

STRATEGIES D'INTERVENTION
POUR LA PREVENTION
DE L'ABANDON SCOLAIRE
DES LE 1er CYCLE
DU SECONDAIRE

PAR

MARCEL MAHEUX

Mémoire présenté au département des sciences
de l'Éducation de l'Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue en vue de l'obtention
de la maîtrise en éducation.

Rouyn-Noranda

AOUT 1987





BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de cette démarche de recherche a été possible grâce à l'excellente collaboration apportée par la direction de notre école et de son directeur Yves Bégin, du personnel enseignant et de soutien de la commission scolaire Abitibi et de la personne qui a supervisé cette démarche: Denise Côté Thibault. Le bureau régional du ministère de l'Éducation a fait preuve d'une très bonne collaboration et a montré un vif intérêt face à ce projet.

CHAPITRE QUATRIEME: Recommandations, retombées, conclusion.	110
1. Les recommandations spécifiques.....	110
2. Les retombées de la recherche.....	114
CONCLUSION.....	127
BIBLIOGRAPHIE.....	129

LISTE DES TABLEAUX

	PAGE
TABLEAU 1 : Compilation des projets d'intervention au Québec en 1983-86	16
TABLEAU 2 : Classement des thèmes par ordre décroissant du taux d'insatisfaction.....	40
TABLEAU 3 : Classement des élèves selon leur résultat.....	50
TABLEAU 4 : Points et dimensions problématiques des décrocheurs identifiés par le pré-test.....	52
TABLEAU 5 : Tableau comparatif des dimensions scolaires mesurées en termes d'insatisfaction des élèves, pré-test, post-test. Groupe 1.....	78
TABLEAU 6 : Tableau comparatif des dimensions scolaires mesurées en termes d'insatisfaction des élèves, pré-test, post-test. Groupe 2.....	81
TABLEAU 7 : Résultats comparatifs pré-test, post-test des élèves identifiés décrocheur potentiel.....	87
TABLEAU 8 : Groupe cible, "L'école ça m'intéresse", résultats comparatifs des dimensions mesurées par ordre d'amélioration.....	89
TABLEAU 9 : Satisfaction des élèves de la formation "Jeunes efficaces".....	102
TABLEAU 10: Changements chez les élèves suite à la formation "Jeunes efficaces".....	103
TABLEAU 11: Tableau comparatif des perceptions des étudiants concernant le climat de l'école, 1984-1987.....	120

INTRODUCTION

"Depuis un peu plus d'une décennie, de nombreux éducateurs sont préoccupés par la question de l'abandon prématuré des études. Non pas qu'il y ait plus d'abandons aujourd'hui que dans les décennies précédentes; en fait, en chiffres absolus et relatifs, le taux de scolarisation n'a cessé de croître depuis que l'âge de la scolarisation obligatoire a été élevé et que l'accessibilité s'est généralisée à l'ensemble des enfants et des adolescents.

Pourtant des éléments nouveaux ont permis de faire en sorte que "l'abandon des études" soit devenu un problème préoccupant. D'une part, la formation au secondaire est apparue comme la base de la scolarisation minimale dans une société industrielle avancée. D'autre part, intégré dans le problème plus large de l'accès à l'éducation et de l'égalité des chances, l'abandon scolaire est vite apparu comme un phénomène qui touchait inégalement les différentes couches de la population."⁽¹⁾

Cette recherche-action a pour but d'élaborer un ou des moyens d'interventions afin de prévenir l'abandon des études par les étudiants. La recherche vise l'implication de l'ensemble des intervenants de l'école, et si possible, des parents. La problématique se base sur les perceptions des étudiants de leur milieu scolaire. Nous avons souscrit à la démarche qui veut que chaque milieu trouve ses propres solutions. Nous avons également opté pour le

1 Direction générale du développement pédagogique, L'école ça m'intéresse, octobre 1983, code 1604, p. 1

projet éducatif comme processus d'intervention, puisque ce dernier est un concept qui s'articule au fur et à mesure des expériences quotidiennes.

Physiquement, le lieu de recherche se limite à une école secondaire de milieu rural. Cette école fait partie d'une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue, soit la Commission scolaire Abitibi, école qui compte près de trois cents élèves de première, deuxième et troisième secondaire.

Dans la présente recherche, l'école est considérée comme système. Nous avons utilisé une démarche de type recherche-action pour intervenir sur le système car elle permet une participation active de l'ensemble des intervenants dans la recherche de solution à un problème.

La présente recherche-action s'apparente à l'approche initiée par Kurt Lewin (1936), c'est-à-dire que le processus de recherche-action se résume au schéma pré-test, intervention et post-test.

L'intervention se centre sur la connaissance et l'amélioration d'une action de formation telle que l'a défini P.H. Coombs (1968). Pour leur part, le pré-test et le post-test sont des instruments validés mis à la disposition des écoles secondaires par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Note: P.H. Coombs considère l'école comme un "tout", un système indivisible.

Le projet d'intervention porte sur l'ensemble du milieu scolaire: élèves, professeurs, direction et parents; il vise l'amélioration de la perception des étudiants et, notamment, des décrocheurs potentiels concernant certaines dimensions de l'école chez ses acteurs.

Le chapitre premier vise à identifier le moyen par lequel les intervenants d'une école tentent de prévenir l'abandon prématuré des études chez les jeunes du premier cycle du secondaire. Cette démarche en trois points introduit d'abord au problème de recherche et fait état de la perception du malaise, de l'état de la situation et de la question de recherche. En deuxième lieu, nous identifions le cadre de référence qui nous permettra de structurer cette démarche. Au troisième point, nous ferons état de la demande de recherche et aborderons par la suite, et dans l'ordre, le but, la stratégie, les limites et les retombées. Ce chapitre premier s'attardera particulièrement à la forme de la contribution que nous voulons dans notre milieu pour prévenir l'abandon prématuré des études.

Le chapitre deuxième présente le projet éducatif définissant l'intervention conduite avec le concours des intervenants de l'école. Nous présenterons le projet éducatif ayant constitué l'intervention, son élaboration et son implantation. Ce chapitre fera état des deux premières étapes

de cette recherche, soit la phase préparatoire et l'élaboration du projet éducatif. Elles en constitueront les principaux éléments de ce chapitre.

Le chapitre troisième se consacrera à la vérification de l'impact du projet éducatif. Nous présenterons en première partie l'évaluation des étudiants de leur milieu scolaire, en deuxième lieu, l'évaluation de la situation problématique des décrocheurs potentiels et en troisième partie, les commentaires des intervenants du plan d'action.

Le chapitre quatrième, pour sa part, présentera les recommandations spécifiques qui découlent de cette intervention dans le milieu. Nous évaluerons les retombées de cette recherche pour le groupe de décrocheurs potentiels, pour le personnel de l'école suite au volet un du projet scolaire: "L'utilisation des ressources locales". Nous évaluerons également les retombées découlant des sessions de formation en efficacité humaine chez le personnel de l'école, chez les décrocheurs potentiels et chez les parents de ces derniers. Nous évaluerons également, dans ce chapitre, l'amélioration au niveau du climat de l'école et les retombées pour le chercheur. Nous présenterons également une troisième mesure prise au niveau du climat de l'école et cela six mois après l'intervention. En dernier lieu, nous dégagerons les différentes conclusions de cette intervention.

CHAPITRE PREMIER

LA PROBLEMATIQUE DES DECROCHEURS AU SECONDAIRE

1. INTRODUCTION AU PROBLEME DE RECHERCHE

Le but de ce chapitre est d'identifier le moyen par lequel nous pouvons contribuer, comme enseignants d'une école secondaire, à prévenir l'abandon prématuré des études chez les jeunes de notre école. Trois points concourent à l'atteinte de ce but. Un premier introduit au problème de recherche et fait état successivement de la perception du malaise, de l'état de la situation et de la question de recherche. Le second point identifie le cadre de référence permettant de structurer cette contribution. Le troisième point fait état de la demande de recherche et aborde successivement le but, la stratégie, les instruments, l'intervention, les limites et les retombées.

La situation problématique

Depuis dix-huit ans, j'enseigne dans une école secondaire de milieu rural. J'occupe le poste de professeur d'histoire en deuxième année et d'écologie en première année. L'école compte dix-huit enseignants et accueille près de trois cents étudiants de premier cycle du cours secondaire régulier. Pour les études de quatrième et cinquième secondaire, les étudiants doivent se déplacer vers une école d'une autre municipalité. Les

étudiants proviennent de huit petites municipalités rurales et certains doivent parcourir jusqu'à cinquante kilomètres pour se rendre à l'école.

Evoluant depuis plusieurs années dans le système d'éducation, j'étais à la recherche d'instruments qui pourraient me permettre d'acquérir des connaissances et de devenir un agent de changement dans mon milieu. Le programme de maîtrise en éducation répondait à cet objectif personnel. Tout en permettant d'acquérir des connaissances, le fait qu'il soit centré sur les préoccupations professionnelles des étudiants assure une action de formation bénéfique aux milieux de travail.

Lors de mon inscription au programme de maîtrise en éducation, mes préoccupations professionnelles prenaient forme autour d'observations personnelles liées à ma pratique depuis quelques années. Je constatais un désintéressement des élèves et des professeurs de plus en plus évident face au milieu scolaire, des écarts de plus en plus prononcés entre les résultats académiques des étudiants, une plus grande difficulté à motiver les étudiants, une augmentation des cas problèmes, des difficultés à établir de véritables relations et liens amicaux avec eux, une augmentation de l'absentéisme chez les étudiants. Plus encore, il me semblait qu'un nombre de plus en plus important d'élèves de mon école "décrochaient" dans le

cours de leurs études secondaire et cela, avant l'atteinte de leur quinze ans révolus, âge limite de la fréquentation obligatoire au Québec. Ce bilan m'a conduit à me questionner sur ce que l'école proposait à l'élève pour prévenir un tel phénomène de décrochage.

1.1 Réflexion sur l'école comme système

Le système d'éducation est un système de première importance dans l'ensemble du système social. Camille Laurin dans son volume L'École, une école communautaire et responsable, semble s'interroger sur l'ambiguïté de la situation en éducation lorsqu'il formule ce postulat: Faut-il changer l'école pour changer la société? Ou, changer la société pour changer l'école? L'école est le véhicule par excellence des valeurs auxquelles une société adhère. Les bouleversements importants survenus dans la société québécoise depuis le début des années soixante ne sont pas sans l'avoir influencée. Au plan familial, l'éclatement de nombreux foyers a fait de l'adolescence une période difficile qui se reflète dans les rapports enseignants-adolescents. Au plan culturel, l'éclatement du système de valeurs a forcé les enseignants à interroger les fondements de leur action éducative et provoqué chez certains un état de crise de leurs valeurs dont plusieurs ont eu de la difficulté à se remettre. Au plan économique, l'industrialisation et l'avènement des technologies ont fait

évoluer le marché du travail de telle sorte qu'il se ferme graduellement aux personnes non scolarisées et non spécialisées. L'école a de la difficulté à assumer ces bouleversements. Selon Legendre (1979), éducation, emploi et aisance économique sont toujours étroitement associés dans les mentalités. "L'école d'hier comme celle d'aujourd'hui était avant tout celle de l'instruction en vue d'accéder à une profession synonyme d'aisance économique." (1)

Depuis le début du siècle, les exigences de l'ère industrielle ont grandement accru le temps des études. De nos jours, l'ère de l'information impose la nécessité grandissante de s'inscrire à des programmes d'études spécialisées et prolonge ainsi la dépendance des jeunes envers la famille, le milieu scolaire et la société. "L'école pour tous est également apparue pour occuper une jeunesse que la mécanisation avait mise à la porte des usines." (2)

Le système d'éducation est en constante adaptation: programmes nouveaux, redéfinition d'objectifs éducatifs, nouveau système d'évaluation, mise en place d'agents de développement pédagogique, livres de toutes les couleurs, réformes par-dessus réformes.

1 Réнал Legendre, Une éducation à éduquer, Edition France Québec, Montréal, 1979, p. 265.

2. Ibid. p. 17

"Depuis une quinzaine d'années, il est peu de domaines qui aient été affectés par autant de bouleversements. Un tel activisme ne peut être que le symptôme de la grande complexité à concevoir des solutions satisfaisantes aux nombreuses énigmes de l'éducation." (3)

L'école a de la difficulté à intégrer ces changements:
 "L'éducation apparaît comme un ensemble hétéroclite de pratiques et de croyances désuètes évoluant au petit bonheur."

(4)

Les acteurs de l'école, directeurs, professionnels, enseignants et élèves, ressentent cette instabilité de leur milieu de vie. Le rapport du Comité sénatorial sur la jeunesse (1), paru en février 1986, fait référence au climat de tension qui se développe dans les écoles. Il souligne cette inquiétude, cette insécurité qu'éducateurs et éduqués ressentent et partagent dans leurs relations. Les préoccupations des jeunes sont de plus en plus inquiétantes et dérangeantes pour les éducateurs. Elles se traduisent par des manifestations telles les conflits de valeurs, la dégradation des relations interpersonnelles et l'expression de besoins de plus en plus différents qui viennent complexifier les relations et les communications éduquants-éduqués. En plaçant la

3. Ibid. p. 2

4. Ibid. p. 22

1. Gouvernement fédéral, Rapport du comité sénatorial sur la jeunesse, fév., 1986.

priorité sur les contenus des programmes, l'étudiant semble avoir été oublié dans le système.

