à une entrevue de sélection menée par l'organisme et à une seconde entrevue conjointe avec des professionnels de l'école-

cible. Une fois admis dans les rangs, le mentor est invité à un atelier de formation qui vise surtout à favoriser l'appartenance à un projet collectif.

Les études sur le processus de mentorat du programme Prométhée

La première étude cherche à décrire le processus de mentorat du programme "Prométhée" par une méthode de contrôle continu (monitoring). Un échantillon aléatoire de 30 paires de mentors et de protégés a été constitué de manière à couvrir cinq écoles secondaires participantes, trois francophones et deux anglophones. Sur les 60 sujets approchés à l'automne 1994 pour participer à l'étude, 28 mentors ont rendu un journal de bord structuré en concertation avec l'organisme alors que 26 protégés ont répondu à un questionnaire de 14 questions à la fin de la période d'évaluation, au printemps suivant.

Entre les mois de novembre et mars, le nombre moyen de rencontres prévues était 11 et le nombre de rencontres effectives est de 8, soit environ 2 rencontres par mois. La durée moyenne des rencontres est de 86 minutes et la satisfaction moyenne des mentors quant aux rencontres est de 2,4 sur une cote de 0 à 3 (3 est le maximum). Ce genre d'étude est particulièrement important, car avant de conclure à l'efficacité ou l'inefficacité d'un programme, il faut d'abord s'assurer que le programme est correctement mis en oeuvre.

Le tableau 2 illustre l'importance de chacune des différentes sources de satisfaction perçues par les mentors. D'autre part, on peut constater que les protégés perçoivent généralement très positivement le rôle de leur mentor ainsi que la relation qu'ils entretiennent en observant les tableaux 3 et 4.

Les conduites et les qualités que les protégés recherchent chez un mentor

Dans une autre étude, on a demandé à des élèves du secondaire qui participent au *Projet Prométhée* de déterminer par ordre d'importance, dans une liste de dix-huit qualités, les cinq qu'ils jugeaient les plus importantes chez un mentor. Par la suite, les élèves interrogés ont indiqué, sur une échelle de quatre points, leur accord sur une quarantaine de conduites probables du mentor. L'échantillon de l'étude comprend trente élèves, dont seize filles et quatorze garçons, répartis également dans trois écoles francophones de Montréal. Les élèves étaient âgés en moyenne de 14 ans et avaient rencontré plus d'une vingtaine de fois leur mentor. Leurs réponses nous ont permis de dresser une liste des caractéristiques les plus attendues et des caractéristiques les moins appréciées. Les résultats permettent d'esquisser les besoins des jeunes en matière de relations interpersonnelles. La question qui se pose toujours dans des études de ce genre est de savoir si les conduites jugées les plus satisfaisantes chez le mentor sont celles qui répondent le mieux aux besoins des jeunes. Puisque le concept de besoin se définit généralement comme l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée, nous en déduisons qu'effectivement les conduites les plus appréciées sont celles qui peuvent répondre le mieux aux besoins ressentis par les jeunes interrogés.

Les protégés du *Projet Prométhée* s'attendent à ce qu'un mentor soit surtout fiable, motivant, compréhensif, disponible, amical et honnête, tout en ayant le sens de

l'humour. Ces résultats ne sont pas surprenants puisque d'autres études avaient déjà démontré que les jeunes recherchent aussi ces qualités chez les adultes avec lesquels ils nouent spontanément une relation (Mc Andrew, St-Pierre et Cumming, 1993; Langevin, 1994; Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993; Gaudreault et Pelletier, 1993).

Les résultats révèlent que le protégé espère que le caractère *disponible* du mentor pourra combler son besoin d'être écouté, que son caractère *motivant* et son *sens de l'humour* sauront rendre l'école moins ennuyeuse, que son caractère *compréhensif* pourra satisfaire son besoin d'être compris et finalement, que le fait d'être *fiable* permettra au mentor de s'engager à fond dans sa relation avec lui.

En ce qui concerne les conduites du mentor, elles ont été regroupées en 3 catégories dans le tableau 5: les plus appréciées (avec mention quand l'accord vient de plus de 80% des protégés), les moins appréciées et celles dont l'appréciation est partagée puisqu'il y a environ la moitié des protégés qui est d'accord et l'autre moitié qui est en désaccord. Ces conduites correspondent au style d'interaction jugé satisfaisant par les mentors et leurs protégés dans l'étude de Styles et Morrow (1992). Ces résultats corroborent aussi ceux d'autres chercheurs concernant les attentes des jeunes à l'égard des adultes significatifs. Ces derniers doivent interagir d'égal à égal avec les jeunes, leur manifester de l'intérêt, les écouter et leur permettre de relever des défis, en plus d'avoir des attentes élevées envers eux tout en leur témoignant de la confiance. Selon Freedman et Jaffe (1993), les jeunes affirment que de telles conduites chez leur mentor ont entraîné une amélioration de leur qualité de vie à l'école, puisqu'ils peuvent compter sur son oreille attentive sans craindre d'être jugés. Le profil de relation démocratique apparemment attendu par les jeunes avec leur mentor respecte la typologie des relations interpersonnelles de Baumrind (1979). Cette auteure estime que les relations démocratiques favorisent les compétences sociales, tandis que les relations autoritaires nuisent à leur développement.

Quant aux items sur lesquels l'appréciation est partagée, ils peuvent s'expliquer par la possibilité que certains élèves considèrent qu'ils ont des comptes à rendre au mentor. Ainsi, ils perçoivent le mentor comme une personne qui possède une certaine autorité sur eux et conçoivent, par conséquent, que celui-ci ne voudra les aider que s'ils font des progrès et qu'il choisira aussi les domaines dans lesquels il veut offrir son aide.

Par ailleurs, l'âge semble constituer la seule variable contrôlée qui influe considérablement sur les attentes des protégés à l'égard des conduites du mentor. Par exemple, les plus jeunes protégés (12 ans et moins) sont davantage en accord que les plus âgés pour que le mentor agisse comme un supérieur. Cette différence pourrait mettre en évidence le manque d'assurance des plus jeunes à imposer leurs idées et à décider pour eux-mêmes de ce qu'ils souhaiteraient comme orientation des rencontres. De leur côté, les protégés âgés de plus de 15 ans sont davantage en accord que les plus jeunes avec le fait que le mentor porte attention à plusieurs choses à la fois au moment de leurs rencontres. Ils sont aussi davantage en accord pour que le mentor évite d'intervenir quand ils sont inquiets. Ces résultats semblent indiquer que les élèves plus âgés manifestent plus d'indépendance et plus d'assurance, alors que les plus jeunes réclament plus d'encadrement de la part du mentor.

En guise de conclusion : estime de soi et relation à l'adulte

Selon Vallerand et Sénécal (1992) les décrocheurs se perçoivent comme des personnes qui, en contexte scolaire, sont moins compétentes et moins autodéterminées que les personnes persévérantes. Or, on part souvent du postulat que, pour qu'un jeune puisse réussir ses apprentissages scolaires et s'adapter à sa vie scolaire, il doit avoir une bonne estime de soi. Cela ne devient possible que grâce au partage d'expériences scolaires positives entre un jeune et un adulte qui a de l'importance pour lui dans son milieu, dans ce cas-ci, le mentor. Pour améliorer l'estime de soi, l'adulte doit favoriser le succès, aider le jeune à modifier sa perception de ses habiletés scolaires et l'aider à maximiser ses engagements envers la réalité scolaire. Ces principes sont conformes à la vision humaniste de Scott (1992) qui juge particulièrement important que le mentor manifeste sa confiance au jeune, afin que ce dernier se sente suffisamment en sécurité pour entreprendre les changements nécessaires à sa réussite personnelle.

Comme le but du *Projet Prométhée* est de permettre à des élèves à risque d'abandon scolaire d'accroître leur confiance en soi et d'acquérir les habiletés scolaires et personnelles nécessaires à la persévérance, il devient d'autant plus important de s'assurer que les mentors expriment clairement leurs attentes à leur protégé. Rivard (1991) dit à ce sujet que le dévoilement des attentes des adultes envers les jeunes peut devenir une source de motivation pour ces derniers. Savoir de quoi les adultes les croient capables peut donner confiance aux jeunes, ainsi que les valoriser.

Ces études mettent en évidence que l'approche du mentor et sa relation avec son protégé peuvent faire toute la différence. Il ne suffit pas de fournir machinalement un mentor à un élève à risque de décrocher pour favoriser le développement de ce dernier, mais il faut aussi s'assurer qu'une relation de confiance pourra s'installer et qu'elle permettra certaines interactions particulièrement importantes. Notamment, le mentor doit accepter qu'il ne fasse pas figure d'autorité auprès du jeune. Il ne doit être ni directif, ni contrôlant, même si le protégé s'attend à être poussé à faire des efforts. Le mentor doit également axer la relation sur les besoins du protégé, même s'il admet poursuivre des objectifs personnels. Finalement, le mentor doit comprendre qu'une bonne relation entre lui et le jeune est le fruit d'un processus lent.

Les besoins des adolescents en matière de relations interpersonnelles avec les adultes ont été clarifiés par ces recherches sur les conduites appréciées chez le mentor dans le cadre structuré d'un programme de mentorat. Ces données sont d'autant plus fiables qu'elles concordent avec ce que d'autres recherches avaient démontré. Finalement, ces études ont aussi permis de clarifier à l'intérieur du processus de mentorat quelles sont les sources de satisfaction des mentors, leurs comportements et les sujets de discussions.

Tableau 2: Importance des sources de satisfaction perçues par les mentors

Sources de satisfaction perçues par les mentors	Moyennes (1 à 7) (1=plus important)
possibilité d'aider des jeunes	2,29
Transmission de connaissances	3,46
espoir d'être utile à la société	3,57
amitié des adolescents	4,28
expérience pour la carrière	5,39
acquis personnels	5,71
contacts avec d'autres mentors	6,36

Tableau 3: Perception du protégé sur le rôle de leur mentor

rôles	% d'accord
un ami	76,9 %
un modèle	42,3 %
un conseiller	38,5 %
un parent	38,5 %
un professeur	26,9 %
un étranger	26,9 %
un juge	19,7 %
un espion	7,7 %

Tableau 4: Perception des protégés à l'égard de leur relation avec leur mentor

	% d'accord
tiennent beaucoup à conserver leur mentor	88,5 %
lui font assez confiance	84,6 %
considèrent le mentor assez aidant	73,1 %
veulent poursuivre la relation de mentorat	72 %
se considèrent beaucoup attachés à ce mentor	46,2 %
évaluent que cette relation ne leur a pas du tout permis de changer leur comportement	38,5 %
ne recommanderait pas du tout le mentorat à leurs amis	12 %



Publications

Les écrits sur le décrochage scolaire sont nombreux. Nous espérons que cette rubrique vous permettra d'obtenir une vision d'ensemble de plusieurs publications québécoises sur ce sujet. Nous souhaitons vous aider à choisir l'ouvrage ou les ouvrages convenant le plus possible à vos besoins ou à ceux des personnes avec qui vous travaillez. En effet, bien que nos lecteurs soient généralement des intervenants, nous avons inclus les publications destinées aux adolescents ou aux parents, car il peut être utile pour vous de connaître cette littérature et d'en recommander la lecture.

C'est en ce sens que nous avons inclus systématiquement certaines informations. Ainsi, nous décrivons brièvement l'auteur, sa formation, ses expériences et, si possible, son approche ou son orientation théorique principale. Nous précisons, en caractères soulignés, à quelle catégorie de lecteurs il destine son texte (adolescents, parents, enseignants, intervenants- chercheurs) ainsi que le thème de l'ensemble et des principaux chapitres. Nous précisons également quand c'est possible les cibles d'intervention (structure scolaire, pédagogie, famille, comportement et attitude de l'adolescent, etc.).

Surtout, nous avons regroupé les publications en 4 types : 1) les guides pratiques qui orientent directement sur l'action sans trop s'attarder à la description, l'analyse et la compréhension du phénomène. 2) Les livres qui poussent la réflexion un peu plus loin. 3) Les numéros thématiques de périodiques. 4) Les études, avis ou rapports de recherches qui poussent plus à fond certaines facettes du problème pour les besoins de l'intervenant et du chercheur qui veut connaître les découvertes et travaux récents.