Ainsi, et à priori, nous constatons que notre système scolaire n'est plus aussi captivant et aussi motivant pour l'enseignant et l'enseigné. De part et d'autre, nous avons relevé des insatisfactions. Chez les enseignants, elles se traduisent par une démobilisation face à sa pratique professionnelle. Chez les étudiants, elles se manifestent par un désintéressement face au milieu scolaire. Pour un nombre de plus en plus grandissant d'entre eux, le désir d'abandonner prématurément l'école et cela dès le premier cycle du secondaire, devient imminemment présent.

Devant cette situation, les questions suivantes se posent:

L'école en tant que milieu de vie répond-elle aux besoins des étudiants?

Le milieu de vie qu'est l'école est-il satisfaisant et valorisant pour l'étudiant?

Quelles mesures le système scolaire peut-il prendre pour prévenir l'abandon des études avant la fin des études secondaires?

1.2 L'état de la situation

L'école est une institution qui a pour mission l'éducation des étudiants. Cette situation n'est pas unique à notre école, mais est comparable au vécu de l'ensemble des écoles disposant pourtant d'un personnel expérimenté et qualifié. A preuve, le

ministère de l'Éducation a instauré, en 1985, un programme spécial visant à contrer le phénomène des décrocheurs.

1.2.1 La proposition ministérielle

Le dépistage et la prévention du décrochage au secondaire posent un problème important à notre système éducatif. Le ministère de l'Éducation dans le cadre de son plan d'action visant à favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes entend assumer le rôle qui découle de sa mission en s'assurant que la formation des jeunes soit considérée comme son principal point d'appui.

Ce plan gouvernemental accorde une place prépondérante à la poursuite des études, au retour à l'école de ceux qui l'ont quittée, au développement de l'enseignement professionnel et au perfectionnement des intervenants. Le ministère de l'Éducation privilégie une approche empirique à la résolution des problèmes liés à l'abandon prématuré des études. Ainsi, l'intervention a pour base les besoins ressentis et exprimés dans chacun des milieux pédagogiques particuliers. L'atteinte de l'objectif principal: la certification de cinquième secondaire, constitue un minimum de scolarisation pour l'entrée sur le marché du travail. Le ministère mise donc sur des interventions souples et qui font appel à l'implication des milieux eux-mêmes et se donne comme rôle de soutenir ces actions sans s'ingérer dans la définition de l'intervention.

Le ministère s'intéresse vivement au problème tout en laissant libre cours aux divers projets scolaires qu'il recense.

Le ministère définit le décrocheur potentiel comme étant un élève qui, à cause de l'influence de facteurs personnels, sociaux, familiaux et scolaires, est plus susceptible d'abandonner prématurément ses études, i.e. avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou professionnelles.

Il suggère également des outils pour dépister et intervenir auprès des élèves, sous forme de questionnaires qui reprennent les critères utilisés dans la définition du décrocheur. Le ministère n'offre pas de solutions d'interventions. Il préconise que chaque milieu se prenne en main et élabore des interventions pertinentes et propres à leur milieu à partir de l'analyse de données recueillies par les questionnaires.

Les deux et trois mai 1986, un colloque réunissant des représentants des écoles et des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue, ainsi que du ministère de l'Éducation, se tenait à Rouyn. Les conférenciers provenaient des régions du Saguenay-Lac St-Jean et de la Côte Nord. Par cette activité, le ministère voulait informer les intervenants de la région de l'existence des projets mis en oeuvre ailleurs au Québec pour tenter de solutionner le problème du décrochage scolaire et de la façon d'avoir accès au programme. Le ministère offre un

soutien financier à cette activité ainsi qu'aux projets locaux. Ce colloque, organisé par l'association des Commissions Scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue (ACSAT), intégré à un programme, visait quatre objectifs: 1- évaluer l'ampleur du phénomène du décrochage scolaire au niveau de la région, 2- provoquer des discussions et échanges d'informations au niveau de la région, 3- sensibiliser les divers intervenants à ce problème, 4- favoriser une mise en commun des instruments et moyens d'intervention utilisés pour faire face à la situation.

Ce colloque a permis de faire le point sur la problématique du décrochage scolaire au secondaire, en plus de présenter de nouveaux moyens et instruments pour permettre à chaque milieu de pouvoir trouver plus facilement une ou des solutions à leur problème.

Les conférenciers invités à ce colloque ont présenté quelques projets d'interventions menés en province dont des projets qu'ils avaient conduits à Sept-Iles et à Chicoutimi. Entre autres, un projet conduit à l'école secondaire de Chicoutimi a permis d'enregistrer en 1983-84, un pourcentage d'abandon de 2,5%, comparativement à une moyenne d'abandon de 5,8% pour l'ensemble des écoles secondaires du territoire de cette commission scolaire. D'autres présentations de projets d'interventions ont mis en évidence différentes méthodes utilisées pour favoriser le mieux-être et le développement de

la personne telle celle de Glasser visant à favoriser les relations maîtres-élèves. Elle a été utilisée avec succès à l'école Terre des Jeunes de la Commission scolaire Saint-Louis à La Salle et la méthode de développement à l'efficacité humaine de Thomas Gordon fut l'objet de discussions et d'échanges entre les participants.

Parmi les principaux instruments discutés pour faciliter l'identification des décrocheurs potentiels, citons les questionnaires "L'école ça m'intéresse", "Mon vécu à l'école secondaire" et le "P.A.S." (Prévention de l'abandon scolaire). D'autres instruments ou moyens de détection ont été suggérés, tels un système de contrôle d'absence et le rendement scolaire comme indicatifs d'un abandon possible.

Toutefois, notre intérêt s'est particulièrement porté sur deux questionnaires de dépistage mis à la disposition des milieux par le ministère de l'Éducation. "Mon vécu à l'école secondaire" et "L'école ça m'intéresse". Le premier a été mis au point et validé en 1984. Il constitue un outil d'analyse de la perception que les élèves ont du fonctionnement des diverses activités vécues à l'école. L'analyse des résultats de ce questionnaire devrait permettre à une école de prendre les décisions quant aux moyens à prendre pour l'atteinte des objectifs visant l'amélioration du milieu de vie de l'école.

Le deuxième questionnaire, "L'école ça m'intéresse", a été conçu et validé en 1985. Il constitue l'outil de dépistage des élèves qui présentent les caractéristiques de décrocheurs potentiels. Il permet à l'école d'évaluer l'ampleur du phénomène. L'analyse des résultats devrait permettre aux intervenants de l'école de se sensibiliser à cette situation, de redéfinir leurs interventions et réajuster celles-ci en fonction des besoins particuliers des décrocheurs potentiels afin qu'ils reçoivent un soutien approprié pour les amener à terminer au moins leur cours secondaire.

Le tableau 1 présente une compilation des projets d'intervention élaborés dans les écoles du Québec et financés par le ministère de l'Éducation. Cette compilation permet de saisir les tendances du type d'interventions privilégiées.

TABLEAU 1

Compilation des projets d'intervention au Québec,
1983 à 1986

Type d'interventions	1983-84		1984-85		1985-86	
1. L'amélioration du service d'orientation et d'information.	61	31%	86	26%	160	39%
2. Prévention et dépistage des décrocheurs.	124	76%	173	52%	243	60%
3. Rattachement à l'école ou retour aux études des décrocheurs.	90	55%	161	49%	145	33%
4. Le développement de l'enseignement professionnel.	4	2%	0	0%	0	0%
5. Le perfectionnement ou le recyclage ou la mise à jour du personnel scolaire	11	7%	12	4%	66	15%
Nombre de projets	162		329		434	

Cette compilation, réalisée à partir des synthèses des projets retenus par le ministère pour le secondaire de 1983 à 1986, nous démontre une préoccupation de plus en plus grande des différents milieux à vouloir solutionner le problème des décrocheurs. En effet, le nombre de projets d'interventions passe de cent soixante-deux en 1983-84 à trois cent vingt-neuf en 1984-85, soit le double. En 1985-86, il y a quatre cent

trente-quatre projets. La prévention et le dépistage des décrocheurs est le type accueillant le plus de projets pour les trois années considérées. En 1983-84, cent vingt-quatre projets orientaient leurs actions en ce sens, comparativement à cent soixante-treize en 1984-85 et deux cent quarante-trois en 1985-86.

Le rattachement à l'école ou retour aux études des décrocheurs a accueilli le plus grand nombre de projets d'interventions en 1983-84 et 1984-85 soit respectivement quatre-vingt-dix et cent soixante et un. Bien qu'il y ait eu cent quarante-cinq projets de ce type, ceux visant l'amélioration du service d'orientation et d'information ont été plus nombreux, soit cent soixante-neuf au cours de cette année. Le perfectionnement ou le recyclage ou la mise à jour du personnel scolaire retiennent peu l'attention avec soixante-six projets sur un total de quatre cent trente-quatre en 1985-86. Quant aux projets touchant le développement de l'enseignement professionnel, ils sont pratiquement inexistants. Aucun projet de ce type n'a été dénombré en 1984-85 et 1985-86.

Somme toute, nous pouvons dire que le phénomène des décrocheurs caractérise les écoles secondaires du Québec. Le problème est à ce point généralisé qu'il fait l'objet d'un programme spécial du ministère de l'Éducation. Ce programme

incite les milieux à élaborer des projets d'interventions pour prévenir l'abandon prématuré des études. Il met à la disposition des milieux des instruments de dépistage des décrocheurs potentiels et un soutien financier à la réalisation de projets visant cette clientèle particulièrement. Après la lecture de plus d'une présentation de projets éducatifs visant une intervention auprès des décrocheurs et des décrocheuses potentiels, projets réunis dans le Répertoire des projets présentés au secondaire en 1983-84 (1) et la Synthèse des projets présentés par les commissions scolaires en 1984-85 (2), il est évident que plusieurs écoles secondaires ont répondu avec enthousiasme à la proposition ministérielle. Elles ont pris en main le problème et cherchent des solutions locales pour prévenir l'abandon prématuré des études. Tous suggèrent différents moyens et différentes solutions pour faire face au problème.

1.3 La question de recherche

La mise en relation des éléments de l'état de la situation avec ceux énoncés dans la perception du malaise nous amènent à contextualiser davantage les constats formulés. En effet, le

1 Direction générale des réseaux, Répertoire des projets présentés au secondaire 1983-1984, novembre 1983, Code 51-5030

2 Direction générale des réseaux, Synthèse des projets présentés par les commissions scolaires 1983-1984, février 1984, Code 51-5030, 209 p.

désintéressement des élèves et des professeurs, la difficulté de motiver les étudiants, l'augmentation des cas problèmes, la difficulté d'établir des relations interpersonnelles satisfaisantes, l'absentéisme des élèves et l'échec académique ne sont-ils pas des indices précurseurs d'un milieu favorable à l'abandon prématuré des études? Notre école n'est pas un cas unique.

Son milieu de vie s'est dégradé et parmi les élèves qu'elle veut instruire se trouve un nombre indéterminé de décrocheurs potentiels.

Au terme de la perception du malaise, nous énonçons trois questions. Elles demeurent pertinentes. Nous ignorons si, dans notre école, le milieu de vie est satisfaisant et valorisant pour l'étudiant et s'il répond à ses besoins. Même si l'état de la situation nous a permis de savoir que le système global a des mesures pour prévenir l'abandon scolaire, la question restreinte à notre école demeure entière.

Toutefois, à travers les mesures proposées par le ministère de l'Éducation, nous bénéficions non seulement d'une avenue de travail mais d'une instrumentation pour donner suite à ces questions.

Conséquemment et compte tenu de l'éclairage dont il a été fait état jusqu'à maintenant, notre question de recherche est la suivante:

"Comment intervenir pour prévenir l'abandon scolaire chez les jeunes de notre école, dès le premier cycle du secondaire?"