Guides pratiques pour adolescents, parents, intervenants

Conseils pratiques pour réussir au secondaire - Claude Rivard

Claude Rivard est bien placé pour parler du décrochage scolaire. Il a lui-même décroché à deux reprises au cours de ses nombreuses années d'études en psychologie, philosophie, relations humaines, sociologie et en réadaptation. Sans oublier ses 30 ans d'expérience en éducation comme enseignant au secondaire, directeur adjoint, mais surtout une vingtaine d'années comme intervenant auprès de décrocheurs potentiels, de décrocheurs et de raccrocheurs. Ce volume s'adresse d'abord aux élèves et contient des recommandations aux parents à la fin de chacune des 18 sections. Il s'agit d'un véritable guide pratique à la portée de tous ceux qui veulent vraiment réussir leurs études secondaires. Selon Claude Rivard, étudier, c'est d'abord savoir s'organiser, c'est-à-dire avoir une méthode d'étude et savoir planifier son temps. Il traite, entre autres, de l'organisation et de la planification du temps, de l'attention en classe, de la prise de note, de la présence aux cours, des résumés quotidiens, de la réussite en mathématique, de l'engagement des parents, de l'impact du travail, de la prévention de la dépression et de la pensée positive. *Conseils pratiques pour réussir au secondaire* est publié dans la collection *Choisir* aux Éditions Septembre, 1995, 95 pages.

Prévenir le décrochage scolaire - Guide pratique à l'intention des élèves, des parents et des intervenants - Guy Gingras

Guy Gingras, travailleur social spécialisé en prévention du décrochage scolaire, a consacré plus de quinze ans à l'intervention auprès des décrocheurs et des raccrocheurs et travaille présentement à l'école Marie-Anne de la CECM (école pour raccrocheurs). Ce guide de prévention propose aux élèves, aux parents et au milieu scolaire des moyens concrets de reconnaître les signes précurseurs de l'abandon des études et des actions efficaces pour prévenir ce problème ou favoriser le retour aux études. À la section 1, l'auteur explique les raisons qui amènent les jeunes à abandonner l'école: difficultés scolaires, familiales, personnelles et contexte socio-économique. La section 2 explique que la prévention du décrochage scolaire est réalisable. La section 3 contient des conseils sur ce que peut faire l'élève pour ne pas décrocher. La section 4 contient aussi des conseils, mais s'adressant plutôt aux parents qui veulent savoir comment prévenir le décrochage de leur enfant. La section 5 indique quelles actions préventives peuvent être instaurées par le milieu scolaire lui-même. Finalement, la section 6 montre que le fait de revenir aux études est un défi de taille mais possible malgré tout. *Prévenir le décrochage scolaire - Guide pratique à l'intention des élèves, des parents et des intervenants* est publié aux Éditions LIDEC, 1995, 91 pages.

L'ABC de la réussite scolaire - É. Royer, S. Moisan, C. Payeur, S. Vincent

Cet ouvrage clair et facile à lire s'adresse à toute personne ayant à coeur la réussite des jeunes à l'école. Il s'agit à la fois d'un ouvrage de référence, d'un guide pour l'action et d'un outil d'animation, divisé en quatre chapitres. On cherche d'abord à défaire les mythes à l'aide notamment d'un intéressant jeu-questionnaire qui met à l'épreuve nos connaissances sur le décrochage scolaire. Puis, on rappelle l'importance d'être à

l'écoute des jeunes, car leur individualité s'exprime à travers les motifs qu'ils invoquent pour abandonner leurs études. Le troisième chapitre expose les principes de base d'une intervention efficace. La dernière partie porte sur le rôle que les parents ont à jouer dans la réussite scolaire de leur enfant, dans la prévention du décrochage et même dans l'aide à apporter lorsque le jeune décide de quitter l'école. *L'ABC de la réussite scolaire* est publié aux Éditions Saint-Martin, 1995, 148 pages. Coût: 12,00\$ (12,84\$ incluant TPS et frais d'expédition).

"À vos marques" - Un guide du marché du travail à la carte pour prévenir le décrochage scolaire réalisé par Opération Placement Jeunesse

Le guide de prévention du décrochage scolaire "À vos marques" est produit par Opération Placement Jeunesse (OPJ), organisme sans but lucratif qui travaille à l'insertion des jeunes au marché du travail depuis 14 ans. En 1994, Opération Placement Jeunesse décide de développer, en collaboration avec les Centres jeunesse de Montréal, un nouveau volet d'intervention et de participer à la lutte au décrochage scolaire en développant un nouveau service soit le "marché du travail à la carte". Le concept du "marché du travail à la carte" veut offrir à des jeunes qui risquent de décrocher de l'école une exploration individuelle du marché du travail. Plusieurs jeunes ont une vision magique du monde du travail: une fois à l'emploi, toutes leurs difficultés seront disparues, ils auront beaucoup d'argent et ne seront plus contraints à la discipline scolaire! Au contraire, l'expérience démontre que les difficultés s'accroissent sur le marché du travail, particulièrement avec la relation d'autorité avec les employeurs et les relations avec les pairs. La réalité du monde du travail, principalement pour les jeunes sous-scolarisés, consiste généralement en un travail routinier au salaire minimum. Souvent, une exploration des réalités du marché du travail s'impose pour donner aux adolescents une vision réaliste du travail et faire voir l'importance de poursuivre leur scolarisation. Depuis le début du projet, 80% des jeunes rencontrés sont demeurés à l'école et 7% se sont orientés vers le marché du travail. Le guide "À vos marques" est issu de ce nouveau service. L'ouvrage, qui compte une trentaine de pages, a notamment bénéficié de la collaboration des humoristes Pierre Légaré et Yvon Deschamps ainsi que de l'auteur Guy Fournier. *À vos marques* propose une série d'activités qui aideront le jeune à mieux se connaître et lui indiqueront les règles du marché du travail, ses atouts et ses pièges. *À vos marques* est disponible au coût de 4,95\$ seulement en téléphonant au (514) 281-1030. L'argent recueilli servira à élaborer un nouvel ouvrage qui s'adressera particulièrement aux parents des adolescents.

Le groupe de motivation en milieu scolaire - Guide d'intervention préventive auprès des décrocheurs potentiels - Claude Rivard

Cet ouvrage de Claude Rivard, présente aux intervenants et enseignants le *groupe de motivation*, une forme d'intervention préventive auprès des décrocheurs potentiels qui subissent des échecs scolaires répétés. Il s'agit d'un modèle d'intervention expérimenté depuis plus de six ans qui s'avère efficace pour redonner aux jeunes le désir d'apprendre. Cette démarche tient compte de facteurs d'ordre scolaire, mais aussi d'une approche de croissance personnelle, basée sur l'actualisation des forces vitales ou psychologiques, développée par Jeannine Guindon. On y aborde l'entrevue

individuelle avec le jeune en situation d'échec, le déroulement des rencontres et le cheminement du groupe. On explique aussi comment motiver un élève et lui apprendre à penser positivement. La deuxième partie du livre propose une quinzaine d'exercices destinés aux étudiants. Dans la mise en oeuvre de cette approche, on peut aussi se procurer un *journal de bord* destiné à l'étudiant. *Le groupe de motivation en milieu scolaire* (142 pages) et *Le journal de Bord du Groupe de motivation* (65 pages) sont publiés aux Éditions Hurtubise HMH, 1992.

Le décrochage - Prévention intervention raccrochage - Serge Michalski et Louise Paradis

Serge Michalski est un psychosomaticien qui oeuvre depuis plus de 10 ans dans le milieu scolaire en prévention de la violence et du décrochage. Il est concepteur d'une méthode de prévention de la violence et d'intervention en résolution de problèmes de groupes. Louise Paradis est une intervenante sociale qui oeuvre avec Serge Michalski depuis 1986. Leur livre est un guide pratique pour les parents et les intervenants du monde scolaire qui veulent lutter contre le décrochage à l'école. Chaque notion est illustrée par de nombreux exemples et accompagnée d'exercices pratiques que l'on peut faire en famille ou en groupe. Les auteurs offrent des outils facilement applicables pour que les parents et intervenants puissent prévenir le décrochage, intervenir efficacement et aider les jeunes à raccrocher. Cet ouvrage ne contient ni référence, ni bibliographie, ce qui peut être frustrant pour ceux qui connaissent les approches et la littérature courante et aimeraient y retrouver des liens et des appuis. *Le décrochage - Prévention intervention raccrochage* est publié dans la collection "Sociétés" aux Éditions Logiques, 1993, 226 pages.

LIVRES

L'abandon scolaire - On ne naît pas décrocheur! - Louise Langevin

Louise Langevin est docteure en psychopédagogie et andragogie en plus d'être orthopédagogue. Elle enseigne actuellement à l'Université du Québec à Montréal. Son volume s'adresse à toute personne désirant comprendre en profondeur la problématique du décrochage et participer à une intervention préventive efficace et globale. Selon elle, tous peuvent contribuer à lutter contre l'abandon scolaire. L'ouvrage est divisé en trois parties dont la première porte sur la connaissance du processus. Louise Langevin y aborde les définitions, le calcul des taux de décrochage et les statistiques d'ici et d'ailleurs. Elle situe le processus de décrochage à l'intérieur d'un système en crise autant du point de vue des valeurs, que de l'organisation familiale et scolaire et du contexte socio-économique. Puis, elle porte un regard critique sur les différents facteurs incriminés. Elle explique que l'échec scolaire et les caractéristiques personnelles semblent davantage des effets plus ou moins directs d'une conjoncture socio-économique et familiale et surtout de la nature même de l'école. Ensuite, elle aborde le point de vue des décrocheurs qui s'ennuient en classe et qui soulignent l'importance des relations avec les enseignants et entre étudiants. Elle

présente une étude intéressante sur les représentations de l'école qu'entretiennent les jeunes considérés à risque de décrochage.

La deuxième partie du volume traite de dépistage et de prévention. Elle aborde la notion de l'élève à risque, son dépistage, les instruments qui le permettent, les questions d'éthiques qui s'y rattachent et la mesure du succès des programmes de prévention. Un chapitre est consacré à la prévention primaire s'adressant donc à l'ensemble de la population scolaire. Elle souligne qu'il s'agit de réaliser des écoles capables de retenir leurs élèves: des lieux où les relations et le climat sont chaleureux, où les élèves développent un sentiment d'appartenance, où les enseignants se concertent et où les méthodes pédagogiques et les programmes sont variés. Un autre chapitre porte sur la prévention secondaire qui s'adresse plus spécifiquement aux élèves à risque d'abandon. Elle souligne l'importance de leur donner du pouvoir sur leur apprentissage, de leur fournir un environnement enrichissant, une approche individualisée, des enseignants empathiques et capables de comprendre le milieu socioculturel dont les élèves à risque sont issus. Elle souligne l'importance d'interventions systémiques agissant à plusieurs niveaux: enseignement et pédagogie, parents, organisation et climat de la classe et de l'école, besoins diversifiés des élèves, concertation avec les organismes communautaires et le monde des affaires.

Finalement, la troisième partie du volume expose et analyse deux exemples d'intervention. Le premier exemple est un projet mené dans une commission scolaire rurale et visant à élaborer un plan d'intervention systémique basé sur une philosophie de coopération entre le milieu et le chercheur. Le deuxième exemple est un service-école pour décrocheurs potentiels associé à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe-Val-Monts et de l'Argile Bleue: le S.S.T. (Service de Support et de Transition).

L'abandon scolaire - On ne naît pas décrocheur! est publié dans la collection Théories et pratiques dans l'enseignement aux Éditions Logiques, 1994, 379 pages.

Le décrochage au collégial: le comprendre et le prévenir - Bernard Rivière

Ce livre de Bernard Rivière (Psychologue, M.Ed), qui travaille en milieu collégial depuis une vingtaine d'années, renferme une mine de renseignements récents sur les processus de décrochage, les données statistiques et théoriques et les modalités d'intervention préventive. Cet ouvrage, qui a valu à son auteur le prix de la Ministre de l'éducation, s'avère indispensable à toute personne préoccupée par la prévention de l'échec et du décrochage au collégial ainsi que par le développement personnel et social des adolescents et des jeunes adultes. L'approche humaniste et globale ressort tout au long du livre et permet de cerner de l'intérieur la profonde détresse vécue par les jeunes décrocheurs ainsi que leur démarche de réappropriation de leurs ressources, leur permettant de reprendre confiance en eux, de se repositionner face à la vie et de s'orienter soit vers les études, soit vers le marché du travail.

Après avoir présenté globalement le phénomène du décrochage au collégial et sa dynamique psychosociale, l'auteur consacre le coeur de son volume à élucider les diverses composantes des trois étapes qu'il propose dans le processus de décrochage:

1) période du prédécrochage (besoin d'actualisation, perception du cégep inadéquate,

orientation scolaire problématique); 2) période du décrochage (choc situationnel, sentiment d'aliénation, comportements de défense, inhibition de l'action, résignation); 3) période du postdécrochage (moratoire, réactualisation de soi). Un chapitre est consacré à comparer les secteurs préuniversitaires et techniques et à considérer la situation spécifique des garçons et des filles. Bien que la description et l'analyse du processus de décrochage soient déjà une démonstration de ce qu'il faut faire et ne pas faire, l'auteur consacre son dernier chapitre aux changements nécessaires à une prévention efficace du décrochage.