2. LE CADRE DE REFERENCE

Nous privilégions une approche holistique au problème des décrocheurs et une recherche de solutions ou de moyens favorisant l'implication de l'ensemble des intervenants concernés; directeurs, professionnels, enseignants, élèves et parents. Nous voulons notre intervention dans le milieu dans le sens où Coombs (1968), cité dans Berbaum, définit une action de formation. Il s'agit, entre autres, "d'analyser un système d'éducation non en le décomposant en pièces détachées, mais en le considérant comme un corps vivant. L'étude d'un système de formation se ramène à l'étude de ces solutions."(5) La stratégie proposée par Coombs (1968) se base sur deux principes:

1. Mettre l'accent sur les relations entre différents éléments dans le système et sur les relations entre le système et son environnement.
2. Donner un rôle de premier plan à l'innovation, ce qui suppose des moyens pour l'innovation."(6)

5 Jean Berbaum, Etude systémique des actions de formation, P.U.F., Paris, 1982, p. 96.

6 Ibid, p. 103

L'approche systémique exige que l'on envisage l'étude d'un système dans sa globalité. Les différentes phases de réalisation doivent être menées par les acteurs ou les intervenants dans un milieu donné. Il est à ce moment très important que tous les intervenants à la recherche d'une solution à un problème commun puissent disposer de l'avis, de l'évaluation et de l'assistance de tous et chacun. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de jouir d'une bonne communication. Un tel climat favorisera ce facteur. La recherche-action est de par sa nature, selon John W. West (1970), "... une activité qui vise systématiquement la découverte d'un domaine de connaissances. Elle se base sur l'analyse critique d'hypothèses dans le but d'établir des relations de cause à effet qui devront être vérifiées dans la réalité des phénomènes."(7)

L'approche systémique d'étude de situation, et tout particulièrement en recherche-action, exige la collaboration du milieu. Les intervenants doivent, en premier lieu, se donner une perception commune d'une situation; en second lieu, ils doivent partager la planification des interventions; en troisième lieu, ils doivent accorder leur confiance aux autres intervenants et aux instruments utilisés; en quatrième lieu, ils doivent participer à la cueillette des informations et, en

7 Ibid. p. 253

dernier lieu, ils doivent appliquer les découvertes réalisées dans leur milieu. L'approche systémique n'est pas une approche sauvage ou faite au hasard. Elle doit surtout éviter des actions fondées sur les impulsions des individus. Elle exige une bonne communication et une confiance mutuelle entre les différents intervenants. Pour ce, l'école ou le lieu d'expérimentation doit essentiellement offrir un climat favorable, c'est-à-dire une volonté commune de participer et de partager l'information. Plus les intervenants seront intéressés, plus ils s'engageront activement dans l'action. C'est à ce moment qu'un sentiment d'appartenance se développera chez l'ensemble des intervenants. Comme le soutient Legendre (1979):

"Il n'est pas nécessaire de posséder toute la théorie générale de l'éducation pour commencer les travaux dans son propre milieu. On ne doit pas non plus attendre les découvertes des autres, chaque milieu possède ses aspirations et ses caractéristiques distinctives. Résoudre son propre puzzle peut devenir pour un groupe d'enseignants un projet fort emballant et fort éducatif."(8)

Quels moyens seraient les plus appropriés pour intervenir auprès des décrocheurs? Plusieurs auteurs québécois, tels (R. Legendre (1979), P. Angers, (1978), J. Perron, (1981), J. Grand'Maison, (1976)) proposent des avenues à explorer et des techniques d'interventions pour permettre la résolution de problèmes du système d'éducation.

8 Ibid. p.246

Ces auteurs québécois suggèrent trois modes d'interventions dans le but d'étudier, de comprendre et d'agir sur une situation dans un milieu donné. Ces modes sont: l'innovation pédagogique, la supervision pédagogique et la recherche-action.

La supervision pédagogique est le véhicule de l'innovation. Selon Ivan Illich (1978), l'innovation et la supervision pédagogiques sont des activités qui mettent les hommes en rapport les uns avec les autres et permettent ainsi à chacun de se définir en apprenant et en contribuant à l'apprentissage d'autrui. Pour sa part, la recherche-action est un "processus par lequel les praticiens tentent d'étudier scientifiquement leurs problèmes de façon à guider, à corriger et à évaluer systématiquement leurs décisions et leurs actions (9). Selon D. Van Dalen (1962), la recherche-action est considérée comme moyen d'auto-formation et de supervision permanente. Elle est aussi un moyen d'améliorer les pratiques existantes. L'innovation, la supervision pédagogique et la recherche-action sont des activités qui visent à améliorer l'activité pédagogique des écoles régulières, sans pour autant modifier fondamentalement l'ensemble du fonctionnement.

9 Stephen M. Corey, Kenneth D. Wann, oct. 1953

Ces modes d'intervention mettent l'accent sur la créativité et la participation de tous les partenaires. "Ce type d'activité témoigne de ce qu'il y a, dans le système scolaire, une capacité réelle de répondre à des besoins divers"(10). Les interventions conduites dans le cadre de l'innovation, la supervision pédagogique et la recherche-action doivent éviter les actions d'éclat. Elles doivent plutôt se consacrer à établir ou à rétablir un réseau de communication simple et complet, afin d'améliorer la qualité de l'information à l'intérieur d'un milieu donné. "Le rôle de la communication éducative est de mettre tous les agents d'éducation d'un milieu donné en relation dynamique de façon à ce que le chercheur puisse remplir les fonctions qui lui sont propres."(11)

La qualité des relations humaines est à la base de ces modes d'intervention. Un climat de travail intéressant et motivant doit être le souci de tout intervenant pour l'atteinte des objectifs visés. "Thus, a teacher's actions will be the single most important determinate of the climate in a classroom. Likewise the principal has a comparable role influencing the overall climate in the school building."(12)

10 Ibid.

11 Palkiewich (1975), Legendre, op. cit. p. 123

12 Edgar A. Kelly, Improving school climate, National Association of Secondary School Principals, Reston, Virginia, 1980, p. 17.

Pour jouir d'un bon climat, il est nécessaire de posséder un bon réseau de communication. "In each setting and for each project, the meaning of the climate should be stated. The focus, the limitations, the intentions, and the assumptions which accompany the definition should also be clarified."(13)

Pour assurer le maintien d'un bon réseau de communication et d'un climat favorable dans l'école, il est indispensable que les différents intervenants se sentent impliqués dans la vie de l'école. Le directeur de l'école doit donc s'assurer que sa forme et son style de leadership en soit un de type partagé et qui implique l'ensemble des acteurs du milieu. "The principal is the individual in the school who is most responsible for the climate of the school and for the outcomes of productivity and satisfaction attained by students and staff."(14). Kelly (1980) poursuit: "Delegation of power, duties, or responsibility is possible and, indeed necessary if the principal is to exercise leadership."(15). La nature du leadership exercé a un effet direct sur la performance: "Levels of satisfaction and productivity, actual and perceived, are seen as a direct or indirect result of what the principal has done."(16)

14. Ibid. p.18

15 Ibid. p. 41

16 Ibid. p. 42

17 Ibid. p. 42

Ainsi, l'établissement d'un bon réseau de communication entre les différents acteurs de l'école apparaît être un élément essentiel à la réussite d'un projet d'intervention qui vise l'amélioration des pratiques existantes. De même, la participation de tous les acteurs concernés s'avèrent également déterminante pour l'amélioration d'un milieu de vie tel l'école.

Les éléments précédemment énoncés ramènent à notre attention le concept de projet éducatif mis de l'avant par le ministère de l'Éducation à la fin des années 1970. Paquette (1979) associe le projet éducatif à un processus d'intervention, qui s'élabore par les intervenants de l'école afin de répondre aux besoins et aux objectifs spécifiques d'un milieu donné. "Le projet éducatif se conçoit et se développe à l'école même comme entité organique.(17) Le projet d'école se construit par le milieu; il vise un développement: "un projet est contraire à la stagnation, à l'immobilisme, à l'attentisme."(18) Paquette définit le projet éducatif comme suit:

17 Claude Paquette, Le projet éducatif, Edition NHP, Victoriaville, 1979, p. 16.

18 Ibid. p.18

"un cheminement visant à faire progressivement, c'est-à-dire par une série d'actions continues dans le temps et l'espace, l'adéquation, c'est-à-dire réduire l'écart entre les gestes quotidiens, c'est-à-dire la vie pédagogique et sociale d'une école prise dans sa quotidienneté et une ou des conceptions de l'activité éducative, c'est-à-dire l'orientation pédagogique de l'école, ses valeurs, son sens, son style."(19)

Cette définition du projet éducatif le situe dans une perspective dynamique. Son intérêt est au niveau du cheminement du milieu, canalisé par une inspiration, un sens, une orientation. Son fondement repose sur la cohérence dans l'école. Il veut réduire l'écart entre les gestes et les discours des intervenants.

Le projet éducatif se veut une intervention qui débute par un examen de la situation de l'école; il est indispensable de procéder à une analyse très serrée de la pratique quotidienne dans cette école. Cette analyse doit permettre aux acteurs de se situer par rapport à eux-mêmes. Suite à cette étape, il sera alors possible d'entreprendre des opérations de redressement et de développement. "Tout projet éducatif doit avoir un impact à court, moyen et long terme sur ce qui se passe dans la salle de cours et sur ce qui se passe dans les rapports entre adultes, et entre enfants et adultes."(20)

19 Ibid. p. 19

20 Ibid. p. 27

"Un projet éducatif dans un milieu est une entreprise collective."(21) Les projets éducatifs dans les écoles doivent, selon Paquette(1979), être à la "mesure de ceux qui auront à s'impliquer."(22) Pour justifier ces affirmations, ce même auteur nous énonce quatre principes fondamentaux qui doivent servir de critères essentiels à tout projet éducatif. En voici le résumé:

1. Le projet doit toucher à plusieurs facettes de l'activité éducative d'un milieu donné et en particulier à ce qui a trait aux éléments fondamentaux de l'action d'éduquer: la gestion du milieu, les interventions dans le milieu, les activités en classe, etc.
2. Il doit impliquer et rejoindre dans ses racines les différents acteurs du milieu: direction, enseignants, étudiants et parents. Il doit les saisir dans leur quotidien.
3. Il doit avoir un sens, une orientation.
4. Il doit être progressif, c'est-à-dire capable de s'ajuster aux changements et à l'évolution qui surviennent dans le milieu.

Le projet éducatif doit s'inscrire en profondeur dans un milieu:

"L'idée de projet éducatif consiste à examiner avec le plus de clarté possible la tradition pédagogique d'un milieu et de faire par la suite un choix d'orientation: on consolide, ou encore on rénove par rapport à cette tradition."(23)

21 Ibid. p. 28

22 Ibid. p. 28

23 Ibid. p. 32

Ainsi, notre cadre de référence nous suggère donc, en réponse à notre question de recherche: -comment intervenir pour prévenir l'abandon scolaire chez les jeunes de notre école, dès le premier cycle du secondaire? Une intervention structurée de type projet éducatif élaboré par le milieu et impliquant l'ensemble des intervenants, intervention s'inscrivant à l'intérieur d'une démarche de recherche-action.

3. LA DEMARCHE DE RECHERCHE

3.1 But de la recherche

Cette recherche a pour but l'élaboration d'un projet éducatif visant la prévention du phénomène de l'abandon scolaire, dès le premier cycle du secondaire, par une intervention impliquant l'ensemble des intervenants du milieu: administrateurs, enseignants, personnel de soutien, élèves et parents, intervention s'inscrivant dans une démarche de recherche-action.

De façon plus précise, elle permettra de vérifier l'impact d'un projet d'intervention agissant sur l'ensemble du milieu scolaire sur l'amélioration de la perception des étudiants et, plus particulièrement, des décrocheurs potentiels concernant certaines dimensions de l'école, dimensions définies comme étant les indices précurseurs d'étudiants ayant l'intention d'abandonner leurs études.

3.2 La stratégie de la recherche

La présente recherche s'apparente au modèle de recherche-action initiée par Kurt Lewin 1936 et définie par Theodorson comme une démarche visant essentiellement à "découvrir les moyens les plus efficaces de conduire à un changement social désiré". (24)

Notre processus de recherche-action se résume au schème expérimental suivant:

Etape 1: La phase préparatoire du projet éducatif

- a) Cette phase comprend l'ensemble des démarches concernant la faisabilité du projet: sensibilisation, projet initial, autorisations, etc.
- b) L'identification des éléments problématiques de l'école à partir des perceptions des étudiants.
- c) L'identification des décrocheurs potentiels.

Les instruments de mesure: les questionnaires du ministère de l'Éducation du Québec: "Mon vécu à l'école" et "L'école ça m'intéresse", considérés comme pré-tests.

Etape 2: Le projet éducatif: orientation, élaboration, opérationnalisation, évaluation, avec la participation du milieu .

Durée: une année scolaire.

24 Dubost Jean, De la recherche-action à l'analyse sociale, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris, Nanterre, 1983, 738p.

Etape 3: Evaluation de la démarche de recherche et recommandations.

Les instruments de mesure: les questionnaires du ministère de l'Éducation du Québec: "Mon vécu à l'école" et "L'école ça m'intéresse", considérés comme post-tests.

3.3 Les instruments de mesure

Afin de procéder à l'identification des éléments problématiques du milieu scolaire tels que perçus par les étudiants ainsi qu'à l'identification des décrocheurs potentiels, nous utilisons les deux instruments élaborés à ces fins par le ministère de l'Éducation: "Mon vécu à l'école secondaire" et "L'école ça m'intéresse". Les questionnaires et leurs guides d'information et d'administration sont des publications gouvernementales disponibles dans toutes les écoles et accessibles chez tous les dépositaires officiels des documents gouvernementaux. Pour éviter d'alourdir le présent texte, nous avons intégré en annexe, lesdits documents.

Le questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire" permet de saisir la perception qu'ont les étudiants de leur vie quotidienne à l'école à partir des différentes activités à leur disposition, d'identifier les problèmes vécus par les étudiants et d'orienter le projet éducatif dans une perspective de résolution de problème. Ce questionnaire a été administré aux étudiants de première et deuxième secondaire en juin 1985 et sera considéré au cours de cette recherche comme étant le pré-

test. En juin 1986, ces mêmes étudiants qui étaient à ce moment en deuxième et troisième secondaire ont eu à répondre à nouveau à ce même questionnaire qui sera alors considéré comme post-test.

Le questionnaire "L'école ça m'intéresse" est utilisé comme outil de dépistage des élèves qui présentent les caractéristiques de décrocheurs potentiels.

Le questionnaire "L'école ça m'intéresse" a été rempli par les étudiants de première et deuxième secondaire en juin 1985 puis aux nouveaux étudiants de première secondaire en novembre 1985. Il a alors été considéré comme pré-test pour dépister les décrocheurs potentiels. En juin 1986, ce même questionnaire fut de nouveau l'objet d'une consultation mais cette fois seulement au niveau des étudiants du groupe cible formé par les étudiants dépistés comme décrocheurs potentiels et a alors servi comme post-test.

3.4 L'intervention

L'orientation et le plan d'action du projet éducatif seront déterminés à partir de l'analyse des données recueillies par le questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire". Ce questionnaire, rappelons-le, a été conçu par le ministère de l'Éducation comme instrument permettant de saisir la perception qu'ont les étudiants de leur milieu scolaire. Il doit

permettre d'identifier les problèmes afin que les intervenants de l'école puissent être en mesure de planifier les actions visant l'amélioration du milieu de vie. L'analyse des données recueillies auprès de tous les étudiants de l'école servira de base à l'orientation et à la planification du projet éducatif dont la présente recherche vérifiera l'impact auprès de ces dernier et plus particulièrement chez les décrocheurs potentiels. Cette intervention, ou projet éducatif, devrait contribuer à modifier la perception que ces étudiants se font de l'école.

3.5 Les limites de la recherche

La présente recherche se limite à une école secondaire de milieu rural. Cette école fait partie d'une commission scolaire en Abitibi-Témiscamingue, soit la Commission scolaire Abitibi, école qui compte près de trois cents élèves de première, deuxième et troisième secondaire.

L'expérimentation se limite à la durée d'une année scolaire, ce qui est une courte période si l'on considère le temps nécessaire à modifier des comportements et des attitudes chez les individus.

L'identification de la problématique scolaire se limite aux éléments perceptuels des étudiants et des instruments de mesure utilisés. Cette recherche devait se réaliser sans engendrer des coûts excessifs.

Compte tenu de la complexité et du nombre incalculable des variables en présence dans un système scolaire, nous sommes conscients des limites des résultats de la présente recherche.

3.6 Les retombées

Si la recherche donne des résultats satisfaisants, les acteurs concernés pourront s'engager dans un processus qui assurera le milieu de la maîtrise d'un moyen d'intervention pour améliorer le climat de l'école et diminuer par le fait même le nombre de décrocheurs. Cette recherche permettra aux différents acteurs de s'impliquer dans le projet éducatif de l'école à partir d'une problématique partagée par l'ensemble des intervenants, celle du nombre élevé d'étudiants désintéressés et présentant les caractéristiques de décrocheurs potentiels.

Ce chapitre s'est attardé à la forme de la contribution que nous voulons dans notre milieu pour prévenir l'abandon prématuré des études. Le chapitre suivant présente le projet éducatif définissant l'intervention conduite avec le concours des intervenants de l'école.

CHAPITRE DEUXIEME

Le projet éducatif de l'école

Le but de ce chapitre est de présenter le projet éducatif ayant constitué l'intervention dans notre école, son élaboration et son implantation. En relation avec la stratégie de recherche référence, ce chapitre fait état des deux premières étapes de notre recherche soit la phase préparatoire au projet éducatif et l'élaboration du projet éducatif.

1. LA PHASE PREPARATOIRE AU PROJET EDUCATIF

La phase préparatoire consiste en un ensemble de démarches en vue d'obtenir l'autorisation de mener un projet d'intervention dans l'école et d'obtenir l'adhésion des intervenants de l'école à ses différentes étapes et activités. Plus concrètement, la phase préparatoire consiste éventuellement à l'administration des questionnaires et à l'analyse de leurs résultats. Le premier, "Mon vécu à l'école secondaire", permet l'identification des malaises perçus par les étudiants de l'école concernant leur milieu scolaire afin de déterminer l'orientation du projet d'intervention. Le second, "L'école ça m'intéresse", permet l'identification des décrocheurs potentiels.

Cette étape de la recherche se déroule de mars à septembre 1985. Elle a débuté en mars 1985, par la présentation du projet de recherche et de l'intention d'intervention à la direction de l'école pour obtenir son approbation. Dès mai de la même année, nous avons déposé, à cette même direction, un échéancier de réalisation des différentes activités ainsi que la présentation des instruments de mesures utilisés.

1.1 Mon vécu à l'école secondaire

1.1.1 L'administration

Le questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire" a été administré au mois de juin 1985 à tous les élèves de première et deuxième secondaire de l'école. Dès le début de juillet, en collaboration avec le département de l'informatique de la Commission scolaire Abitibi, nous avons procédé au traitement des données recueillies à l'aide du programme fourni à cette fin avec l'instrument.

Au cours du même mois, nous avons procédé à une première analyse approfondie des résultats que nous avons déposés et expliqués à la direction de l'école. Au cours du mois d'août, nous avons préparé un document présentant une synthèse des situations problématiques identifiées par les étudiants et un devis opérationnel du projet d'intervention. A la fin de ce mois, ce document a été remis à la direction de l'école pour

fin d'étude et d'autorisation de procéder. Au tout début de l'année scolaire, lors des journées de planification et d'évaluation, le document a été étudié par les enseignants et les professionnels oeuvrant à l'école.

Suite à leur adhésion, les travaux d'élaboration et de réalisation du projet éducatif furent complétés. Nous serons plus explicites sur cette partie de notre recherche au point suivant. Pour l'instant, nous nous attarderons sur les résultats du questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire".

1.1.2 L'identification des éléments problématiques de l'école

A la fin de l'année académique 1984-85, tous les étudiants de première secondaire au nombre de quatre-vingt-huit (98) et ceux de deuxième secondaire au nombre de quatre-vingt-treize (93), soit cent quatre-vingt-un (81) au total, ont répondu au questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire". Les étudiants de troisième secondaire ont été exclus de cette première intervention puisqu'ils quittaient notre école pour poursuivre leur deuxième cycle du secondaire dans une autre école. Par contre, les nouveaux étudiants inscrits au secondaire pour l'année académique 1985-1986 au nombre de quatre-vingt-dix-sept (97) ont complété, dès leur arrivée en septembre, ce même questionnaire. Au total, deux cent soixante-dix-huit (178) étudiants ont rempli le questionnaire.

Le questionnaire fut administré à l'intérieur du cours de formation religieuse. Au niveau des étudiants de première secondaire, l'enseignant en a fait la lecture dans le but d'en faciliter sa compréhension. Au niveau de la deuxième et troisième secondaire, l'enseignant en poste a fait la lecture des différentes consignes qui accompagnaient le questionnaire et les élèves se sont acquittés individuellement de cette tâche. Afin d'amoindrir et de diminuer les tensions et la nervosité des élèves face à cet exercice, l'enseignant les a informés du pourquoi, du comment et de l'utilisation des données recueillies avant de les inviter à le compléter.

L'analyse des réponses au questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire" donne un tableau des niveaux de satisfaction des étudiants concernant les éléments mesurés. Nous présentons les données selon les priorités que les étudiants ont accordées à chaque élément.

D'une façon globale, l'analyse des différents thèmes démontre un taux d'insatisfaction très élevé au niveau des étudiants de l'école. En principe, selon les concepteurs du questionnaire et la validation de ce dernier, un taux de 10% et plus d'insatisfaction doit être considéré comme étant critique.

Le Tableau 2 présente le classement des thèmes par ordre décroissant du taux d'insatisfaction des étudiants. Chaque

thème se décompose en une série d'énoncés où l'élève était invité à se situer par rapport à chacun d'eux.

Nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 2 pour se remémorer les énoncés. Les énoncés sont formulés en ordre continu sur le questionnaire sans distinction de thème. C'est au niveau du traitement informatique que le groupement s'effectue. Après une présentation globale des taux d'insatisfaction, nous reprendrons plus en détail chacun des thèmes.

TABLEAU 2

CLASSEMENT DES THEMES
PAR ORDRE DECROISSANT DU TAUX D'INSATISFACTION

RANG	CODE	THEMES	% d'insatis- faction
12	L	LA PARTICIPATION DES ELEVES A LA VIE DE L'ECOLE	44
11	F	LE MATERIEL UTILISE DANS TES COURS	44
10	A	L'ORGANISATION DU TEMPS A L'ECOLE	43
9	K	LES SERVICES AUXILIAIRES	41
8	J	LES ACTIVITES ETUDIANTES	35
7	I	LES SERVICES PERSONNELS DISPONIBLES	34
6	E	L'AIDE DE TES ENSEIGNANTS	33
5	D	TES ACTIVITES EN CLASSE	30
4	B	LES REGLEMENTS DE L'ECOLE	23
3	G	CE QUE TU APPRENDS DANS TES COURS	20
2	H	L'EVALUATION DE CE QUE TU APPRENDS	20
1	C	L'INFORMATION A L'ECOLE	11

Nous remarquons que les taux d'insatisfaction sont tous supérieurs à la norme de 10 % fixée par les auteurs du questionnaire. Quatre des douze thèmes présentent un taux d'insatisfaction supérieur à 40 %. Il s'agit des thèmes de la

participation des élèves à la vie de l'école et du matériel utilisé dans les cours avec un taux de 44 %, de l'organisation du temps à l'école avec un taux de 43 % et des services auxiliaires avec 41 %.

Quatre thèmes présentent un taux d'insatisfaction se situant entre 30 % et 40 %. Les thèmes relatifs aux activités étudiantes, aux services personnels disponibles, à l'aide reçue des enseignants et aux activités en classe présentent des taux respectifs de 35 %, 34 %, 33 % et 30 %. Le thème relatif aux règlements de l'école recueille un taux d'insatisfaction de 23 %. Deux thèmes affichent un taux identique d'insatisfaction de 20 % soit "ce que tu apprends dans tes cours" et "l'évaluation de ce que tu apprends". Finalement, le thème lié à un taux se rapprochant de la norme de 10 %, "l'information à l'école, présente un taux d'insatisfaction de 11 %.

Dans les prochaines pages, nous analyserons séparément chacun des thèmes pour en ressortir les situations qui sont problématiques. Ces situations se dégagent des énoncés qui affichent la plus grande insatisfaction parmi ceux définissant chaque thème.

12 Énoncé L: LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES À LA VIE DE L'ÉCOLE

Les étudiants souffrent de l'impossibilité de participer à la vie de l'école en ne siégeant pas aux comités d'école, de

parents, de gestion, d'enseignants; à la préparation des règlements et qu'à nulle part dans ces derniers, il n'est précisé leur niveau de participation.

11 Enoncé F: LE MATERIEL UTILISE DANS TES COURS

On déplore le manque d'utilisation de matériel audio-visuel et électronique (ordinateurs) dans les cours et l'absence d'activités de laboratoire où l'étudiant pourrait participer à la réalisation de son cours.

10 Enoncé A: L'ORGANISATION DU TEMPS A L'ECOLE

Les élèves regrettent de ne pas jouir d'activités libres, d'être encadrés du matin au soir et de ne pas pouvoir rencontrer leurs enseignants en dehors des heures de cours.

9 Enoncé K: LES SERVICES AUXILIAIRES

Les étudiants n'apprécient pas les menus offerts à la cafétéria et déplorent le fait qu'il leur est difficile d'utiliser les locaux de l'école en dehors des heures de cours. Ils n'apprécient pas non plus l'atmosphère dans les autobus scolaires.

8 Enoncé J: LES ACTIVITES ETUDIANTES

Les étudiants peuvent difficilement donner leur avis sur le choix des activités libres inscrites à l'horaire et

déplorent le fait qu'ils ne peuvent que très difficilement collaborer à leur réalisation.

7 Enoncé I: LES SERVICES PERSONNELS DISPONIBLES

On souligne le fait qu'il est difficile pour les étudiants de parler, de se confier, de communiquer et d'échanger entre étudiants, professeurs et spécialistes à l'école.

6 Enoncé E: L'AIDE DE TES ENSEIGNANTS

Les étudiants remarquent que les enseignants sont trop distants face à eux, qu'ils manquent d'intérêt face à leur vécu et face à ce qu'ils vivent.

5 Enoncé D: TES ACTIVITES EN CLASSE

Les étudiants souffrent de l'impossibilité d'échanger, de discuter, de participer dans leurs cours et déplorent de faire des travaux qui ne rejoignent pas leurs intérêts.

4 Enoncé B: LES REGLEMENTS DE L'ECOLE

Les élèves déplorent le fait qu'ils n'ont pas à leur disposition de moyens pour s'exprimer: (journal étudiant, radio scolaire). Ils déplorent l'impossibilité de discuter les décisions prises à leur égard.

3 Enoncé G: CE QUE TU APPRENDS DANS TES COURS

Les étudiants regrettent de ne pas être en mesure de répondre à leurs préoccupations et aux problèmes qu'ils vivent en tant qu'adolescent et de donner un sens à leur vie. Les cours de sciences religieuses et morales sont particulièrement identifiés.

2 Enoncé H: L'ÉVALUATION DE CE QUE TU APPRENDS

Les étudiants reprochent aux enseignants de ne pouvoir discuter de leurs résultats académiques. Ils trouvent que les enseignants ne s'informent pas de leur évolution et qu'ils ne peuvent pas faire le point avec eux sur leur situation académique.