L'auteur présente des témoignages tirés d'entrevues qui éclairent le lecteur sur cette spirale descendante caractérisant l'expérience des décrocheurs inscrits au cégep. Il explique que la problématique du décrochage devrait être resituée dans le milieu et le contexte où elle survient: l'institution elle-même. Il fait ainsi référence au climat de compétition, au type d'autorité exercée par l'enseignant, à l'absence d'encadrement, au régime et aux méthodes pédagogiques inadaptés, au morcellement des connaissances, bref à tous ces facteurs qui peuvent susciter chez les jeunes une baisse de motivation, une diminution de l'estime de soi et un appauvrissement du sens critique. En conséquence, 38% des cégepiens ne terminent pas leurs études. L'ampleur du phénomène ne peut laisser indifférent, car c'est le fondement même de la société québécoise qui est mis en péril. Pour minimiser les dégâts, Bernard Rivière suggère notamment que la première session du cours collégial soit en grande partie consacrée à l'intégration des jeunes à leur nouvel environnement, à tout le moins pour ceux jugés "à risque": rattrapage, cours de méthodes de travail, connaissances des ressources du milieu, mais aussi révision du régime et des méthodes pédagogiques.

Le décrochage au collégial: le comprendre et le prévenir est publié aux Éditions Beauchemin, 1996, 221 pages.

Les décrocheurs scolaires - les comprendre, les aider - Claude Rivard

Ce volume, du même auteur que 2 autres ouvrages présentés auparavant, destiné tout spécialement aux parents, s'avère très accessible et peut assurément aider beaucoup de parents, mais aussi d'enseignants, voire de jeunes eux-mêmes à mieux comprendre le problème et la dynamique de l'abandon scolaire, ainsi que les interventions appropriées. La première partie décrit le phénomène, les décrocheurs et les raisons qui les amènent à abandonner l'école. L'auteur s'interroge aussi sur le décrochage scolaire comme phénomène social. La seconde partie porte sur le dépistage et l'intervention pour prévenir le décrochage ou pour aider le jeune qui a déjà décroché. On y explique les différents diplômes possibles et on a annexé des listes de programmes de formation professionnelle au secondaire. *Les décrocheurs scolaires les comprendre, les aider* est publié aux Éditions Hurtubise HMH, 1991, 166 pages.

Comment aider mon enfant à ne pas décrocher – Lucien Auger

Lucien Auger est psychologue et auteur de nombreux volumes dont *S'aider soi-même, L'amour: de l'exigence à la préférence, Penser heureux* et plus récemment (1990) *Enseigner en s'amusant*. Il est intervenu à de multiples reprises depuis vingt-cinq ans

auprès de parents et de groupes d'enseignants soucieux de trouver des solutions au décrochage scolaire. Avec ce volume, Lucien Auger tente d'aider les parents à éviter le décrochage de leurs enfants. Le premier chapitre est consacré à aider le lecteur à mieux comprendre ses émotions, à identifier leurs causes et à trouver des moyens de les contrôler à son avantage selon l'approche émotive-rationnelle qu'il préconise depuis longtemps. Au deuxième chapitre, l'auteur examine certaines conceptions et croyances qu'il croit susceptibles de conduire à des émotions douloureuses et paralysantes. Au chapitre trois, il aborde les solutions techniques que le parent peut utiliser pour motiver son enfant et ainsi prévenir le décrochage. Au quatrième et dernier chapitre, il explique qu'un parent peut arriver à vivre relativement heureux même si l'abandon scolaire de son enfant a lieu. *Comment aider mon enfant à ne pas décrocher* est publié aux Éditions de l'Homme, 1992, 121 pages.

L'école à recréer - Décrochage: réalités et défis - Gaston Chalifoux

Gaston Chalifoux a été professeur, tuteur, coordonateur à l'éducation des adultes. De plus, considérant l'école comme une institution qui devrait aider le jeune à se responsabiliser, il a fondé l'école pour décrocheurs *Le Virage*. Son livre est écrit à l'intention des parents d'élèves et ose remettre en question le système d'éducation actuel qui, affirme-t-il, va maintenant à l'encontre de l'objectif qui lui a donné naissance: l'épanouissement personnel et le développement intellectuel et social de l'enfant. Cet ouvrage est divisé en quatre grands chapitres. Tout d'abord, on décrit l'école *Le Virage*, sa fondation, sa réalité ainsi que son avenir. En deuxième lieu, on apprend quelle est sa clientèle et les raisons qui ont motivé le choix de cette école, pour ensuite décrire le rôle des intervenants et la manière dont ils accomplissent leur mission. Finalement, le dernier chapitre porte sur la gestion de besoins et la gestion de la structure des établissements scolaires. En annexe, on trouve le projet éducatif de l'école *Le Virage*, ainsi que le code d'éthique des intervenants qui y travaillent. Ce livre ne contient ni références, ni bibliographie. *L'école à recréer - Décrochage: réalités et défis* est publié aux Éditions Saint-Martin, 1993, 169 pages.

Mettre fin au décrochage scolaire – Comment désamorcer une bombe... -Daniel Kemp

Dans ce livre, Daniel Kemp, le père de la théorie de "l'enfant teflon", s'adresse aux parents et aux professeurs en dressant un tableau complet des causes engendrant le décrochage scolaire et en suggérant toute une série de mesures à prendre pour contrer cette catastrophe sociale. Ce livre est divisé en deux parties. La première propose plusieurs solutions au problème du décrochage scolaire, tout en expliquant les causes de ce phénomène. Selon lui, par exemple, pour être efficace, un changement dans le système doit se faire globalement et non plus uniquement de façon parcimonieuse. La deuxième partie dresse un tableau de ce que devrait être l'école moderne, axée sur la jeunesse et sur l'avenir. *Mettre fin au décrochage scolaire* est publié aux Éditions E=MC², 1992, 253 pages.

Si on parlait d'éducation - Pour un nouveau projet de société - Charles E. Caouette

Charles E. Caouette est professeur titulaire au département de psychologie de l'Université de Montréal. Dans un langage clair et percutant s'adressant à toute

personne préoccupée par l'éducation et la qualité de vie dans la société de demain, il questionne le fonctionnement du système éducatif en faisant preuve d'un esprit critique aiguisé, mais aussi rempli d'espoir, humaniste et engagé. En effet, l'auteur ose se compromettre en mettant lui-même de l'avant de nombreux projets alternatifs et communautaires dont l'école alternative Jonathan et un programme de maîtrise et doctorat en psychologie de l'éducation. En révisant le système éducatif de la garderie à l'université, sans négliger l'importance de la famille, l'auteur précise le rôle, les limites et la mission qu'il devrait porter: le développement intégral des individus et des collectivités. Ce livre comporte 18 chapitres, qui permettent notamment de mieux comprendre les problèmes et les besoins propres aux milieux défavorisés et aux décrocheurs, les problèmes de violence, la contribution spécifique des garderies, les objectifs stimulants proposés par les projets alternatifs et l'importance de se donner un projet de société. Charles Caouette redonne confiance aux parents et réanime la foi et l'enthousiasme des enseignants. Il donne le goût aux uns et aux autres de devenir de véritables éducateurs. Et c'est chacun de nous qu'il invite à bâtir collectivement, un nouveau projet de société. *Si on parlait d'éducation: Pour un nouveau projet de société. Montréal: 1992 VLB Éditeurs.*

Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexion et pratiques

Des spécialistes de l'éducation ont réuni leurs efforts, à l'initiative du CRIRES et de la Fédération des Enseignantes et enseignants de Commissions Scolaires (FECS-CEQ), afin de présenter une vision d'ensemble des facteurs qui expliquent la situation actuelle ainsi que des stratégies visant à assurer la réussite éducative du plus grand nombre. Cet ouvrage fournit matière à réflexion à l'intervenant, l'enseignant et même le spécialiste préoccupé par la réussite scolaire. *Pour favoriser la réussite scolaire* est publié aux Éditions Saint-Martin, 1992, 347 pages. Coût: 15,00\$ (16,05\$ incluant TPS et frais d'expédition).

Dossiers et numéros thématiques de revue ou périodiques

PRISME

Santé mentale à l'école : vers une action intégrée, Été 1997, vol 7, no 2

Santé mentale à l'école : interventions, recherches et expertises en regard de problématiques spécifiques, Automne 1997, vol 7 no 3,4

À ne pas manquer, les deux prochains numéros de la revue PRISME qui porteront sur la santé mentale à l'école. Deux parutions totalisant 440 pages d'articles écrits par des professionnels de plusieurs disciplines et milieux, scolaires, santé, santé mentale, d'ici et de France.

Ces deux numéros constituent une étape dans la sensibilisation aux problèmes de santé mentale en milieu scolaire. Le quatrième congrès de l'ACSA qui se tient les 23-24 octobre sur ce même thème constitue une autre étape dans la même veine.

Les articles portent sur : un certain portrait de l'école et des étudiants; une autre conception de l'école; l'intervention concertée; des approches spécifiques. On y trouve : un historique de l'école au Québec et en France, facteurs de décrochage et dépistage, plaintes psychosomatiques des élèves, transition à l'adolescence; école communauté éducative, écoles exemplaires, témoignage d'un enseignant, témoignage d'un raccrocheur, coopairs académiques; un guide de sensibilisation aux problèmes de santé mentale en milieu scolaire; l'infirmière scolaire – un relais essentiel; une intervention en pédopsychiatrie à l'école, école pour déficients intellectuels, intervention auprès d'adolescents présentant des troubles du comportement; la violence à l'école, la prévention du suicide, les anxiétés, l'usage de drogues, prévenir le décrochage, l'orthopédagogue et la santé mentale, les problèmes d'apprentissage, et les programmes de prévention au préscolaire.

Pour se procurer ces numéros au coût d'environ 15\$ par numéro: PRISME, service des publications, Hôpital Ste-Justine, 3175 Côte Ste-Catherine, Montréal, QC H3T 1C5. TEL : (514) 345-4671. FAX : (514) 345-4631.

Terminer les études secondaires c'est possible – portrait de l'élève “ accrocheur ”

Contrairement à toutes les études sur les décrocheurs, ce rapport de recherche présenté au ministère de l'éducation du Québec s'intéresse à ceux qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires et aux motifs qui les ont incités à terminer leur cours. En première partie, on décrit le contexte de la recherche, l'état de la question et la méthodologie. La deuxième partie, plus volumineuse et comportant de nombreux tableaux explicatifs, comprend la présentation et l'analyse des données. *Terminer les études secondaires c'est possible – portrait de l'élève “accrocheur”* a été rédigé par Jean Bourques m.ed. et Raymond Zayed ph.d., novembre 1995, 29 pages.

Dossier spécial de la revue Dimension (1993): décrochage-raccrochage

La CECM (Commission des Écoles Catholiques de Montréal) publie la revue Dimensions quatre fois l'an. Le thème du numéro de février 1993 (vol. 14, no. 3) porte sur le décrochage et le raccrochage scolaire. Trois membres de la direction des écoles, un universitaire, une travailleuse sociale, une professionnelle de l'éducation des adultes, quatre enseignants et cinq élèves s'expriment sur la question. Il s'agit d'un dossier fort intéressant réunissant des points de vue très divers. *On peut en obtenir un exemplaire en s'adressant à Revue Dimensions (4^e nord), CECM, 3737 Sherbrooke Est, Montréal, Qc, H1X 3B3, tél.: (514) 596-6116.*

Numéro thématique sur le décrochage scolaire de la Revue Québécoise de Psychologie (1993)

Ce numéro présente quatre textes intéressants se démarquant par une perspective positive, un grand respect des jeunes aux prises avec cette situation et des moyens d'action cohérents. Le premier article, *"Décrocher afin de mieux raccrocher...ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment"* est écrit par Annette Miron,

intervenante à l'école pour raccrocheur *Le Virage* à Laval. Son intérêt pour les jeunes et le respect qu'elle manifeste pour leur démarche lui font considérer l'abandon scolaire comme un moment de répit, et dans certains cas, une question de survie pour ces jeunes. Le deuxième article de Michel Filion et Michel Mongeon s'intitule "*Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social*". Il propose une réflexion explorant les diverses significations liées au décrochage tout en proposant de l'observer sous l'angle particulier des théories d'Henri Laborit. Le troisième texte, "*Choisir son avenir: un programme innovateur pour raccrocheur de niveau collégial*" est écrit par Charles Caouette et Carole Deguire. Il porte sur un programme misant sur l'aide à apporter aux jeunes dans la détermination de leurs ressources, le développement de leur confiance personnelle et, surtout, la maîtrise de leur propre vie. Finalement, le dernier article de Pierre Audy, François Ruph et Mario Richard aborde "*La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.)*". Il s'agit d'une approche particulière reposant notamment sur la médiation de l'efficacité cognitive, des principes de vie, des concepts et de la signification dans la réussite scolaire. *Revue Québécoise de Psychologie, 1100 Ave Beaumont, Suite 510, Mont-Royal, Qc, H3P 3H5.*

Études, avis ou rapports de recherche

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire

Cet avis intéressant du Conseil Supérieur de l'Éducation se divise en trois chapitres. Le premier décrit la situation actuelle au Québec. Le deuxième soulève le problème de l'abandon scolaire comme étant le résultat d'un processus en lien avec de multiples facteurs aboutissant à la non-appartenance scolaire qui serait directement liée à l'abandon des études. La dernière partie concerne le rétablissement de l'appartenance scolaire et donc la prévention du décrochage. Le Conseil présente ses recommandations pour rétablir l'appartenance scolaire et ainsi éviter l'abandon de plusieurs jeunes. *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire* a été édité par le Conseil supérieur de l'éducation en 1996, 112 pages.