1 Enoncé C: L'INFORMATION À L'ÉCOLE

Les critiques concernent le manque d'information, en début d'année, sur les personnes ressources disponibles et sur les critères d'évaluation de leur performance (examens, travaux) de chacun des professeurs. Ils déplorent le manque de justification donnée à l'élève sur les décisions le concernant.

Conclusion

L'analyse laisse apparaître beaucoup d'insatisfaction de la part des étudiants. Si l'on analyse les énoncés

insatisfaisants de chacun des thèmes tout en tenant compte de ceux où se logent les taux les plus élevés d'insatisfaction, il est difficile de déterminer un dénominateur commun. Nous rappelons que les objectifs de l'administration de ce questionnaire dans la présente recherche sont, premièrement de déterminer le degré d'insatisfaction des étudiants de l'école concernant un ensemble d'éléments qui constituent le vécu scolaire de l'étudiant et, deuxièmement, d'identifier les malaises du milieu scolaire afin de permettre aux intervenants de planifier un projet éducatif pertinent à la situation vécue dans l'école.

Le très haut niveau d'insatisfaction concernant tous les thèmes du questionnaire suggère que l'étudiant n'est pas suffisamment considéré dans l'école, tant au plan académique qu'affectif. Tout est fait pour eux mais sans eux. Leur participation n'est pas sollicitée et lorsqu'ils prennent une initiative ou en ressentent le besoin, ils ne trouvent pas d'écoute. Cette absence de participation et de prise en compte se reflète dans plusieurs thèmes: non participation à la vie de l'école et à l'établissement des règlements, méthodes d'enseignement qui les contraignent à être passifs dans les cours, impossibilité de rencontrer les enseignants en dehors des cours, difficulté à recevoir de l'administration l'autorisation d'utiliser les locaux de l'école en dehors des

heures de cours, difficulté à donner leur avis concernant les activités étudiantes, difficulté de parler, de se confier, de communiquer et d'échanger entre étudiants et avec les services personnels disponibles, manque d'intérêt et trop de distance des enseignants face aux étudiants. Globalement, il ressort de l'analyse que les enseignants ne tiennent pas suffisamment compte des intérêts et de la participation des étudiants dans la planification des cours et des travaux, qu'ils ne sont pas suffisamment à leur écoute pour leur permettre de discuter de leurs problèmes d'adolescents, de leurs intentions d'avenir et même pour informer et discuter des normes et critères d'évaluation. De plus, les étudiants déplorent leur impossibilité de discuter les décisions de l'administration et l'absence de moyens techniques à leur disposition (journal, radio étudiante) leur permettant de s'exprimer.

L'ensemble des commentaires des étudiants indiquent leurs besoins d'une plus grande participation de leur part à l'ensemble de la vie de l'école, tant dans les cours que dans l'organisation des activités hors cours. Ils déplorent un manque de communication entre eux et les enseignants et également entre pairs. Les étudiants veulent s'impliquer davantage dans la vie de leur école et veulent que leurs intérêts et besoins soient pris en considération.

Le taux d'insatisfaction manifesté sur huit des douze thèmes se situe à des niveaux trois à quatre fois plus élevés que le taux critique indiqué par le concepteur pour l'analyse des réponses du questionnaire. Nous croyons que cette perception négative des étudiants concernant leur milieu scolaire et le peu de responsabilités qu'ils déplorent y exercer ont un rôle important sur la démotivation des étudiants face à l'école, sur la décision d'étudiants de délaisser prématurément les études et sur la motivation des enseignants et du personnel en général.

Conséquemment, nous croyons que notre projet éducatif devrait s'orienter vers l'établissement d'une meilleure communication entre les intervenants: enseignants, étudiants, personnel administratif et de soutien, parents, afin d'améliorer les relations interpersonnelles. Une plus grande ouverture à la communication devrait permettre la transmission de l'information et la considération des besoins individuels d'ordre académique, affectif et social, tant des étudiants que des autres intervenants de façon à améliorer le milieu de vie des autres intervenants de façon à améliorer le milieu de vie de l'école et la rétention des étudiants identifiés décrocheurs potentiels.

1.2 L'école ça m'intéresse:

L'identification des décrocheurs potentiels s'est faite par l'utilisation de l'instrument "L'école ça m'intéresse". Nous décrirons, en premier lieu, la façon dont l'administration du questionnaire a été réalisée. En second lieu, nous nous attarderons à l'identification des décrocheurs potentiels, et en dernier lieu, aux résultats de cette analyse par l'identification des décrocheurs potentiels.

1.2.1 Administration du questionnaire "L'école ça m'intéresse"

En mai 1985, ce questionnaire a été administré aux étudiants du pré-secondaire, de première et de deuxième secondaire. Les élèves de troisième secondaire n'ont pas eu à répondre à ce questionnaire puisqu'ils quittent notre école pour continuer leur quatrième secondaire dans une autre institution. Par contre, les nouveaux arrivants pour l'année académique 1985-1986 ont eu à faire ce même exercice, dès leur arrivée à l'école en septembre 1985. Au total cent soixante-dix-sept élèves ont répondu aux questionnaires.

Ce questionnaire au niveau de la première et deuxième secondaire a été administré à l'intérieur des cours réguliers, en précisant le but et le pourquoi de cet exercice. Au niveau du pré-secondaire, compte tenu de l'encadrement spécial déjà assuré à ce groupe, le titulaire du groupe a effectué cette

démarche. A tous les niveaux académiques mentionnés ci-haut, le responsable à l'administration du questionnaire en a fait la lecture afin de favoriser l'interprétation et la compréhension par les élèves du contenu réel du document.

1.2.2 L'identification des décrocheurs potentiels

Le Tableau 3 présente le classement des étudiants de notre école en regard du risque qu'il présente quant à l'abandon prématuré de leurs études. Nous invitons le lecteur à référer aux annexes III et IV pour prendre connaissance du détail du questionnaire et des critères d'analyse appliqués aux résultats.

Selon les auteurs de l'instrument, la distribution standard ou norme des étudiants à ce questionnaire se lit comme suit: en général, 80% des élèves se situent dans un pointage inférieur à vingt et sont considérés des élèves à risque peu élevé de décrochage. 10% des élèves se classeraient comme élèves à risques avec un pointage variant entre vingt et un et vingt-quatre; 10% des élèves devraient avoir un résultat supérieur à vingt-cinq et sont considérés des élèves à risque élevé. Pour notre école, les résultats se lisent ainsi: sur cent soixante dix-sept élèves de première et de deuxième secondaire qui ont été analysés, trente-trois d'entre eux ont atteint un pointage de vingt-cinq et plus ce qui équivaut à un pourcentage de 19%; quatorze ont obtenu un résultat variant

entre vingt et un et vingt-quatre pour un pourcentage de 8% ; cent trente d'entre eux ont un résultat variant entre vingt et zéro, pour un pourcentage de 73% .

TABLEAU 3

CLASSEMENT DES ELEVES SELON LEURS RESULTATS

Nombre de points	0-20 Risque peu élevé	21-24 Risque	25-+ Risque élevé
Norme	80%	10%	10%
Notre école.	73%	8%	19%

Ainsi notre école présente un taux de décrocheurs potentiels à risque élevé qui est presque le double de la norme. Le pourcentage correspond à dix-huit élèves. Pour les fins de notre étude, nous avons considéré également les élèves qui présentent un risque. Le pourcentage de 8% représente six élèves. Au total vingt-quatre élèves de notre école sont identifiés comme décrocheurs potentiels.

L'observation du tableau révèle que les dimensions touchant le manque d'intérêt face à l'école(H), l'absence de projet scolaire(C), l'absentéisme à l'école(F), sont les plus caractéristiques des décrocheurs potentiels et sont liées

entre elles. Elles caractérisent respectivement dix-huit, dix-huit et dix-sept élèves sur les vingt-quatre recensés. De même quinze des décrocheurs potentiels recensés indiquent qu'ils ont un besoin de soutien des enseignants(G) et quatorze identifient les caractéristiques familiales(A) comme étant une situation problématique. Enfin, douze élèves avouent manquer de confiance en eux(E) alors que dix parmi les vingt-quatre décrocheurs potentiels considèrent leur rendement scolaire(D) comme insuffisant et problématique et ressentent un sentiment d'isolement profond(B).

Le tableau 4 nous présente la liste des vingt-quatre élèves qui ont été identifiés comme décrocheurs potentiels en précisant pour chacun d'eux, au moyen d'un "X", les dimensions problématiques. Le "X" identifiera la situation problématique mise à jour par le questionnaire.

Les dimensions mesurées par le questionnaire "L'école ça m'intéresse" sont les suivantes:

- A Les caractéristiques familiales .
- B Le sentiment d'isolement.
- C Les projets scolaires.
- D Le rendement scolaire.
- E La confiance en soi.
- F L'absentéisme.
- G Le besoin de soutien des enseignants.
- H L'intérêt pour l'école.

TABLEAU 4
POINTS ET DIMENSIONS PROBLEMATIQUES
DES DECROCHEURS IDENTIFIES PAR LE PRE-TEST

SUJETS	POINTS	DIM A	DIM B	DIM C	DIM D	DIM E	DIM F	DIM G	DIM H
1.	41	X	X	X	X	X	X	X	X
2.	39		X	X	X	X	X	X	X
3.	38			X	X	X	X	X	X
4.	36	X		X	X	X		X	X
5.	35		X	X	X	X	X	X	X
6.	35		X	X	X	X	X	X	X
7.	34	X	X	X	X		X		X
8.	34	X	X	X			X	X	X
9.	33		X	X			X	X	X
10.	32	X		X			X	X	X
11.	29	X		X			X	X	X
12.	29		X		X		X	X	X
13.	27	X			X	X	X		
14.	28	X			X	X	X		
15.	26				X	X	X		
16.	26		X	X			X		X
17.	25		X	X			X		X
18.	25		X	X	X	X			
19.	24		X	X				X	
20.	24		X	X				X	
21.	24	X						X	X
22.	24	X		X			X		X
23.	23			X			X		X
24.	23		X					X	
total:		10	14	18	12	10	18	15	17

Il est à noter, également, qu'un étudiant est concerné par toutes les dimensions caractéristiques d'un décrocheur potentiel. Les étudiants ayant un résultat égal et supérieur à 25, soit 18, présentent au moins la moitié des dimensions comme caractéristiques. Ces dimensions sont, par ordre de fréquence, l'absentéisme à l'école (F), l'absence de projets scolaires (C), le manque d'intérêt pour l'école (H) et la faiblesse du rendement (D) avec respectivement 16, 14, 14 et 12 étudiants sur 18. Trois autres dimensions caractérisent plus de la moitié de ces étudiants à risque élevé. Il s'agit du besoin de soutien de la part des enseignants (G), du sentiment d'un isolement profond (B) et du manque de confiance en soi (E) avec respectivement 11, 11 et 10 étudiants sur 18. Finalement, les caractéristiques familiales (A) affectent 8 étudiants sur les 18 présentant le risque de décrochage le plus élevé.

Ainsi, l'identification des décrocheurs potentiels nous met en présence d'une réalité fort difficile à accepter pour les intervenants d'une école quelle qu'elle soit. Notre école présente un taux de décrocheurs potentiels à risque élevé qui est presque le double de celui que normalement présente une école secondaire. Les caractéristiques distinctives des décrocheurs potentiels nous présentent des jeunes, qui à l'âge de la pré-adolescence, n'ont pas de projets d'avenir, sont insatisfaits de leur milieu scolaire présent et s'y sentent isolés, savent que leur rendement scolaire est problématique,

qui ont un besoin de soutien de la part de leurs enseignants et qui manquent de confiance en eux. Un milieu ne peut rester indifférent à la situation personnelle de ces étudiants. Il doit agir.

2. L'ELABORATION DU PROJET EDUCATIF

L'élaboration du projet éducatif correspond à la seconde étape de notre stratégie de recherche. L'élaboration de ce projet prend appui sur les résultats des questionnaires soumis aux étudiants et particulièrement celui faisant état de la perception des étudiants de leur milieu scolaire, "Mon vécu à l'école secondaire". Nous prendrons en compte également les résultats de celui visant à identifier les décrocheurs potentiels, "L'école, ça m'intéresse" en raison du nombre élevé d'étudiants recensés. Dans ce point, nous présenterons le projet éducatif élaboré avec les intervenants de l'école selon les parties constitutives du projet, à savoir: les orientations, les objectifs et le plan d'action.

2.1 Les orientations

L'analyse des résultats au questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire" nous a mis en présence d'un haut taux d'insatisfaction des étudiants face à leur milieu de vie. Nous rappelons le malaise perçu par les étudiants du milieu scolaire. Tout est fait pour eux mais sans eux. Ils ne se

sentent pas considérés dans l'école. Ils ne participent pas à la vie de l'école: ils ne sont pas sollicités et lorsqu'ils veulent discuter ou organiser une activité, ils ne trouvent pas une oreille attentive. Dans leurs cours, la situation est la même. Ils déplorent le traditionalisme des méthodes, ne trouvent pas d'intérêt dans les travaux demandés et, pis encore, soulignent l'indifférence des enseignants à leur égard pour discuter et échanger non seulement sur leurs problèmes de jeunes mais aussi sur leur cheminement académique et leurs résultats dans les cours.

Ces caractéristiques sont le résultat de la perception de l'ensemble des étudiants de notre école. Lorsqu'on met en relation ces caractéristiques et celles particulières aux décrocheurs potentiels, on se rend compte qu'elles vont dans le même sens. En d'autres termes, les dimensions qui caractérisent le plus les décrocheurs potentiels sont inhérentes au milieu scolaire de notre école dans son ensemble. Comment ces étudiants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire et qui, par surcroît, manquent de confiance en eux peuvent-ils espérer améliorer leur situation si dans la normalité du quotidien, les adultes de l'école sont indifférents et impossibles à rencontrer, si les adultes de l'école ont oublié qu'il y avait des étudiants dans l'école? On comprend, dès lors, le sentiment profond d'isolement qui caractérise les décrocheurs potentiels et que l'ensemble des

étudiants ont souligné en se disant insatisfaits des services personnels disponibles, de l'aide des enseignants et de l'information à l'école.

Face à l'ensemble des caractéristiques du milieu scolaire, l'impossibilité de discuter, d'échanger, de rencontrer et de participer revient constamment, que ce soit sur des objets académiques (cheminement, résultats, cours), administratifs (règlements), sociaux (activités para-scolaires, journal étudiant, radio) ou personnels (problèmes affectifs, vécu). Le dénominateur commun entre ces éléments semble se situer au niveau d'un manque de communications interpersonnelles, particulièrement entre les adultes de l'école et les élèves. Ceci nous amène donc à privilégier la communication comme champ d'intervention et particulièrement dans la perspective de restaurer un climat satisfaisant de relations interpersonnelles.

Selon Jean-Louis Bergeron (1979), le climat se compose de plusieurs éléments différents. Il se compare à la personnalité d'un individu. Le climat est souvent relié au "j'aime" ou "je n'aime pas" ce milieu. Parmi les éléments qui peuvent influencer la nature du climat, on retrouve : la rémunération, la répartition du champ et du pouvoir de décision, la hiérarchie entre les différents groupes et les différents

intervenants, le travail ou l'activité en elle-même et les conditions physiques telles que le matériel utilisé, les locaux, l'éclairage, la chaleur, le bruit. "Le climat est un concept multidimensionnel c'est-à-dire composé de plusieurs facettes ou éléments."(25)

Les principales dimensions qui agissent directement sur la qualité du climat se résument selon Bergeron(1979) à cinq dimensions:

- a) "La structure de l'organisation. (La répartition du pouvoir entre les différents niveaux hiérarchiques).
- b) Les politiques et les procédures de l'organisation. (Salaire, promotion, bénéfices marginaux etc.)
- c) Le leadership. (Direction, encadrement, relations humaines, participation).
- d) Les relations interpersonnelles et intergroupes.
- e) Le travail lui-même et les conditions dans lesquelles il s'effectue".(26)

Les deux effets principaux qui résulteront de l'existence d'un bon climat seront: un meilleur rendement et une plus grande satisfaction des intervenants et des acteurs. La satisfaction face au milieu aura des effets positifs sur le comportement, qui se traduiront par une stabilité des personnes

25 Jean-Louis Bergeron, Nicole Côté Léger, Jocelyn Jacques, Laurent Bélanger, Les aspects humains de l'organisation, Chicoutimi, Gaétan Morin éditeur, 1979, p. 289.

26 Ibid. p. 294

en place et une diminution de l'absentéisme; cette satisfaction améliorera la santé physique et mentale en plus de diminuer les plaintes et les doléances. Elle développera une attitude positive face à la vie et particulièrement en ce qui touche la perception personnelle positive des différents acteurs. Une plus grande satisfaction dans le milieu engendrera une meilleure faculté d'adaptation face aux changements qui surviennent dans le milieu et dans l'environnement.

Selon Locke(1976), un bon environnement devrait permettre à tous et à chacun de développer au maximum ses capacités physiques et mentales à travers les défis à relever mais qui ne dépassent pas les capacités individuelles. Un bon environnement devra compter sur un programme de renforcement et de motivation basé sur les récompenses aux plus méritants à chacun des niveaux hiérarchiques à l'intérieur d'un système ouvert et juste où chacun sait ce qu'il a à faire et comment en bénéficier. Un bon environnement doit compter sur des conditions matérielles et physiques de travail qui supportent d'une part les défis à relever et d'autre part les besoins et les intérêts des êtres humains en cause. Un bon environnement doit, en dernier lieu, compter sur un environnement social qui apporte support et encouragement et permet à chacun de se sentir important, considéré et respecté.(1)

(1) Bergeron, op. cit. p. 294, 295.

Il semble évident que pour bénéficier d'un bon climat ou d'un bon environnement, il est indispensable de miser sur la qualité de la communication. Conséquemment, l'orientation de notre projet éducatif pourrait se formuler comme suit: une intervention au niveau de la communication entre divers intervenants du milieu scolaire améliorant le climat de l'école et la perception que les étudiants ont de celle-ci, particulièrement celle des décrocheurs potentiels, ce qui serait de nature à prévenir l'abandon scolaire prématuré et cela, dès le premier cycle du secondaire.

Ainsi, notre projet éducatif devra permettre d'explorer la valeur d'une intervention en communication dans le but d'améliorer le climat de l'école. Ses effets devraient se ressentir par une modification des perceptions des élèves dans leur ensemble et, plus particulièrement, de ceux identifiés décrocheurs potentiels face à leur école. Nous croyons qu'une meilleure perception de l'école aurait pour conséquence de les maintenir dans le système scolaire. C'est ce que le troisième chapitre nous permettra de vérifier. Pour l'instant, nous poursuivons avec la description de notre projet.

2.2 Les objectifs

Notre projet vise une amélioration du milieu de vie de l'école par un projet d'intervention axé sur la communication entre les intervenants de l'école, en impliquant ces mêmes

intervenants et, plus particulièrement, les décrocheurs potentiels. Conséquemment, le projet intègre la participation des intervenants suivants:

- a) les autorités de la commission scolaire Abitibi dans la mesure où elles sont concernées par l'approbation du projet et l'autorisation des budgets nécessaires;
- b) la direction de l'école: le personnel de soutien, les professionnels et les enseignants,
- c) les étudiants réguliers identifiés décrocheurs potentiels;
- d) les parents des étudiants identifiés décrocheurs potentiels.

Nous présentons, ci-après, les objectifs spécifiques de chacun des groupes d'intervenants concernés de l'école:

Objectifs pour la direction de l'école:

- 1. Elaborer, opérationnaliser et implanter un projet d'intervention impliquant tout le personnel de l'école.
- 2. S'impliquer personnellement dans le programme de formation à la communication.

Objectifs pour le personnel de l'école

- 1. Engager le dialogue avec les parents, les élèves et, tout particulièrement, avec les élèves en difficulté.
- 2. Repérer les décrocheurs potentiels et dépister les principaux problèmes.
- 3. Sensibiliser les élèves à l'importance de l'éducation, de la poursuite des études et du choix d'une carrière qui les intéresse.

4. Amener l'élève à réaliser qu'il est, pour lui et les autres, une ressource et ainsi lui redonner confiance en lui et en son image.

Objectifs pour les étudiants

1. Développer son autonomie personnelle.
2. S'impliquer socialement dans le milieu.
3. Exprimer ses besoins, ses attentes, ses problèmes, ses motivations concrètes, face aux études et au travail.

Objectifs pour les parents

1. Prendre conscience de la raison d'être de l'école, de ses fonctions et de son rôle.
2. Etablir des liens plus étroits avec la vie de l'école.
3. Communiquer avec les différents intervenants en charge de l'éducation de son enfant.
4. Etablir une meilleure communication avec son enfant.

Ces objectifs se traduiront dans un plan d'action intégré qui commande, certes, une modification des attitudes face à l'école et du même coup, améliorera le climat de celle-ci.

2.3 Le plan d'action

Le plan d'action se divise en trois volets. Le premier volet fait appel aux ressources locales et vise à développer un modèle d'intervention basé sur la communication et la relation d'aide en impliquant tout le personnel de l'école. L'utilisation des ressources locales nous permettra de mettre

en place des moyens de concertation pour favoriser une meilleure communication entre les différents intervenants du milieu. Le second volet prévoit la mise en place des sessions de formation et de soutien visant l'amélioration de la qualité de la communication et de l'écoute. Des sessions de formation à la communication s'adressent aux enseignants, aux élèves et aux parents. Le troisième volet de notre plan d'action se traduit par l'embauche d'un animateur dont le rôle sera d'apporter un soutien académique et personnel aux élèves en situation problématique en collaboration avec les enseignants et le personnel professionnel de l'école.

2.3.1 Plan d'action volet un: La concertation locale

La concertation locale prend forme autour de l'implantation et de l'opérationnalisation d'un comité de coordination de l'école. Ce comité est constitué de la direction de l'école, des professeurs de chacun des niveaux, des spécialistes et enseignants à ces niveaux et éventuellement, de l'animateur embauché pour les fins de ce projet.

Les objectifs poursuivis sont:

1. Favoriser une communication directe entre les différents intervenants auprès d'un même groupe d'élèves.
2. Utiliser la synergie des ressources locales pour faire évoluer les attitudes.

3. Favoriser la collaboration des différents intervenants dans leurs interventions auprès des élèves.
4. Développer un modèle d'intervention basé sur la communication et la relation d'aide.

Le comité verra à la promotion et au développement d'un ensemble de moyens liés à l'enseignement. Les moyens que le comité aura à sa disposition pour améliorer le réseau de communication interne et externe de l'école entre les différents intervenants sont:

- a- Le titulariat.
- b- La récupération.
- c- L'implantation des activités d'émulation pour le bon rendement scolaire et la présence à l'école.
- d- Le développement de l'encadrement hors cours.
- e- L'intervention ponctuelle auprès des élèves identifiés comme décrocheurs potentiels.
- f- La planification et l'évaluation de ou des cheminements particuliers.
- g- L'instauration de démarches individuelles pour les cas particuliers et des démarches de groupe pour l'ensemble de l'école.
- h- Référer le ou les cas particuliers aux personnes les plus susceptibles de leur venir en aide.
- i- Le support des enseignants et la stimulation à la tolérance dans l'école.
- j- L'établissement d'une communication étroite entre l'école et les parents des étudiants en difficulté.
- k- L'évaluation aux plans pédagogique et psychologique des étudiants en situation problématique.

Outre les échanges professionnels sur les pratiques pédagogiques, ces moyens devraient permettre une meilleure coordination des différentes activités pédagogiques, un développement des activités d'éveil et de stimulation intellectuelle et en dernier lieu, une meilleure stimulation et une plus grande motivation des élèves.

2.3.2 Plan d'action volet deux: Session de formation et de soutien visant à l'amélioration de la qualité de la communication

L'objectif général de ce volet vise à améliorer la qualité de la communication entre les différents intervenants. Les outils utilisés sont les cours de formation à l'efficacité humaine : Enseignants efficaces, Jeunes efficaces et Parents efficaces, proposés par le psychologue Thomas Gordon.

Cette approche a pour objectif la formation pour améliorer les relations interpersonnelles des enseignants, des parents et des étudiants. Elle vise à offrir une solution de rechange entre l'autoritarisme et le laisser-aller. Elle fonde la qualité de la communication sur la compréhension mutuelle des interlocuteurs. Elle situe la prise de décision sur le respect des besoins des personnes en relation. L'approche Gordon fournit des procédés qui peuvent permettre à chacun de résoudre ses propres problèmes et ainsi permettre aux personnes en relation d'être plus satisfaites de leurs relations. Elle permet à chacun de participer à sa propre formation, et de

satisfaire ses propres besoins, peu importe où il se situe au niveau de la grille de Maslow. La méthode Gordon permet de "retirer un profond sentiment de satisfaction et de réalisation personnelle"(27) des relations avec autrui. L'approche Gordon est "une nouvelle philosophie des relations humaines, un credo qui permet aux gens de communiquer avec plus d'efficacité et dans un véritable esprit démocratique."(28) L'approche Gordon est une approche dynamique de modification du milieu. Les objectifs poursuivis sont:

1. Améliorer la communication entre le personnel de l'école et les élèves.
2. Développer l'écoute active chez chacun des intervenants.
3. Améliorer la communication entre parents et enfants et tout particulièrement chez les élèves qui semblent s'identifier comme étant des décrocheurs potentiels.
4. Faire acquérir à ces étudiants une plus grande confiance en eux-mêmes et en leurs ressources et développer chez eux le sens des responsabilités.
5. Rendre ces étudiants capables d'exprimer leurs besoins, leurs attentes, leurs problèmes, par l'apprentissage d'habileté à communiquer.
6. Rendre ces étudiants capables d'effectuer des choix.

Pour atteindre ces buts, nous proposons des sessions de formation à l'efficacité humaine pour le personnel de l'école,

27 Thomas Gordon, Enseignants efficaces, Edition du jour inc., Montréal, 1979, p.47

28 Ibid. p. 201

les décrocheurs potentiels identifiés et pour les parents de ces derniers. Ces trois sessions de formation sont d'une durée de dix séances de trois heures chacune pour les enseignants et les parents et de quinze leçons de deux heures pour les élèves. Nous présentons le contenu spécifique de ces trois sessions aux points qui suivent.