QUELQUES PUBLICATIONS DU CRIRES

(centre de recherche et d'intervention sur la réussite et l'échec scolaire)

Bureau 1246, Faculté des sciences de l'éducation, Cité universitaire, Québec, Canada, G1K 7P4, tél.: (418) 656-7770, télécopieur: (418) 656-3856. Veuillez libeller votre chèque à l'ordre de l'Université Laval

"On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre": Expérience de retour aux études dans quatre écoles québécoises - P. Bouchard et J.C. St-Amant

La recherche vise à faire un bilan des pratiques de retour aux études. À partir d'une enquête auprès des jeunes dans quatre écoles, il présente les motifs de leur décision d'abandonner l'école, de leur retour aux études et leurs appréciations des diverses approches privilégiées dans leurs écoles. 1994, 177 pages. Coût: 13,00\$ (13,91\$ incluant TPS et frais d'expédition).

De l'accès au succès - Actes du Colloque portant sur le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation

Ce colloque visait à mettre en commun la réflexion de chercheurs de la communauté universitaire et celle de praticiens. Les Actes du colloque regroupent l'ensemble des textes des conférences prononcées à cette occasion. 1996, 85 pages. Coût: 5,00\$ (5,35\$ incluant TPS et frais d'expédition).

Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec

Ce document présente des initiatives, identifie des ressources et suggère des pistes d'action pour quiconque s'intéresse aux difficultés qu'éprouvent les jeunes du primaire et du secondaire dans leur cheminement scolaire. Il constitue un outil utile pour les intervenantes et intervenants du monde de l'éducation. 1992, 343 pages. Coût: 9,35\$ (10,00\$ incluant TPS et frais d'expédition).

La réussite scolaire: expériences novatrices dans les écoles québécoises

Ce document présente le compte rendu d'un certain nombre d'expériences novatrices qui ont fait l'objet d'ateliers lors de la Rencontre sur la Réussite scolaire tenue à Québec en janvier 1992. Cet outil pourra être utile aux intervenantes et intervenants du milieu scolaire en faisant connaître certaines initiatives originales et en facilitant les échanges. 1992, 80 pages. Coût: 6,00\$ (6,42\$ incluant TPS et frais d'expédition).

Abandon scolaire et socialisation selon le sexe: Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits - P. Bouchard, L. Coulombe et J.C. St-Amant

Cet ouvrage présente les premières conclusions d'une recherche portant sur le phénomène de la réussite relativement meilleure des filles et de l'abandon proportionnellement plus élevé chez les garçons. On avance que les rapports sociaux de sexe et la socialisation selon le sexe se combinent aux rapports sociaux de classe pour créer une distance plus ou moins importante entre les jeunes et les exigences de la réussite. 1994, 119 pages. Coût: 11,00\$ (11,77\$ incluant TPS et frais d'expédition).

L'abandon scolaire: une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école

Charles E. Caouette, département de psychologie, Université de Montréal

Si nous n'avons pas encore tout à fait perdu le sens de l'évidence, indice "percutant" de santé mentale, nous savons déjà que l'abandon scolaire est devenu un problème très sérieux. Ce problème nous confronte avec une ampleur et une brutalité sans précédent. Toutefois, quand on veut faire quelque chose pour remédier à la situation, il faut prendre le temps de se demander: où faut-il agir? auprès de qui? sur quoi faut-il intervenir? J'avoue, pour ma part, ne pas avoir trouvé beaucoup de réponses à ces questions dans la littérature courante.

Tantôt, c'est sans hésitation ni retenue qu'on considère les jeunes comme les premiers responsables de leurs problèmes et de tous les problèmes qu'ils posent aux adultes. Ils ont donc simplement besoin d'être davantage disciplinés, dressés, remis à leur place... Tantôt, ce sont leurs parents qu'on accuse de tous les maux et qu'on tient responsables de tous les problèmes que vivent les jeunes d'aujourd'hui: démotivation, indiscipline, impolitesse, puis, avec le temps, absentéisme, échecs scolaires répétés, décrochage évidemment, vandalisme, drogue, prostitution, criminalité, etc. Pauvres parents!... surtout quand nous en sommes nous-mêmes. Qui a déjà sérieusement songé à les aider? Les aider à se faire davantage confiance, à se sentir compétents, à créer entre eux de meilleurs liens de solidarité et à se compromettre davantage dans l'éducation de leurs enfants et leur participation à la vie scolaire?

De l'école, on dit assez peu, sinon qu'elle est victime des comportements antisociaux des jeunes, de l'absence quasi totale de collaboration des parents. Et c'est pour cela, dit-on souvent, que les enseignants trouvent leur métier de plus en plus difficile et que leur enthousiasme est au plus bas.

Voilà donc, à très grands traits, ce qu'on entend le plus souvent sur l'abandon scolaire et les décrocheurs. Il s'agit d'un portrait injuste, incomplet et surtout indiquant très mal ce qu'il faut faire. L'abandon scolaire est un phénomène qu'il faut chercher à comprendre réellement, non par curiosité intellectuelle, non par préoccupation intéressée de "clientèles à conserver", mais par sens profond de nos responsabilités professionnelles et sociales.

Dans cette perspective, je parlerai d'abord de ceux qu'on qualifie de décrocheurs et de décrocheurs potentiels, mais sous un angle particulier et d'une manière assez inhabituelle. En second lieu, je considérerai le phénomène dans sa genèse institutionnelle. Autrement dit, j'analyserai comment et dans quelle mesure l'école provoque elle-même les malaises dont elle se plaint, plus particulièrement, ceux de la démotivation et de la violence. Je proposerai ensuite l'école-milieu de vie comme la vraie réponse appropriée aux besoins de chacun, jeunes et adultes. Ensuite, j'aborderai une solution alternative: faire de l'abandon des études une expérience éducative au lieu de s'acharner uniquement à l'éviter ou chercher à tout prix à inciter le jeune à un retour aux études alors qu'il n'en sent pas réellement l'importance.

Le décrocheur

Il faut d'abord cesser de croire que l'échec scolaire est la première cause de l'abandon: dans la plupart des cas que nous avons pu évaluer, l'échec scolaire, qui était fréquent mais non systématique, était la première manifestation d'un abandon mental, c'est-à-dire d'une perte d'intérêt profonde qui se manifestait déjà depuis longtemps. Je n'aborderai pas ici les nombreuses études sur l'ensemble des caractéristiques des décrocheurs, car vous pouvez les retrouver dans d'autres textes.

Tandis que plusieurs auteurs ont dressé un portrait des décrocheurs vus du dehors - portrait que beaucoup de nos médias continuent de véhiculer - d'autres ont pris soin de les aborder directement et de leur demander pourquoi ils avaient quitté l'école. Sans rendre l'école responsable de leur abandon, ils en ont fait une critique très lucide. Selon eux, l'école n'était pas un lieu qui se préoccupait de respecter et de développer leur autonomie, leur sens des responsabilités et leur sens critique. Ils se sont plaints surtout de la pauvreté des relations interpersonnelles, leur plus grande source d'insatisfaction. Les programmes scolaires jugés artificiels, leur second grief en importance, offraient des contenus qui ne rejoignaient en rien leur vie d'adolescents.

En d'autres termes, c'est l'école que les jeunes remettent en question. Mais avant de donner trop d'importance à leurs critiques, il convient probablement de se demander si leurs points de vue sont partagés par ceux qui ne décrochent pas. De nombreux chercheurs ont effectué des études en ce sens. Cope et Hannah (1975), par exemple, ont trouvé que les décrocheurs, comparés aux autres élèves dits "persistants", sont plus autonomes, plus sensibles à leurs émotions et capables d'une plus grande ouverture d'esprit, d'une vision plus complexe des choses. De même - il fallait un peu s'y attendre - les décrocheurs sont moins conformistes, plus capables de déroger aux règles et aux normes sociales acceptées comme allant de soi (Coulombe, 1981). Même sur le plan familial, des études menées au Québec (Boucher et Morose, 1978) et en France (ARCOS, 1979) révèlent que le tableau n'est pas si sombre qu'on le disait. En effet, on a trouvé qu'un grand nombre de décrocheurs sont attachés à leur famille qu'ils considèrent comme une institution sociale importante. De même, la plupart d'entre eux vivent dans des familles où l'ambiance est bonne, où la communication est présente et où les jeunes partagent de très près les valeurs de leurs parents. Sur le plan proprement scolaire, enfin, les décrocheurs ont des attentes qui ne diffèrent pas beaucoup de celles de leurs collègues "persistants": ils veulent une école où ils apprendront des choses importantes pour eux, où ils apprendront davantage à penser

par eux-mêmes et où il leur sera possible de remettre en question les idées reçues (Boucher et Morose, 1978; Larouche, 1976).

Plus encore que d'autres chercheurs, Fine et Rosenberg (1983) se sont opposés à cette conception trop répandue selon laquelle les décrocheurs seraient des inadaptés, des "déviants", des incapables. Selon ces auteurs, ils sont surtout des "résistants", ils ont développé une conscience aiguë des contradictions qui existent entre l'institution scolaire, d'une part, et le vécu personnel et les besoins des jeunes, d'autre part. Ces jeunes critiquent, en effet, le programme caché de l'école et son idéologie "méritocratique". S'ils perçoivent une injustice, ils réagissent fort et sont prêts à défier l'autorité. Ces traits décelés chez les décrocheurs sont apparus à Fine et Rosenberg, entre autres, non pas comme des lacunes et des déficiences, mais comme des réactions saines, comme une force de résistance face à une situation-problème.

On admet désormais l'existence de diverses catégories de décrocheurs. S'il existe, de fait, de nombreux décrocheurs qui sont des mésadaptés socio-affectifs, d'autres quittent l'école à cause d'un manque évident d'intérêt pour les études abstraites. D'autres, aussi, rejettent carrément l'école à cause de son idéologie, de son organisation de la vie, de ses structures étouffantes et aberrantes (Reich et Young, 1975; Erpicum et Murray, 1975; Larouche, 1976; ARCOS, 1979).

Genèse institutionnelle

Comme je l'ai déjà mentionné plus tôt, quand on écoute les jeunes, il nous parlent aisément de leurs insatisfactions face à l'école. En effet, seulement 28% disent apprécier réellement leur expérience scolaire (Reich et Young, 1975). Parmi ceux qui demeurent aux études, la grande majorité considèrent donc l'école comme un mal nécessaire, un prix à payer pour accéder un jour au diplôme et au travail. Ils sont en désaccord avec les valeurs de l'école et ils ont à peu près tous songé à abandonner leurs études. Certains, d'ailleurs, le feront presque à coup sûr s'ils ne reçoivent pas une aide accrue de la part du personnel scolaire ou de leur famille. Ce sont ceux qu'on appelle les décrocheurs potentiels et que des tests, au Québec, permettent de dépister un an ou plus à l'avance. Toutefois, je connais peu d'établissements scolaires qui ont su quelles suites logiques et efficaces donner à cette opération de dépistage, surtout lorsque l'intervention appropriée devait porter sur l'établissement scolaire lui-même!

Nous venons de voir que la majorité des adolescents critiquent ouvertement l'école, son organisation, ses valeurs, son caractère artificiel et "déconnecté de la vraie vie". Si les jeunes continuent, pour plus de la moitié d'entre eux, de fréquenter l'école, c'est, d'une part, que la loi rend obligatoire la fréquentation scolaire et que, d'autre part, l'accès au travail exige généralement un diplôme sur lequel l'école détient *un monopole absolu*. Enfin, et c'est la principale raison semble-t-il, l'école demeure encore l'endroit où l'on se retrouve le moins seul, où il est le plus facile de rencontrer des amis ou du monde tout court!

Nous pouvons, certes, rejeter du revers de la main les critiques que les jeunes formulent à l'égard de l'école et considérer, comme beaucoup d'autres, que les jeunes sont très mal placés, surtout les "mésadaptés", pour savoir ce qui est bon pour eux et ce que le monde du travail exigera d'eux. L'école, dit-on souvent, doit leur apprendre

au plus tôt le sens de la discipline et de l'effort et leur faire voir que l'époque du "principe du plaisir" est révolue.

Nous pouvons, par contre, donner partiellement raison aux jeunes et procéder à l'analyse la plus objective possible de tous les malaises de l'école que, dans le fond, nous sommes les premiers à reconnaître. Considérons plus particulièrement deux de ces malaises, à savoir celui de l'abandon scolaire et de la démotivation, d'une part, et celui de la violence, d'autre part.

Abandon scolaire et démotivation

Loin d'être le fait de quelques élèves mésadaptés ou de quelques sujets provenant de milieux familiaux défavorables, c'est-à-dire, comme nous venons de le voir, un problème individuel, l'abandon scolaire doit être reconnu comme un *problème institutionnel, un problème dont l'école est elle-même en grande partie responsable.*

À l'instar des jeunes, nous devons reconnaître que l'école n'est pas un lieu qui se préoccupe en priorité de leurs besoins fondamentaux de personnes-en-développement, de personnes en quête de leur identité personnelle, professionnelle et sociale, et, ajouterais-je, de personnes en quête d'un sens à donner à la vie, à leur vie. Le directeur d'établissement scolaire, maître d'oeuvre, doit reconnaître à cet égard sa responsabilité première et son pouvoir réel. Il faut que les élèves apprennent encore davantage, mais il faut surtout qu'ils cessent de perdre à l'école le goût d'apprendre, la confiance en eux et l'espoir en l'avenir.

La seconde critique des jeunes face à l'école porte sur le caractère inadapté des programmes scolaires par rapport à leur vie réelle. Cette fois, c'est directement le problème massif de la démotivation scolaire qui émerge, lequel touche près de 80% des élèves.

Ce ne sont pas des difficultés de la tâche, ni des efforts à fournir dont les jeunes se plaignent le plus. Ils ne comprennent tout simplement pas qu'on les oblige à apprendre des choses qui ne leur disent rien. Faut-il réellement posséder et maîtriser ces contenus, ou faut-il seulement en avoir entendu parler une fois dans sa vie et, surtout, avoir obtenu une bonne note? Car, dans le système actuel, c'est bien la note qui est déterminante, et non le savoir lui-même ou encore moins l'intégration et le transfert des apprentissages ou leur persistance dans le temps!

Une grande part de cette matière, reconnaissons-le, ne servira qu'à une minorité d'entre eux. On les oblige à mémoriser des notions, des règles ou des formules qu'à peu près tous les adultes, à l'école et ailleurs, ont eux-mêmes oubliées. En effet, combien d'enseignants du niveau secondaire réussiraient les examens imposés par leurs collègues? Est-ce simplement pour leur "ouvrir des portes" pour plus tard? Et à quoi leur serviront ces portes ouvertes si les jeunes perdent jusqu'au goût d'avancer ou si ce sont des portes avec de nouvelles exigences qui doivent bientôt s'ouvrir devant eux? Est-ce la seule façon que nous ayons trouvée d'accroître la culture des jeunes que de leur faire oublier le plus de choses possibles? Et serons-nous tellement plus avancés s'il ne reste que mépris pour cette culture que nous leur aurons présentée en pièces détachées, de façon aussi désincarnée. (Sur le phénomène particulier de la perte de

culture chez les jeunes, on lira avec grand intérêt *Une révolution avortée*, de P.-É. Roy, 1991, dont l'excellente préface est signée par Pierre Vadeboncoeur. Cette analyse rappelle celle d'Allan Bloom dans *L'âme désarmée* 1987 qui interpelle tout particulièrement l'institution universitaire.)

Bien que je côtoie personnellement les jeunes et que je fréquente leurs établissements scolaires depuis des années, je ne comprends toujours pas l'attitude de l'école. Cette dernière continue d'ignorer systématiquement tous les intérêts des jeunes, toutes leurs questions, tous leurs besoins de plus en plus pressants. Il y aurait pourtant là, précisément, matière à des apprentissages tout à fait enthousiasmants, féconds et formateurs. Néanmoins, l'école continue de tenir les jeunes le "nez collé" sur des programmes inodores, incolores et insipides. Je ne propose nullement des solutions de facilité, les jeunes non plus d'ailleurs. Il faut que ces derniers apprennent encore davantage, mais il faut surtout qu'ils cessent de perdre à l'école le goût d'apprendre, la confiance en eux et l'espoir en l'avenir.

Face au problème généralisé de l'absence de motivation scolaire, la pauvreté de notre imagination créatrice est déconcertante. La plupart des écoles en sont encore à la recherche de "gadgets" artificiels, de techniques de conditionnement et de concours d'excellence, quand elles n'en sont pas carrément aux mesures disciplinaires - récompenses, punitions, suspensions, etc. - et à l'emploi excessif de la menace, de la pression induite, du stress et de la compétition effrénée.

Violence à l'école

Ces considérations m'amènent à dire quelques mots sur la violence à l'école. Beaucoup s'inquiètent présentement de la montée de violence à l'école; cette violence est dirigée non seulement contre les personnes, mais aussi contre les objets et contre l'école. Ainsi, dans une seule commission scolaire de l'île de Montréal, les coûts du vandalisme représentaient récemment encore près de deux millions de dollars par année. Certes, le problème ne se limite pas au seul domaine scolaire puisqu'il s'agit en fait d'un problème de société. Toutefois, là encore, ce serait faire l'autruche que de nier la contribution de l'école aux phénomènes de violence et de vandalisme. Partout où des gens vivent des frustrations profondes dans leurs besoins fondamentaux, partout aussi où ils vivent dans des lieux où ils ne peuvent disposer d'espace vital, physique et psychologique, les manifestations de violence sont chose courante. Cela s'observe aussi bien chez les animaux que chez les êtres humains.

Déjà, nous avons vu les frustrations des jeunes face à la pauvreté des relations interpersonnelles vécues à l'école, face également au caractère artificiel et insipide des programmes d'études. À cela, il faut maintenant ajouter les tensions et le stress que font vivre aux jeunes les examens et les tests dont ils sont continuellement assaillis et dont la plupart mesurent beaucoup plus la mémoire à court terme que l'intégration des savoirs et l'acquisition d'une bonne capacité de penser et de raisonner.

Ce qui est particulièrement dommageable et provocant dans cette série continue d'évaluations, ce n'est pas tant le processus d'évaluation lui-même, lequel pourrait avoir une portée formative importante autant pour l'enseignant que pour l'élève, mais c'est la façon dont ces évaluations sont utilisées. Il arrive souvent que l'enseignant y ait recours de façon punitive et pour renforcer son pouvoir et son emprise sur les élèves. Il arrive également que c'est sa propre compétition avec ses collègues ou avec d'autres établissements que l'enseignant fait vivre à ses élèves. Mais le caractère le plus "anxiogène" et le plus injuste de ces évaluations leur vient surtout de leurs conséquences à long terme. Chaque fois, on fait sentir à l'élève - et très souvent aussi à ses parents, ce qui n'arrange rien - que c'est tout son avenir scolaire et professionnel qui se joue. Et cette peur de l'échec, sciemment entretenue par l'école, constitue l'une des principales causes de la violence et du vandalisme dont l'école se plaint.

Il en est de même du processus d'orientation scolaire et professionnelle qui, dans les faits et malgré ses allures plus ou moins scientifiques, constitue le plus souvent un inéluctable processus de sélection-élimination. L'orientation, loin d'aider chaque adolescent à mieux se connaître et à assumer son avenir personnel, professionnel et social, se réduit souvent à une opération quasi mécanique de classement visant à placer une minorité d'élèves sur des sentiers privilégiés et la grande majorité des autres sur des voies d'évitement.

On méprise ainsi, chez les jeunes, les diverses formes d'intelligence et les talents réels que l'école n'a pas su reconnaître et développer. C'est une façon antidémocratique de nier les différences individuelles et collectives tout en disant pour se donner bonne conscience: "En haut de l'échelle, il ne peut y avoir de place pour tout le monde"! Mais faut-il que l'école soit une échelle?

Une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école

Je considère cependant que l'abandon scolaire constitue, de la part des jeunes, une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école. En effet, lorsque les jeunes quittent l'école, croyant et laissant croire que c'est de leur côté seulement que les choses ne vont pas, ils adoptent une attitude de faiblesse et d'irresponsabilité. Ils ne disent pas alors ce que les directeurs d'école et les éducateurs doivent entendre et ils n'assument pas leurs responsabilités collectives et sociales de contribuer à la solution de leurs propres problèmes.

C'est dans cet esprit que nous avons mené au Québec une recherche-action qui visait à faire des décrocheurs potentiels des personnes-ressources importantes dans la solution et la prévention du problème de l'abandon scolaire. Mais, tandis que les jeunes étaient prêts à s'associer aux efforts d'amélioration de la qualité de vie à l'école, nous n'avons pas vraiment réussi à amener le personnel scolaire à considérer positivement ces jeunes et à établir un vrai dialogue avec eux.

L'école-milieu de vie

Le changement, a-t-on dit, est un *processus de destruction créatrice*. Après avoir adressé ou rappelé quelques critiques majeures à l'égard de l'institution-établissement

scolaire, j'en viens par conséquent à proposer un projet enthousiasmant, soit celui de faire de l'établissement scolaire un véritable et authentique milieu de vie.

Les personnes qui jugeront excessives les critiques faites plus haut trouveront certainement irréaliste et utopique le projet que je propose. Se sentant non responsables des problèmes de l'établissement scolaire, ces personnes se sentent également incapables de faire ou d'envisager les changements nécessaires. Ce sont les ardents défenseurs du *statu quo*, ceux pour qui le réalisme et le pragmatisme se limitent au *statu quo*, comme si le changement n'était pas aussi une réalité.

Aux autres, chez qui je voudrais raviver l'espoir et le dynamisme, je veux dire, en particulier de la part de tous ceux qui travaillent dans des projets-pilotes et dans des écoles alternatives, que le changement est possible en éducation lorsque ceux qui y croient prennent la responsabilité de le faire.

L'expression "milieu de vie" a été tellement galvaudée que, le plus souvent, elle ne sert qu'à rendre moroses les nostalgiques et à faire sourire les cyniques.

Pour moi, il reste qu'un milieu de vie est essentiellement un milieu naturel, un lieu où des choses vraies se vivent, un milieu où la vie est respectée, où la vie est en santé. Conséquemment, une école-milieu de vie est une école où les besoins fondamentaux de santé et de croissance des êtres humains sont respectés.

À l'école, les personnes ont besoin d'être elles-mêmes, pas seulement de jouer des rôles. Elles ont besoin de se sentir respectées et appréciées, de sentir qu'on leur fait confiance, qu'on favorise leur autonomie, leur initiative, leur prise de responsabilité, et qu'on leur reconnaît donc aussi le droit à l'erreur. Or, ces quelques besoins ne sont pas seulement les besoins des jeunes, ce sont également les besoins des adultes oeuvrant à l'école. Eux aussi ont les mêmes besoins de respect, d'estime, de confiance. Ils ont besoin de sentir qu'à l'école, ils sont encore en processus d'actualisation de soi et de croissance, et non pas en processus d'épuisement et de "burn out". L'école ne pourra jamais être un milieu de vie pour les jeunes si elle ne réussit pas à l'être également pour les adultes qui y vivent. De même, on ne saura jamais respecter les différences individuelles chez les jeunes si on ne les respecte pas chez les enseignants. Si, de surcroît, ces différences deviennent des sources de tension et de conflit, donc de standardisation, plutôt que des sources d'échanges et de complémentarité, ce sera la même chose. Les jeunes ont précisément besoin de ces différences chez les enseignants, car ils veulent des adultes vrais, capables de relations authentiques, et non des robots standardisés, homogénéisés, sans couleur ni saveur, définis et minutés par des règlements, des statuts et des conventions collectives.

L'école-milieu de vie rappelle que les jeunes, avant d'être des élèves, sont des personnes, et que les adultes, avant d'être des enseignants, sont aussi des personnes en vie, en croissance et, dans la mesure du possible, en santé.