2.3.2.1 Le cours "Enseignants efficaces"

Ce cours permet aux enseignants de faire l'expérience de procédés efficaces en matière de communication et de résolution de problèmes et de méthodes qui les aideront à entretenir de meilleures relations personnelles avec les élèves. Ce cours a pour but de favoriser l'apprentissage de différentes techniques de communication relevant des méthodes utilisées par les professionnels en relation d'aide. De par son approche dynamique par techniques d'animation, les participants sont invités à s'impliquer activement dans le groupe, à l'intérieur d'activités. Les participants apprennent à maîtriser les différentes techniques proposées, par des mises en situation simulées pendant les cours, pour ensuite les appliquer dans les situations réelles de relations enseignants-étudiants. Dès la fin du premier cours, ils sont en mesure de débiter l'application d'une technique. L'apprentissage des nouveaux moyens de communication proposés se fait selon les processus suivants: théorie, simulation, pratique, vécu, ajustement. A

chaque début de rencontre, il y a un retour et une discussion sur les situations et les expériences vécues.

Ce cours s'adresse à la direction de l'école, aux enseignants, au personnel de soutien, soit les surveillantes et les secrétaires de l'école et à l'animateur engagé pour le projet, c'est-à-dire aux personnes en contact avec les étudiants.

Le contenu des rencontres est le suivant:

- 1- Présentation de la formation à l'efficacité humaine.
- 2- La communication interpersonnelle.
- 3- Les procédés d'assistance.
- 4- L'écoute active.
- 5- Les messages-je.
- 6- Modifier un comportement inacceptable.
- 7- La résolution de conflits.
- 8- Employer ces méthodes en classe.
- 9- Les collisions de valeurs.
- 10- Traiter une collision de valeur.

Chaque thème donne lieu à une séance. Les cours de formation à l'efficacité humaine se donneront les soirs et lors des journées de planification et d'évaluation. Le cours a débuté en novembre 1985.

2.3.2.2 Le cours "Parents efficaces"

Ce cours vise à améliorer la qualité des relations d'aide entre parents et enfants, en respectant à la fois le droit du parent d'être lui-même et le droit de l'enfant de l'être également.

Le cours "Parents efficaces" s'adresse tout particulièrement aux parents dont les enfants ont été identifiés comme décrocheurs potentiels. Par ailleurs et à leur demande, nous avons accepté des parents qui ne vivaient pas cette situation mais témoignaient de difficultés à communiquer avec leur enfant. Ceci a permis de compléter le groupe à quinze parents. Il est préférable que les deux parents suivent le cours.

A partir de différentes techniques d'animation, les parents ont à s'impliquer comme participants actifs dans le groupe. Les parents apprennent à maîtriser différentes techniques proposées par la pratique en situations simulées pendant les cours ou à la maison et en situations vécues avec leurs enfants. A chaque début de cours, il y a un retour et une discussion sur les situations vécues par les parents pendant la semaine.

Le contenu des cours est le suivant:

- 1- Objectifs personnels, les obstacles à la communication.
- 2- Les procédés d'agent d'aide.
- 3- L'écoute active.
- 4- Les messages-je.
- 5- Modifier un comportement inacceptable.
- 6- Les résolutions de conflits.
- 7- Les effets des deux premières méthodes.
- 8- Pratique de résolution de conflit.
- 9- Les collisions de valeurs.
- 10- Ecouter activement une personne qui a des valeurs différentes.

Chaque thème fait l'objet d'une séance. Tout comme le cours "Enseignants efficaces", "Parents efficaces" est dispensé par un animateur qualifié en la matière. Le cours "Parents efficaces" se donne en dix séances consécutives de trois heures chacune à l'école. Le cours a débuté en janvier 1986.

2.3.2.3 Le cours "Jeunes efficaces"

Le cours "Jeunes efficaces" vise quatre objectifs principaux:

1. Se comprendre et s'entendre avec les agents de contrôle.
2. Apprécier ses capacités et réaliser ses objectifs.
3. Créer et entretenir des amitiés satisfaisantes.
4. Communiquer efficacement et résoudre mes problèmes.

Les cours s'adressent aux étudiants de première et deuxième secondaire de l'école qui ont été identifiés comme des décrocheurs potentiels.

La formation "Jeunes efficaces" se veut un programme de développement personnel et social. Elle offre une connaissance et un entraînement pratique aux procédés essentiels pour se réaliser et entretenir de bonnes relations. "Jeunes efficaces" fournit la compréhension et les procédés pratiques qui permettent de vivre, d'étudier, de travailler et de s'assumer efficacement avec les adultes et avec ses amis. On y réalise

des activités pédagogiques qui favoriseront la participation: brefs exposés, discussions, jeux de rôles et simulations, observations, écoute et analyse d'enseignements, cartes d'inventaires personnels, exercices d'interaction en équipes, rapports d'expériences, tenue d'un journal et fiches d'expériences.

La formation "Jeunes efficaces" sera dispensée par l'animateur engagé spécifiquement pour offrir un soutien aux jeunes qui ont été identifiés comme offrant les caractéristiques de jeunes décrocheurs. Seuls ces jeunes, au nombre de vingt-quatre, reçoivent cette formation. Les élèves sont partagés en deux groupes soit: ceux de première secondaire et ceux de deuxième secondaire. Les cours de formation à l'efficacité humaine se donnent au rythme de deux heures semaine pendant quinze semaines consécutives. Pour permettre la réalisation de ce volet, les élèves sont libérés de cours déjà inscrits à leur horaire et cela avec le consentement des enseignants qui sont impliqués par ces changements. La formation se dispensera au cours des troisième et quatrième sessions de l'année académique, c'est-à-dire des mois de janvier à juin.

2.3.3 Plan d'action volet trois: Le soutien particulier auprès des décrocheurs

Le soutien particulier auprès des décrocheurs potentiels

en collaboration étroite avec les enseignants et le personnel professionnel de l'école est rendu possible par l'embauche d'un animateur. Les fonds proviennent du ministère de l'Éducation dans le cadre de son programme spécial visant à contrer le phénomène d'abandon prématuré des études en soutenant les projets d'intervention auprès des décrocheurs potentiels. Nous avons fait état de ce programme au chapitre précédent. De plus, des fonds supplémentaires en provenance du budget régulier de l'école ont permis l'embauche de cet animateur. L'animateur aura pour rôle d'offrir sa collaboration aux enseignants et au personnel de l'école et plus particulièrement de conduire des activités spécifiques auprès des décrocheurs potentiels.

Ainsi, les objectifs de ce volet sont de deux ordres:

1. Collaborer avec les enseignants et le personnel professionnel de l'école dans leurs interventions auprès des décrocheurs potentiels.
2. Apporter un soutien aux élèves identifiés comme décrocheurs potentiels.

La collaboration auprès des enseignants et du personnel de l'école s'articule de la façon suivante:

1. Participer au dépistage des élèves en situation problématique.
2. Participer aux rencontres du comité de coordination (volet un).

3. Aider le personnel de l'école à évaluer la situation et les objectifs de carrière chez les élèves.
4. Assurer une partie de l'encadrement hors cours.
5. Fournir un encadrement spécial aux élèves qui en manifestent le besoin et aider ceux-ci à préciser leurs motivations face aux études et au travail.

Le soutien aux élèves identifiés comme décrocheurs potentiels prend forme comme suit:

1. Dispenser la formation "Jeunes efficaces".
2. Elaborer et réaliser des activités afin d'assurer une meilleure prise en main de l'élève par lui-même.
3. Développer chez les élèves du groupe cible des habitudes sociales plus acceptables.
4. Offrir aux étudiants et plus particulièrement à ceux du groupe cible, une assistance personnalisée.
5. Informer les étudiants des ressources disponibles à l'école.
- 6- Elaborer et mettre en place, en collaboration avec les responsables à la vie étudiante, des activités attrayantes et répondant aux goûts des jeunes et, plus particulièrement, à ceux du groupe cible.

L'entrée en fonction de l'animateur était prévue pour le début du deuxième semestre, soit au mois de janvier 1985 et se terminera avec la fin de l'année académique 1985-86, soit en juin 1986. Outre les éléments précédemment mentionnés, l'animateur suivra les sessions de formation "Enseignants efficaces" et "Parents efficaces" dispensées à l'école. Il aura également à s'impliquer au niveau de l'ensemble de l'école

effectuée par l'entremise des affectations budgétaires consenties aux écoles par le ministère de l'Éducation pour faire face et intervenir au niveau du décrochage scolaire. De plus, la collaboration du service de l'éducation aux adultes nous a permis de financer les coûts pour l'embauche d'un spécialiste afin de dispenser la formation en communication aux parents et aux enseignants.

En résumé, le présent projet éducatif d'une durée expérimentale d'une année scolaire a mis à contribution les différents groupes d'intervenants de l'école. Tous en partageaient l'objectif: améliorer la communication dans l'école. Des interventions spécifiques sont orientées vers les décrocheurs potentiels identifiés et leurs parents. Aucune autre modification importante au fonctionnement de l'école n'a été entreprise. Le projet dont nous venons de faire état a reçu toute l'attention nécessaire et obtenu l'adhésion du personnel de l'école et des parents dont l'enfant est identifié décrocheur potentiel et ce, jusqu'à la fin des activités prévues. Dans le prochain chapitre, nous tenterons de vérifier si ce projet a eu un impact.

dans l'organisation d'activités étudiantes afin de mieux établir le lien et la communication avec le milieu étudiant.

Voilà qui complète la présentation du plan d'action donnant suite aux objectifs et à l'orientation retenue pour le projet éducatif. La responsabilité de la coordination de l'implantation et du déroulement du projet était sous la responsabilité du directeur de l'école. Dès la rentrée scolaire de septembre 1985, les efforts furent déployés pour implanter le premier volet du projet concernant la concertation des ressources locales.

Au cours du premier semestre, nous avons procédé à la recherche et à la mise en place des éléments nécessaires pour la réalisation des volets deux et trois: l'embauche d'un animateur et l'organisation des sessions de formation en communication. Les volets deux et trois ont été implantés dès le début du deuxième semestre de l'année académique 1985-86, soit en janvier 1986 à l'exception de la formation "Enseignants efficaces" qui a débuté en novembre 1985.

Somme toute, l'implantation et le déroulement des différentes activités prévues par le projet se sont effectuées grâce à l'excellente collaboration de l'ensemble des intervenants du milieu, du ministère de l'Éducation, des cadres et services techniques de la commission scolaire et du service de l'éducation aux adultes. L'embauche d'un animateur s'est

CHAPITRE TROISIEME

L'EVALUATION DU PROJET EDUCATIF

Ce chapitre a pour but de vérifier l'impact du projet éducatif mis en place au cours de l'année 1985-86. Ce projet consiste, rappelons-le, en une intervention au niveau de la communication entre divers intervenants du milieu scolaire améliorant le climat de l'école et la perception que les étudiants ont de celle-ci, particulièrement celle des décrocheurs potentiels ce qui serait de nature à prévenir l'abandon scolaire prématuré et cela, dès le premier cycle du secondaire.

Dans un premier temps, l'observation portera sur l'évolution des perceptions de l'ensemble des étudiants, de leur milieu scolaire par comparaison des résultats au questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire" considéré en pré-test et en post-test. Deuxièmement, nous observerons l'évolution et les changements survenus au niveau de la problématique de chacun des étudiants identifiés comme décrocheurs potentiels par comparaison des résultats au questionnaire "L'école ça m'intéresse" considéré en pré-test et en post-test. Troisièmement, nous considérons l'évaluation du projet éducatif à travers les commentaires des intervenants

impliqués dans les trois volets du plan d'action: la concertation des ressources locales; les sessions de formation et de soutien visant à l'amélioration de la qualité de la communication et de l'écoute et le soutien particulier auprès des décrocheurs.

Avant de procéder à la présentation des résultats, rappelons que les questionnaires considérés en pré-tests ont été soumis aux élèves en juin 1985 et considérés en post-tests, en juin 1986; le même groupe d'élèves ayant alors changé de niveau. Ainsi, pour les fins de la présente recherche, les groupes se définissent de la façon suivante:

- Groupe 1: Les étudiants de première secondaire au pré-test en date de juin 1985 et qui se retrouvent en deuxième secondaire lors du post-test de juin 1986.
- Groupe 2: Les étudiants de deuxième secondaire lors du pré-test de juin 1985 et qui se retrouvent en troisième secondaire lors du post-test en juin 1986.
- Groupe 3: Les étudiants identifiés lors du pré-test en juin 1985 et en novembre 1986 comme décrocheurs potentiels par le questionnaire "L'école ça m'intéresse", étudiants qui formeront alors le groupe cible, peu importe leur niveau.

1. EVOLUTION DE LA PERCEPTION DES ETUDIANTS DE LEUR MILIEU SCOLAIRE

Le tableau cinq fait état des niveaux d'insatisfaction comparés des étudiants du groupe un, avant et après l'implantation du plan d'action du projet éducatif visant l'amélioration du climat de l'école par la communication. Il s'agit des résultats obtenus au questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire".