En ce qui a trait aux partisans du *statu quo*, qui se disent que tout cela est trop beau pour être vrai et qui n'osent pas y croire au cas où..., je considère qu'on leur a enlevé les rêves et l'enthousiasme. On les a aveuglés pour mieux les faire marcher et leur faire tourner la roue. Pour leur propre santé mentale, j'aimerais qu'ils en soient

conscients et qu'ils soient également conscients de leur choix lorsqu'ils refusent de travailler à une réforme de l'école et de l'éducation devenue plus nécessaire et plus urgente que jamais.

Comment faire une expérience éducative de l'abandon scolaire?

Au risque de déstabiliser certains lecteurs, je dirai d'emblée que le problème de l'abandon scolaire n'est pas si grave en soi. Ce qui est surtout grave, c'est qu'on n'ait pas encore réussi à faire du décrochage une expérience éducative. À tous ces jeunes qui quittent l'école (plusieurs le font d'ailleurs sur l'invitation même de l'école), il est impérieux d'offrir diverses ressources éducatives; c'est une question d'éthique et de responsabilité de la commission scolaire. Voici quelques exemples de ces services.

1) Il faut maintenir accessibles aux décrocheurs les services d'aide personnelle que l'école offre aux élèves (la psychologie, le service social, la pastorale et, particulièrement, l'orientation scolaire et professionnelle). Ces services doivent intervenir dès que des jeunes sont déjà identifiés comme décrocheurs potentiels. Ils devraient également prendre contact avec tous les jeunes de 2^e et 3^e secondaire pour parler de l'abandon scolaire et des facteurs personnels et institutionnels qui le provoquent. Si on le fait pour prévenir le suicide, pourquoi ne le ferait-on pas pour l'abandon scolaire qui touche près de 40% des jeunes?

Par ailleurs, dès que des jeunes quittent l'école ou cessent de la fréquenter, une personne de ces services devrait également prendre l'initiative de contacter ces jeunes, de les inviter à venir la rencontrer ou même d'aller les rencontrer chez eux, pourquoi pas? Si l'école est partie du problème de l'abandon, pourquoi ne serait-elle pas également partie de la solution?

2) Il faut, dans la mesure du possible, encadrer les démarches que font les jeunes durant leur décrochage. Il faut aussi aider les jeunes qui se cherchent du travail ou qui en ont un, qui participent à des activités sociales ou communautaires, ou à des loisirs organisés. Une école secondaire des Laurentides a même déjà octroyé des crédits scolaires à des jeunes qui travaillaient. C'était là une façon formidable de rendre éducative l'expérience du décrochage et de favoriser l'important processus de maturation personnelle et sociovocationnelle des jeunes.

3) Il faut aider les parents des décrocheurs, offrir des rencontres entre eux et le personnel de l'école et favoriser des animations de groupe pour que se créent, entre les parents, des réseaux de support et d'entraide. Cette aide aux parents aura un effet très positif sur les décrocheurs eux-mêmes si les parents dramatisent moins la situation et s'ils aident leurs jeunes à développer des projets de vie et de carrière et à se responsabiliser eux-mêmes davantage. Les seules menaces ou mesures punitives ne règlent rien en elles-mêmes. Il importe surtout d'aider le jeune à analyser les causes de son abandon des études, à évaluer les diverses voies qui lui sont ouvertes, à prendre et à tenir les décisions qui lui semblent les plus valables. Le jeune peut faire là des apprentissages d'une importance capitale qu'il n'aurait peut-être pas fait autrement et qui peuvent grandement favoriser son retour aux études et sa réussite.

Par ailleurs, au-delà de ces services directs et indirects aux décrocheurs, l'institution scolaire doit bien sûr procéder à l'analyse minutieuse du phénomène même de l'abandon, tel que nous en avons discuté plus tôt puisque ce n'est pas de quelques individus mésadaptés ou marginaux qu'il s'agit, mais de dizaines de milliers de jeunes.

Conclusion

Quelques mots sur la responsabilité des directeurs d'établissement scolaire dans le changement en éducation et dans l'instauration de l'école-milieu de vie: tout d'abord, il m'apparaît indispensable que chaque école se donne un véritable projet éducatif, défini, géré et évalué par la communauté, un projet qui serve avant tout à la promotion collective de cette communauté. Mais, pour cela, il faut d'abord que la philosophie et les valeurs qui sous-tendent ce projet éducatif soient incarnées par le chef de l'établissement scolaire qui doit démontrer beaucoup de dynamisme et un leadership éclairés. L'expérience des projets pilotes, des écoles alternatives et communautaires, démontre avec force que le directeur d'école doit aider la communauté des enseignants, des élèves et des parents à élaborer un projet cohérent sur le plan idéologique. Pour ce faire, un travail intense et continu d'animation s'impose, car, sortir les adultes de leur individualisme, de leur esprit de compétition et de leur sentiment d'insécurité ne va pas toujours sans heurts. Or il faut parvenir à ce que les enseignants, les parents et les élèves unissent leur efforts dans la gestion de leur propre projet collectif.

Je crois que tant que les professionnels de l'enseignement n'auront pas pris individuellement et collectivement position par rapport aux programmes et aux approches pédagogiques, tant qu'ils n'auront pas décidé de revenir à leur mission première d'éducation et à la primauté de la relation éducative, il vaut mieux que le fameux problème de l'abandon scolaire ne se règle pas trop vite. Il y a un message tout à fait prioritaire et urgent qu'il faut d'abord recevoir: il y a un malaise généralisé dans l'école et dans la société, un malaise vécu tout autant par les adultes que par les jeunes eux-mêmes. C'est à la solution de ce mal d'apprendre, de ce mal de vivre qui se généralisent que les uns et les autres doivent travailler.

À cet égard, le phénomène de l'abandon scolaire est en lui-même un excellent déclencheur, un excellent matériel didactique; à nous de l'utiliser sagement.

Références : à la fin du journal

Cet article est tiré de:

- CAOINETTE, Charles (1992). L'abandon scolaire, une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école. In. Si on parlait d'éducation: Pour un nouveau projet de société. Montréal: VLB Éditeurs.
- CAOINETTE, Charles E. (1996). L'abandon scolaire: Comment en faire une expérience éducative. Dimensions, 14(3), 19-20.

Le rôle du psychologue de l'éducation dans la prévention de l'abandon scolaire

Par Lucie Guimond, psychologue et enseignante

Même si cet article traite du rôle du psychologue de l'éducation dans la prévention de l'abandon scolaire, chaque intervenant scolaire ou social du monde institutionnel ou communautaire peut s'approprier ces rôles et les adapter à sa pratique et à ses champs de compétences. La prévention de l'abandon scolaire ne peut se faire sans une responsabilité partagée et une action sociale concertée.

Nous dresserons d'abord un bref portrait de l'école québécoise actuelle. Puis, nous aborderons le rôle du psychologue de l'éducation comme agent de changement, mobilisateur, coordonnateur de programmes, consultant et éducateur.

L'école québécoise, une institution en mouvement

Nul doute que la société québécoise, en rendant l'éducation accessible à tous, fait l'objet d'envie de pays beaucoup moins nantis. Le projet à l'intérieur duquel s'inscrit cette éducation de masse vise le développement intégral de chaque individu et la maximisation du potentiel de tous. Depuis déjà plusieurs années, de grands principes humanistes, auxquels nous adhérons, sont énoncés pour baliser le système d'éducation (Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, 1965).

Malgré l'idéal poursuivi, l'institution scolaire demeure le reflet de la société dans laquelle elle s'inscrit. Par conséquent, l'application de ces principes idéologiques semble s'être faite de façon plutôt sporadique par la présence de projets alternatifs et innovateurs au sein du système d'éducation. De façon plus globale, ces principes humanistes ont fait place à des valeurs telles que la performance, l'excellence et la production provoquant ainsi beaucoup d'inégalités et de malaises autant au niveau des jeunes que des intervenants scolaires (Perrenoud, 1985: voir Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Caouette et Bégin, 1991). Par ailleurs, le système d'éducation chercherait beaucoup plus à répondre aux besoins de main-d'oeuvre de plus en plus spécialisée d'une société industrielle qu'aux véritables besoins des jeunes (Caouette, 1992).

Ainsi, il n'est pas rare que l'on qualifie l'école, de par son fonctionnement et son organisation, d'aliénante et de déshumanisée (Langevin, 1994; Boucher, 1986), ce qui est loin de ce que nos penseurs en matière d'éducation ont voulu. Par ailleurs, l'école est de plus en plus interpellée pour intervenir face à l'augmentation de problèmes sociaux tels que l'éclatement des familles, la violence, la toxicomanie, le suicide, etc.

Récemment, le monde de l'éducation était convié à se mobiliser pour questionner et revoir encore une fois les besoins en matière d'éducation ainsi que la mission et les

structures de l'école québécoise dans l'exercice des *États généraux de l'éducation*. Certaines réalités ne mentent pas quant au besoin de changement. Ainsi, quand un nombre aussi important de jeunes quitte une institution qui a pour principal mandat de voir à leur développement intégral et harmonieux, on est en droit de se questionner. Sans oublier qu'il n'y a pas que les jeunes qui semblent se distancer de l'école. En effet, on est à même de constater ces dernières années un accroissement de l'absentéisme et de l'épuisement professionnel chez les enseignants (Filion et Mongeon, 1993). Le phénomène du "décrochage scolaire" n'est peut-être plus que l'apanage des jeunes.

Le psychologue agent de changement

En soi, être psychologue de l'éducation, c'est adhérer à un mandat éducatif. Travailler dans cette optique, c'est être porteur de changements, c'est amener les individus et la communauté à prendre en charge leur développement pour favoriser leur mieux-être individuel et collectif.

Les différents constats mis en lumière par la littérature québécoise concernant l'école nous permettent de croire que notre système d'éducation est actuellement en période de crise et de remise en question. Par conséquent, de nombreux changements peuvent et doivent être envisagés pour faire de l'école un milieu de vie favorisant l'épanouissement des jeunes ainsi que la qualité de vie des enseignants. *La Commission de l'éducation* (1996) recommande à cet effet des changements autant au niveau des attitudes, des mentalités que des structures scolaires. Évidemment, lorsqu'on parle d'attitudes et de mentalités, il faut avoir des visées à long terme parce qu'il est généralement question de changer des valeurs. Ce type de changement fait, la plupart du temps, l'objet de résistances importantes (Huberman, 1973: voir Bégin, 1987).

L'abandon scolaire étant pour plusieurs un problème de société, il est nécessaire que tous se sentent concernés par la problématique (Centrale de l'enseignement du Québec, 1991, Godbout, 1991, Rivard, 1991: voir Parent, Duquette et Carrier, 1993). À cet effet, un changement qui apparaît primordial consiste à établir de nouveaux rapports sociaux entre l'ensemble des individus qui sont en lien avec l'institution sociale qu'est l'école. C'est donc l'ensemble de la communauté qui doit être sensible à ce qui se vit à l'école parce que c'est un des moyens dont nous nous sommes collectivement dotés pour transmettre aux jeunes des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre.

Ainsi, nous devons d'abord revoir le type de rapport qui existe entre les membres de l'équipe-école. Pour arriver à créer le climat propice à l'innovation et à la créativité chez les enseignants, le système scolaire devrait contenir un minimum de hiérarchisation et un maximum de collégialité (Commission sur l'éducation, 1996). En fait, l'école doit être décroisée afin de permettre de plus grands échanges entre les enseignants. Il est nécessaire que les enseignants travaillent ensemble afin d'identifier les besoins spécifiques de leur clientèle ainsi que les moyens qu'ils prendront pour y répondre. L'élaboration d'un projet éducatif réellement mis en application permettrait une plus grande cohérence au sein de l'école. Le psychologue, comme membre de l'équipe-école, peut être l'initiateur de telles démarches de

réflexion. Il peut aussi contribuer au processus en faisant en sorte que l'ensemble des intervenants s'approprie le projet éducatif. Ainsi, comme le souligne Huberman (1973: voir Bégin, 1987), pour qu'une tentative de changement aboutisse, il faut que les participants aient le sentiment que le projet est le leur.

Les rapports entre les enseignants et les jeunes doivent également faire l'objet d'une attention particulière lorsqu'on traite de prévention de l'abandon scolaire. En effet, la littérature rapporte que les jeunes qui quittent l'école n'ont souvent pas de liens significatifs avec les adultes de leur école (Caouette, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Ainsi, pour favoriser l'appartenance scolaire, il est important qu'une plus grande proximité s'établisse entre eux. Peut-être ces nouveaux liens seront-ils possibles lorsque l'équipe-école sera sensibilisée à une approche pédagogique plus personnalisée, plus adaptée aux besoins individuels des jeunes.

Plusieurs programmes de prévention ont aussi misé sur des changements de rapports entre les jeunes. Ainsi, il est de plus en plus fréquent de voir une forme de mentorat ou tutorat entre jeunes (Archambault et al., 1992; Waddell, 1994). Par ailleurs, plusieurs recommandations sont à l'effet qu'une approche pédagogique basée sur le travail coopératif entre les jeunes et moins magistrale permettrait aux enseignants d'être plus à l'écoute des besoins et du rythme de chacun (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, Commission de l'éducation, 1996). Nous pensons que le psychologue peut être l'instigateur de tels projets à l'école.

En connaissant bien les facteurs associés à l'abandon scolaire, le psychologue est à même de questionner certaines politiques institutionnelles. Nous pouvons penser, entre autres, au "redoublement" scolaire. En fait, les recherches démontrent le peu d'efficacité et même l'effet néfaste de cette mesure sur la réussite scolaire des jeunes (Brais, 1991). Ainsi, le psychologue peut amener l'équipe-école à revoir l'objectif derrière de telles politiques, initier un processus d'évaluation des résultats escomptés et inviter le milieu à se doter d'autres moyens de soutien à l'élève pour favoriser la réussite.

Les pratiques évaluatives sont aussi importantes à considérer dans une perspective de changement qui valorise la réussite pour tous. L'évaluation sommative est présentement prépondérante dans les écoles. Il est essentiel qu'un retour du balancier se fasse en faveur de l'évaluation formative, de manière à respecter le rythme d'apprentissage de chaque jeune et à favoriser la réussite.

Évidemment, bien d'autres politiques institutionnelles et pédagogiques pourraient faire l'objet de questionnements et de changements. Nous pourrions aussi élaborer sur des changements qui sont plus d'ordre individuel, qui seraient le résultat d'un travail plus direct avec les jeunes. Mais ce que nous voulions démontrer, c'est la place que peut prendre le psychologue comme agent de changement. L'ampleur du phénomène de l'abandon scolaire incite à adopter un rôle d'intervention à visée plus globale. Par conséquent, nous pensons que le psychologue de l'éducation doit être porteur d'une analyse systémique, institutionnelle et organisationnelle de son milieu pour favoriser la mise en place de pratiques visant une amélioration de la qualité de vie à l'école.

Le psychologue mobilisateur

Évidemment, pour effectuer des changements et implanter des projets innovateurs, le psychologue doit travailler en collaboration avec les acteurs du milieu. Les changements doivent donc se faire avec les enseignants, les administrateurs scolaires, les parents, la communauté et bien entendu avec les jeunes. Cependant, il est clair pour nous que l'idéal serait de pouvoir travailler avec l'ensemble du milieu mais la réalité nous rappelle que le consensus est souvent difficile à établir et que les freins aux changements peuvent être nombreux. Ainsi, la poursuite de l'idéal peut être noble mais il faut d'abord savoir rallier les énergies nécessaires au changement, à l'innovation, au passage à l'action.

Mobiliser les énergies nécessaires implique que le psychologue de l'éducation ait développé des habiletés de "leadership" et de communicateur. Par ailleurs, compte tenu que le taux d'abandon scolaire diffère d'un milieu à l'autre, d'une école à l'autre, il importe avant d'entreprendre la mise en place d'un programme d'intervention local de bien cerner au préalable les besoins spécifiques du milieu. Au-delà des besoins à identifier, nous devons aussi arriver à mettre en lumière les forces et les ressources du milieu. En fin stratège, nous devons cerner les enjeux, les résistances, les liens de pouvoir. En fait, toutes ces informations serviront à planifier les stratégies nécessaires à l'implantation de mesures préventives, stratégies qui ont aussi comme objectif de mobiliser le milieu.

Sans chercher de coupable, nous pensons qu'il est essentiel pour mobiliser et pour amorcer de véritables changements que chacun se sente concerné et partie prenante de la démarche.

Les dernières consultations en matière d'éducation au Québec, citées précédemment, recommandent de nombreux changements, dont une plus grande ouverture de l'école aux ressources de la communauté, à la famille et aux autres institutions déjà en place dans le milieu. Face à de telles recommandations, le psychologue de l'éducation peut être l'initiateur, le médiateur et le négociateur de nouveaux liens entre les membres d'une même communauté. En misant sur ce nouveau partenariat ou ce nouveau contrat social, des mesures pour prévenir l'abandon scolaire pourront faire l'objet de choix de société.

Des projets de partenariat entre le milieu des affaires ou le milieu communautaire et l'école pourraient donner accès aux jeunes à des expériences enrichissantes. Des activités de stage, des visites de milieu ou tout autre projet innovateur pourraient fournir à ceux-ci l'occasion de donner du sens aux apprentissages et aux choix qu'ils font. Ce type de collaboration pourrait être particulièrement valorisant pour les jeunes qui présentent le profil de décrocheur, ou même pour ceux qui ont déjà quitté l'école en leur reconnaissant des acquis en milieu de travail. En fait, l'école doit tenir compte de la multitude de lieux de formation qui s'offre aux jeunes: famille, groupes communautaires, institutions culturelles, médias, monde du travail, etc. (Ministère de l'Éducation: *États généraux*, 1996). Il faut que les jeunes "apprennent à apprendre" le plus tôt possible de manière à ce qu'un maximum d'expériences contribuent à leur formation continue.

Une collaboration étroite entre l'école et la famille est aussi un des éléments essentiels à la prévention de l'abandon scolaire. Les parents sont les premiers superviseurs du

travail scolaire de leur enfant et les recherches démontrent qu'un abandon face à l'école de la part des parents contribue au détachement scolaire de leur enfant (Cloutier, 1992; 1994). L'école ne peut donc se passer de l'appui des parents.

Le psychologue doit encourager une plus grande valorisation du rôle parental et de l'implication de ces derniers dans le développement du projet éducatif de leur école. Par ailleurs, il peut contribuer à la mise en place de moyens de communication entre l'école et les parents. En fait, il doit inviter les parents à questionner positivement les pratiques de l'école. De plus, divers types d'ateliers peuvent être offerts aux parents par le psychologue dans le but de les supporter dans leur tâche d'éducateur. Finalement, ne serait-il pas bénéfique que certains parents soient rencontrés à la maison pour une meilleure compréhension du vécu familial?

Évidemment, en ce qui concerne les jeunes, plus on favorisera leur autonomie, leur sens des responsabilités et la prise en charge de leur devenir, plus ils seront à même d'assumer leurs besoins, leurs choix et leur pouvoir. En fait, en abandonnant l'école en masse comme ils le font présentement, n'envoient-ils pas un message clair de leurs insatisfactions et leurs frustrations face à un système qui est là pour eux?

Le psychologue de l'éducation doit donc être plus que le porte-parole des besoins des jeunes. Il doit favoriser la mise en place de canaux de communication entre les jeunes, l'école, la famille et la communauté qui les entourent. Il doit les mobiliser pour qu'ils participent activement à la recherche de solutions et de moyens en réponse à cette défection massive des bancs d'école.

Le psychologue coordonnateur de programmes

Pour contrer le phénomène de l'abandon scolaire, la mise en place de programmes prévention s'avère essentielle. On reconnaît généralement trois types de prévention: primaire, secondaire et tertiaire (Langevin, 1994). Ces trois types se différencient quant à la clientèle cible et les objectifs poursuivis. Le psychologue doit agir à chacun de ces niveaux.

La prévention primaire doit occuper une place importante car elle est, en fait, la plus efficace et la plus souhaitable (Kiely et Moreau, 1975). Le psychologue tente dans ce cas de modifier les éléments de l'environnement qui ont été identifiés comme pouvant contribuer à l'abandon scolaire. Il cherche aussi à augmenter les compétences des jeunes pour qu'ils puissent faire face aux demandes du milieu.

Par ailleurs, nous pensons comme certains auteurs que l'abandon scolaire peut aussi s'avérer pour beaucoup de jeunes une expérience positive et un déclencheur (Miron, 1993; Filion et Mongeon, 1993). Par conséquent, nous pouvons travailler à faire de l'abandon scolaire une expérience éducative pour le plus grand nombre possible de jeunes en mettant en place des structures appropriées (Caouette, 1993).

La coordination de projets nécessite chez le psychologue des habiletés de planification et d'évaluation. En fait, l'évaluation doit faire partie intégrante de la planification. Cet aspect demeure cependant négligé dans les programmes de prévention au Québec, comme au Canada et aux États-Unis (Langevin, 1994). On nous prive donc de

recommandations importantes et de résultats précieux quant à l'impact de programmes.

Le rôle du psychologue consiste à poser un regard critique sur les nombreux projets déjà expérimentés au Québec (Gosselin et al, 1992), à adapter à son milieu des programmes ayant fait leur preuve et, bien sûr, à innover.

Le psychologue consultant et éducateur

Les rôles de consultant et d'éducateur doivent répondre aux besoins de soutien et de formation de l'ensemble des agents d'éducation qui entrent en relation avec les jeunes. Ils s'adressent aussi aux jeunes dans un contexte de rencontre individuelle ou de groupe. Nous avons cependant déjà élaboré plusieurs pistes en ce qui concerne les jeunes et les parents. Par conséquent, nous porterons notre attention sur les rôles du psychologue auprès des enseignants.

Le soutien aux enseignants dans leurs actions éducatives est reconnu dans le rôle du psychologue de l'éducation (Gagné et Desmarais, 1986). Le psychologue doit donc établir un lien de confiance avec l'ensemble de l'équipe-école de manière à exercer un pouvoir d'influence sur leur façon de faire. L'élément de confiance nous semble particulièrement important dans le contexte où le Ministère de l'éducation (Gagné et Desmarais, 1986) nous demande de promouvoir chez les enseignants des habiletés et des attitudes propices au développement intégral des jeunes.

Le psychologue doit être proactif dans sa démarche de sensibilisation des enseignants. C'est par le biais de formation continue dans les journées pédagogiques, par des communiqués, par des rencontres multidisciplinaires, par l'organisation d'ateliers ou de conférences que le psychologue peut rejoindre les éducateurs. En fait, il sera souvent le pont entre la recherche et son équipe-école.

Par ailleurs, c'est souvent en allant sur le territoire des enseignants qu'il pourra observer les besoins spécifiques de chacun. Inutile de dire que cela nécessite un travail d'approvisionnement entre l'enseignant et le psychologue.

La relation éducative est au cœur de la réussite scolaire. Par conséquent, lorsque nous connaissons les enjeux de l'épuisement professionnel, nous sommes en droit de nous questionner sur le rôle que peut avoir le psychologue de l'éducation pour outiller les enseignants de manière à ce qu'ils conservent leur vitalité professionnelle. En fait, il en va de leurs capacités à transmettre leur goût d'apprendre.

En ce qui concerne plus spécifiquement les jeunes, plusieurs voies peuvent aussi être envisagées. Le psychologue peut, par exemple, en tant que médiateur favoriser l'acquisition de stratégies cognitives, de techniques de résolution de problèmes et cela, autant pour augmenter l'efficacité face à l'apprentissage de nouveaux savoirs que pour améliorer la résolution de conflits personnels et interpersonnels (Audy et al., 1993; Audy, 1994). En fait, les thèmes pouvant être abordés sont nombreux; il s'agit de faire preuve de créativité pour rejoindre les jeunes.

Conclusion

La problématique de l'abandon scolaire nous interpelle tous comme éducateur. Elle nous impose de nous questionner sur nos pratiques et sur nos valeurs. Elle nous demande de revoir notre façon de faire et parfois même notre façon d'être.

La conjoncture sociale et économique actuelle peut sembler une barrière à la réalisation des changements envisagés et au plein exercice du rôle comme nous le conceptualisons. Néanmoins, il semble souffler un vent de changement dans notre système d'éducation. Les remises en question de la part de l'ensemble du milieu se font de plus en plus fréquentes. Le désengagement de l'état appelle de plus en plus la prise en charge par la communauté et l'innovation pour répondre aux nombreux besoins manifestés.

Le rôle du psychologue de l'éducation tel que nous l'avons exploré peut paraître, pour certains, utopique. En fait, il est souvent à l'image de ce que nous sommes comme professionnels et des défis que nous avons envie de relever. Nul doute que le phénomène de l'abandon scolaire nous invite au dépassement, à la créativité et même à l'humanité. En fait, la place du psychologue comme agent de changement, mobilisateur, coordonnateur de programmes, consultant et éducateur représente un défi de taille, un défi stimulant.

Références de tous les textes du PRO-ADO 6.3 :

- Alleman, E., Cochran, J., Doverspike, J., Newman, I. (1984). Enriching mentoring relationships. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 329-332.
- Archambault, B., Coderre, C., Coté, G. (1992). Des actions qui favorisent la réussite: Des élèves de 3e, 4e et 5e secondaire à la rescousse d'élèves du primaire, *Vie Pédagogique*, 80, 28-31.
- ARCOS (1979). Étude sur les motivations à l'abandon prématuré du système scolaire. Paris, ministère de l'Éducation.
- Audy, P., Ruph, F., Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.), *Revue québécoise de psychologie*, 14 (1), 151-189.
- Audy, P. (1994). La prévention des déséquilibres personnels et sociaux par la médiation des principes de vie, *Revue québécoise de psychologie*, 15 (2), 129-151.
- Baumrind, D. (1979). Parental Discriminatory Patterns and Social Competence in Children, *Youth & Society*, 9, 239-270.
- Beardon, L., Spencer, W., Moracco, J. (1989). A study of high school dropouts. *The School Counselor*, 37, 113-120.
- Bégin, H., Caouette, C.E. (1989). Relation éducative et pouvoir. *Revue québécoise de psychologie*, 10, 87-99.
- Bégin, H. (1987). La psychologie en éducation: une question d'orientation!, *Revue québécoise de psychologie*, 8 (2), 100-110.
- Bertrand, M.-A. (1981). Les limites du droit à intervenir. *Santé Mentale au Québec*, 6 (2), 5-11.
- Bisaillon, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée In. *Pour favoriser la réussite scolaire, Réflexions et pratiques*, CEQ, Éditions Saint-Martin, 5-26.
- Bloom, A. (1987). *L'âme désarmée, essai sur le déclin de la culture générale*, New York, Simon et Schuster Inc.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec: Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Bouchard, M., Etienne, P., Isabelle, G. (1981). *Le système scolaire du Québec*, Montréal: Guérin, Tome I-III.
- Boucher, L.-P., Morose, J. (1978). Perceptions et attentes des abandons scolaires face à l'école., *Projet Opération Humanisation*.
- Boucher, L.-P. (1986). L'humanisation de l'école secondaire par l'implantation d'un processus d'auto-développement, *Revue Canadienne de l'éducation*, 11 (1), 53-71.
- Boudreault, G. Fontaine, S. (1983). Les défis de l'école secondaire: Perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Brais, Y. (1992). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon au secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction de la recherche.
- Brigham, T. A. (1989). *Managing everyday problems*. New York: The Guildford Press.
- Brossard, L. (1992). Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école? *Vie pédagogique*, 80, 20-22.
- Bryk, A. S., Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.
- Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation - Pour un nouveau projet de société*. Montréal: VLB éditeur.
- Caouette, C. E. (1993). *L'abandon scolaire: comment en faire une expérience éducative*, *Dimension*, 19- 20.

- Caouette, C. E., Bégin, H. (1991). Les effets pervers de l'excellence et l'urgence de nouveaux défis en éducation, *Apprentissage et Socialisation*, 14 (4), 139-246.
- Charest, D. (1980). Soutien aux adolescents : prévention de l'abandon prématuré. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale des réseaux.
- Cloutier, R. (1994). L'apprentissage: au centre des relations entre l'école et la famille, *Vie Pédagogique*, 89, 20-22.
- Cloutier, R. (1992). La mission de l'école dans la promotion de la supervision parentale. In. Pour favoriser la réussite scolaire, *Réflexions et pratiques*, CEQ, Éditions Saint-Martin, 193-203.
- Commission de l'éducation (1996). Les conditions de la réussite scolaire au secondaire: rapport final et recommandations, Québec: Ministère de l'Éducation.
- Commission Royal d'enquête sur l'enseignement (1965). Rapport Parent, Tome I-V.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire, Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). Une école primaire: pour les enfants d'aujourd'hui, Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire. Avis à la ministre de l'Éducation.
- Cope, R., Hannah, W. (1975). *Revolving college doors. The causes and consequences of dropping out, stopping out and transferring.*, New York, Wiley.
- Coulombe, V. (1981). L'abandon scolaire: modèles explicatifs et solutions, séminaire de lecture inédit, Université de Montréal.
- Duclos, G., communication orale lors de l'émission Option Éducation, Télé-Québec, 11 mai 1997.
- Durham Board of Education (1989). Report of the Transition and Retention of Youth Committee, Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Dussault, R. (1995). Étude Longitudinale sur le décrochage scolaire à la CECM, Version grand public.
- Ekstrom, R.B., Goertz, M.E., Pollack, J.M., Rock, D.A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. in G. Natriello (Eds.), *School dropouts, patterns and policies*. New York: Teachers College Press.
- Epicum, D., Murray, Y. (1975). Le problème du drop-out scolaire dans le monde moderne. *Orientation professionnelle*, 11(1), 9-24.
- Filion, M., Mongeon, M. (1993). Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social, *Revue québécoise de psychologie*, 14 (1), 123-134.
- Fine, M., Rosenberg, P. (1983). Dropping out of high school: The ideology of school and work, *Journal of Education*, 165, 3, 257-272.
- Flaxman, E., Asher, C., Harrington, C. (1988). *Mentoring programs and practices: An analysis of the literature*. New York: Teachers College Institute for Urban & Minority Education.
- Flaxman, E. (1992). *Evaluating mentoring programs*. Brief No. 1. New York: Teachers College Institute for Urban & Minority Education.
- Freedman, M., N. Jaffe. (1993). Elder Mentors: Giving Schools a Hand, *NASSP Bulletin*, janvier, 22-28.
- Furman, W., D. Buhrmester. (1992). Age and sex. Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Gagné, N., Desmarais, G. (1986). Les services de psychologie à l'école: guide d'activités, Québec: Ministère de l'Éducation.
- Galbo, J.J. (1983). Adolescents' perceptions of significant adults. *Adolescence*, 70 (18), 417-427.
- Galbo, J.J. (1984). Adolescents' perceptions of significant adults: a review of literature. *Adolescence*, 76 (19) 951-970.
- Galbo, J.J. (1987). An exploration of the effects of the relationships of adolescents and adults on learning in secondary schools. *The High School Journal*, 71 (2), 97-102.
- Gaudreault, D., Pelletier, G. (1990). La parole du jeune exige une métamorphose de l'école, *Apprentissage et socialisation*, 13 (4), 247-254.
- Giddan, J. J. (1991). School children with emotional problems and communication deficits: Implications for speech-language pathologists. *Language Speech & Hearing Services in Schools*, 22 (1), 291-295.
- GIRAS (1993). Chacun sa part - Programme d'action pour la prévention de l'abandon scolaire sur l'île de Montréal.
- GIRAS (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire de l'île de Montréal. Fondation du Conseil Scolaire de l'île de Montréal.
- Gosselin, L., Ouellet, R., Payeur, C. (1992). Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec, Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Guay, J. (1987). Manuel québécois de psychologie communautaire. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A. (1992). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan*, 46-55.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanism. *Psychological Bulletin*, 111 (1), 127-155.
- Hrimech, M., M. Théorêt, J.Y. Fiardy, W. Gariépy. (1993). Chacun sa part - programme d'action pour la prévention de l'abandon scolaire sur l'île de Montréal. La Fondation du Conseil Scolaire de l'île de Montréal.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J. Y., Gariépy, W. (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal. La Fondation du Conseil Scolaire de l'île de Montréal.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.

- Janosz, M. (1994). Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal.
- Janosz, M., Le Blanc, M. (1996). Du décrocheur typique à des types de décrocheurs: pour une approche compréhensive dans la prévention de l'abandon scolaire.
- Janosz, M., Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-68.
- Janosz, M., Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire: prévalence, facteurs de risque et dépistage. *PRISME*, vol 7 no. 2
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. Tremblay, R.E. (Sous-Presses). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Kiely, M.C., Moreau, D. (1975). Psychologie communautaire, Courrier-cours, section communautaire, cours par correspondance de la CPPQ, 2 (1).
- Kronick, R. F., Hargis, C.H. (1990). Dropouts: who drops out and why- and the recommended action. Springfield: Charles C. Thomas Publishers.
- Lafortune, D., Kiely, M.C. (1989). Prévention primaire des psychopathologies: appellation contrôlée. *Santé mentale au Québec*, 14 (1), 54-68.
- Laliberté, L., Lavoie, M., Garneau, E. (1981). Dépistage des candidats à l'abandon scolaire pour fins de prévention au 2e cycle du secondaire: Commission scolaire régionale Meilleur.
- Laliberté, L., Lavoie, M., Garneau, E. (1983). P.A.S. Prévention abandon scolaire. Test: Commission scolaire régionale Meilleur.
- Laliberté, L., Lavoie, M., Garneau, E. (1984). P.A.S. Prévention abandon scolaire. Administration et guide d'intervention. Commission scolaire régionale Meilleur.
- Langevin, L. (1994). L'abandon scolaire: On ne naît pas décrocheur! Montréal: Les Éditions Logiques.
- Larouche, C. (1976). "Les drop out: pourquoi ont-ils décroché?", *Québec science*, 14 (6), 21-25.
- Lévesque, J., West, W. (1986). Le décrochage scolaire : une perspective holistique. Essai de maîtrise non-publié, Université Laval: Ste-Foy.
- Loeber, R. (1992). Development interaction between juvenile disruptive behavior, comorbid conditions, and their risk factors. In MSSS (Eds.), *Recueil des études commandées par le Groupe de travail pour les jeunes* (pp. 259-376). Québec: Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- MacAulay, D.J. (1990). Classroom environment: A literature review. *Educational Psychology*, 10 (3), 239-253.
- Mc Andrew, M., A. St-Pierre, W. Cumming. (1993). L'évaluation intégrée à l'action éducative de la mesure "Technicien en assistance sociale affecté à la prévention de l'abandon scolaire" au secondaire en milieu socio-économiquement faible, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- McCord, J., Tremblay, R.E. (1992). Preventing deviant behavior from birth to adolescence: Experimental approaches. New York: Guilford.
- McPartland, J. M., Murray, N.S. (1991). Using community adults as advocates or mentors for at-risk middle school students: A two-year evaluation of project RAISE. *American Journal of Education*, 568-585.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *L'école ça m'intéresse?* Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991a). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991b). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Direction de la recherche. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Raccrocher l'école aux besoins des jeunes - Avis du Conseil permanent de la jeunesse concernant le plan du ministère de l'Éducation visant à accroître la réussite et à prévenir l'abandon scolaire au Québec*, Ministère du Conseil exécutif.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Rénover notre système d'éducation: Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Avant-projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique*, Gouvernement du Québec.
- Miniutti, A. M. (1991). Language deficiencies in Inner-City children with learning and behavioral problems. *Language Speech & Hearing Services in Schools*, 22 (2), 31-38.
- Miron, A. (1994). Décrocher afin de mieux raccrocher... ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment, *Revue québécoise de psychologie*, 14 (1), 115-121.
- Parent, G., Duquette, R., Carrier, J. (1993). Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (3), 537-553.
- Parent, G., Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 697-718.
- Reich, C., Young, V. (1975). "Patterns of dropping out", *Interchange*, 6 (4), 6-15.
- Ressources humaines et Travail Canada (1993). *Après l'école*. Ottawa.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires. Les comprendre. Les aider*, Québec, Hurtubise HMH Itée.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et développement intellectuel des élèves*. Casterman.

- Roy, G. (1991). L'abandon scolaire au secondaire: état de la situation; facteurs de risques ou de vulnérabilités; solutions de nature préventive. In Ministère de la Santé et de Services Sociaux (Éd.) Recueil des études commandées par le groupe de travail pour les jeunes. (pp. 451-558)
- Roy, P.-É. (1991). Une révolution avortée, Montréal, Éditions du Méridien.
- Scott, M. E. (1992). Designing Effective Mentoring Programs: Historical Perspectives and Current Issues, *Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 167-176.
- Short, P.M., Short, R.J. (1988). Perceived classroom environment and student behavior in secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 12 (3) 35-39.
- Smink, J. (1990). Mentoring programs for at-risk youth. Clemson, SC: National Dropout Prevention Program.
- Styles, M.B., Morrow, K.V. (1992). Understanding How Youth and Elders Form Relationships: A Study of Four Linking Lifetimes Programs. Philadelphie, Public/ Private Ventures,.
- Vallerand, R., Sénécal. C. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 1 (15), 49-62.
- Violette, M. (1991). L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.
- Vitaro, F. (1992). Les troubles de conduites chez l'enfant et l'adolescent: définition, prévalence, facteurs de risque et prévention. In MSSS (Eds.), Recueil des études commandées par le Groupe de travail pour les jeunes (pp. 377-428). Québec : Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Waddell, Y. (1994). "Grands frères-Grandes soeurs" un projet d'aide aux devoirs et aux leçons par des élèves de sixième année, *Vie Pédagogique*, 89, 4-9.
- Weber, J. M. (1988). An evaluation of selected procedures for identifying potential high school dropouts. Columbus: Ohio State University.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A. (1986). Dropping out: how much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (ed.), *School dropouts, patterns and policies* (pp.70-88). New York: Teachers College Press.