TABLEAU 5

TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS SCOLAIRES MESUREES EN TERMES
D'INSATISFACTION DES ELEVES, PRE-TEST, POST-TEST.
"MON VECU A L'ECOLE SECONDAIRE"

GROUPE 1			
DIMENSIONS	1re SEC. 1984-85	2e SEC. 1985-86	
DIMENSIONS	PRE-TEST	POST-TEST	DIFFERENCE
E. L'aide de tes enseignants.	28%	43%	+15
B. Les règlements de l'école.	23%	34%	+11
C. L'information à l'école.	12%	23%	+11
J. Les activités parascolaires.	34%	44%	+10
F. Le matériel utilisé dans tes cours.	37%	44%	+ 7
H. L'évaluation de ce que tu apprends.	21%	28%	+ 7
L. La participation des élèves à la vie de l'école.	44%	50%	+ 6
G. Ce que tu apprends dans tes cours.	17%	20%	+ 3
K. Les servives auxiliaires.	41%	44%	+ 3
I. Les services personnels disponibles.	36%	37%	+ 1
A. L'organisation de ton temps à l'école	41%	41%	0
D. Tes activités en classe.	29%	29%	0

Le tableau comparatif des dimensions mesurées en termes d'insatisfaction des élèves, pré-test, post-test, pour le groupe 1, indique une augmentation du taux d'insatisfaction des étudiants pour dix des douze dimensions. Deux dimensions: l'organisation de ton temps à l'école (A) et tes activités en classe (D) demeurant inchangées.

Au niveau du groupe 1, les plus fortes augmentations du taux d'insatisfaction se situent au niveau des dimensions suivantes: l'aide de tes enseignants (E): 15%, les règlements de l'école (B): 11%, l'information à l'école (C): 11%, les activités parascolaires (J): 10%, le matériel utilisé dans les cours (F): 7%, la participation à la vie de l'école (L): 6%, ce que tu apprends dans tes cours (G): 3%, les services auxiliaires (K): 3% et les services personnels disponibles (I): 1%. L'ensemble des dimensions mesurées sont toutes problématiques puisqu'elles dépassent largement le pourcentage de 10% d'insatisfaction fixé par les auteurs du questionnaire qui établit comme problématique toute dimension dépassant ce pourcentage.

La dimension la plus critiquée demeure la participation des élèves à la vie de l'école (L) où le taux d'insatisfaction atteint en post-test 50%. Son taux en pré-test était de 44%. Le nombre de dimensions affichant un taux d'insatisfaction entre 40 et 50% passe de trois en 1985 à quatre en 1986. Les

dimensions sont: l'organisation de ton temps à l'école(A), le matériel utilisé dans tes cours (G), les activités scolaires (J) et les services auxiliaires (K) qui passent respectivement de 34 % et 40 % en 1986.

Le tableau six présente les niveaux d'insatisfaction des étudiants du groupe 2 avant et après le plan d'action du projet éducatif visant à l'amélioration du climat de l'école par la communication.

TABLEAU 6

TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS SCOLAIRES MESUREES EN TERMES
D'INSATISFACTION DES ELEVES, PRE-TEST, POST-TEST.
"MON VECU A L'ECOLE SECONDAIRE"

GROUPE 2			
DIMENSIONS	2e SEC. 1984-85	3e SEC. 1985-86	DIFFERENCE
L. La participation des élèves à la vie de l'école.	40%	48%	+ 8
B. Les règlements de l'école.	20%	27%	+ 7
E. L'aide de tes enseignants.	31%	38%	+ 7
H. L'évaluation de ce que tu apprends.	16%	20%	+ 4
I. Les services personnels disponibles.	20%	22%	+ 2
C. L'information à l'école.	11%	13%	+ 2
A. L'organisation de ton temps à l'école.	35%	36%	+ 1
G. Ce que tu apprends dans tes cours.	16%	16%	0
F. Le matériel utilisé dans les cours.	41%	38%	- 3
J. Les activités parascolaires	35%	31%	- 4
K. Les services auxiliaires.	38%	34%	- 4
D. Tes activités en classe.	31%	23%	- 8

Le Tableau six, spécifique au groupe 2, indique une augmentation du taux d'insatisfaction au niveau de sept des douze dimensions mesurées. Une dimension, celle se rapportant à ce que tu apprends dans tes cours (G), a présenté un taux d'insatisfaction identique de 16 % d'une année à l'autre. Quatre dimensions ont connu une amélioration se traduisant par une réduction du taux d'insatisfaction. Il s'agit du matériel utilisé dans les cours (F), passant de 40 % à 38 %, des activités parascolaires (J) passant de 35 % à 31 %, des services auxiliaires (K), de 38 % à 34 % et les activités en classe (D) connaissent la plus grande baisse, 31 % à 23 %.

Les augmentations du taux d'insatisfaction se situent au niveau des dimensions suivantes: la participation des élèves à la vie de l'école (L): de 40 % à 48 % pour un écart de 8 %, les règlements de l'école (B) de 20 à 27 % pour un écart de 7 %, l'aide de tes enseignants (E): de 31 % à 38 % pour un écart de 7 %, l'évaluation de ce que tu apprends (H): de 16 % à 20 % soit 4 %, les services personnels disponibles (I): de 20 % à 22 % soit 2 %, l'information à l'école (C): de 11 % à 13 % soit 2 % et l'organisation de ton temps à l'école (A): de 35 % à 36 % pour un écart de 1 %.

En comparant le groupe un, groupe d'élèves qui en 1984-1985 était en première secondaire et ce même groupe en deuxième secondaire en 1985-1986, on constate une augmentation du taux

d'insatisfaction au niveau de dix dimensions. En comparant le groupe deux, celui des étudiants qui étaient en deuxième secondaire la première année et en troisième secondaire en 1985-1986, on observe une diminution du taux d'insatisfaction au niveau de quatre des douze dimensions, soit en ce qui concerne les activités en classe (D), les activités parascolaires (J) les services auxiliaires (K) et le matériel utilisé dans les cours (F). Cependant, le taux d'insatisfaction de toutes les dimensions demeure supérieure à la norme de 10 %.

Que ce soit au niveau du groupe 1 ou du groupe 2, les principales causes d'insatisfaction au niveau des dimensions se rejoignent. En ce qui concerne la dimension (B), les règlements de l'école, l'insatisfaction origine du manque de consultation auprès des étudiants pour les élaborer. La problématique autour de la dimension (L), la participation des élèves à la vie de l'école, trouve sa principale source dans le fait que les étudiants n'ont pas en leur possession de moyens pour exprimer leurs opinions, entre autres un journal scolaire. Une radio scolaire existe, mais sa vocation n'est que récréative. L'information à l'école (C) semble également avoir perdu de sa qualité.

Ce phénomène est ressenti au niveau des deux groupes. Les insatisfactions touchent les points suivants, un manque d'information en début d'année où l'étudiant peut s'adresser

pour des services particuliers, un manque d'information sur les moyens utilisés pour évaluer les apprentissages et en dernier lieu, un manque d'information quant au contenu des cours à option parmi lesquels l'élève a à choisir. Quant à l'aide apportée par les enseignants(E), les énoncés les plus problématiques se situent au niveau de la difficulté qu'ont les élèves à rencontrer les enseignants pour discuter de divers problèmes personnels et de la disponibilité des enseignants à les rencontrer et à s'informer auprès d'eux des difficultés qu'ils rencontrent. L'évaluation de ce que l'élève apprend (H) a subi un recul de 3% chez le groupe 1 et a conservé le statu quo chez le groupe 2 face à la situation mesurée lors du pré-test. Les énoncés les plus problématiques de cette dimension se situent au niveau de la possibilité qu'ont les élèves de communiquer avec les enseignants en ce qui a trait à l'évaluation personnelle des travaux qu'ils ont à réaliser, de la possibilité qu'ont les étudiants de faire le point avec leurs enseignants de la situation lors de la remise des bulletins et de la possibilité qu'ils ont, lorsqu'ils le désirent, de discuter des résultats des contrôles ou des examens.

Au niveau du groupe un, dix des douze dimensions mesurées ont connu une augmentation du taux d'insatisfaction. Les dimensions (A) l'organisation de ton temps à l'école et (D) tes activités en classe demeurent inchangées. Même si pour l'ensemble des dimensions mesurées, le taux d'insatisfaction

demeure supérieur à 10 %, les dimensions les plus satisfaisantes se situent au niveau du contenu des cours (G) (H) (D) et de l'information à l'école (C).

Pour ce qui est du groupe deux, quatre dimensions ont connu une amélioration du taux de satisfaction. D'une part, deux dimensions se rapportent à l'aspect académique: le matériel utilisé dans les cours (F) et les activités en classe (D) semblent plus satisfaisantes. D'autre part, les dimensions se rapportant à l'aspect para-académique, les activités parascolaires et les services auxiliaires répondent plus aux besoins des étudiants. Des augmentations du taux d'insatisfaction, beaucoup plus faible comparativement au groupe un, sont enregistrés au niveau de sept autres dimensions.

Somme toute, la perception d'ensemble des étudiants face à leur milieu scolaire montre peu, en juin 1986, d'améliorations sensibles si l'on excepte quatre dimensions dans un groupe donné. Avant de s'attarder davantage sur les facteurs explicatifs de cette constatation, observons les résultats des étudiants plus immédiatement concernés par notre projet éducatif, soit ceux identifiés comme décrocheurs potentiels.

2. EVALUATION DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE DES DECROCHEURS POTENTIELS

Nous présentons, au Tableau 7, les résultats au questionnaire "L'école ça m'intéresse" considéré en pré-test

et en post-test. Cette nomenclature est présentée par ordre décroissant du nombre de points compilés pour chaque élève. Nous présentons ensuite les huit dimensions. Le tableau utilise un code numérique pour distinguer les résultats au questionnaire. Pour chaque élève, les dimensions marquées d'un "X" montrent les situations problématiques identifiées lors du pré-test (code 1) et du post-test. (code 2). Les deux colonnes de droite présentent le total des points obtenus lors du pré-test (code 3) et du post-test (code 4) pour chaque élève identifié décrocheur potentiel.

Au bas du tableau, nous présentons, pour chacune des dimensions, le total des dimensions qui faisaient problème lors du pré-test et celles qui le sont lors du post-test. Cette méthode permet de comparer la situation qui prévalait au départ à celle qui prévaut suite à l'intervention. Nous pouvons ainsi établir le pourcentage d'amélioration ou de détérioration de la situation pour chacune des dimensions et pour l'ensemble du groupe cible.

Nous rappelons que les dimensions mesurées sont les suivantes:

- A- Les caractéristiques familiales.
- B- Le sentiment d'isolement.
- C- Les projets scolaires.
- D- Le rendement scolaire.
- E- La confiance en soi.
- F- L'absentéisme.
- G- Le besoin de soutien.
- H- L'intérêt pour l'école.

TABLEAU 7

 RESULTATS COMPARATIFS PRE-TEST ET POST-TEST
 DES ELEVES IDENTIFIES COMME DECROCHEURS POTENTIELS

NOM de L'ETU- DIANT	DIM		POINTS														
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	4			
	A		B		C		D		E		F		G		H		
1.	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	41	42
2.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	39	34
3.					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	38	36
4.	X				X	X	X		X			X		X	X	36	24
5.			X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	35	26
6.			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	35	31
7.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	34	42
8.	X		X		X				X		X		X		X	34	6
9.			X		X	X	X		X		X	X	X		X	33	25
10.	X				X	X	X		X		X	X	X	X	X	32	31
11.	X	X			X				X	X	X	X	X	X	X	29	27
12.			X				X		X		X		X		X	29	11
13.	X	X			X		X		X	X	X	X	X		X	27	33

TABLEAU 7 (suite)

 RESULTATS COMPARATIFS PRE-TEST ET POST-TEST
 DES ELEVES IDENTIFIES COMME DECROCHEUR POTENTIEL

14.	X X		X	X X	X	X		X	28	28
15.		X	X	X	X X	X X			26	32
16.		X	X			X X	X	X	26	23
17.		X	X X			X X		X	25	19
18.		X X	X X	X	X				25	19
19.		X	X				X		24	13
20.		X	X				X		24	19
21.	X	X			X		X X	X X	24	28
22.	X		X X			X X		X X	24	21
23.		X	X X	X		X X		X X	23	27
24.		X					X X		23	11
TOTAL	10 4 ,	14 8,	18 16,	12 9 ,	10 6 ,	18 15,	15 11,	17 14,	714	608
** %AMELIO- RATION 60%		42,8%	11,2%	25%	40%	16.6%	27%	17,6%	14,8%	

NOTES * TOTAL : Signifie le total des étudiants ayant la dimension énoncée en situation problématique.

** % AMELIORATION: Signifie le pourcentage d'amélioration par rapport au nombre d'étudiants qui avaient cette situation comme problématique lors du pré-test et qui ne l'avaient plus au post-test.

Nous présenterons au Tableau 8 les résultats comparatifs pré-test, post-test pour chacune des dimensions.

TABLEAU 8

GROUPE CIBLE, "L'ECOLE CA M'INTERESSE" RESULTATS COMPARATIFS DES DIMENSIONS MESUREES PAR ORDRE D'AMELIORATION	
DIMENSIONS	(%) DIFFERENCE PRE-TEST, POST-TEST
A- CARACTERISTIQUES FAMILIALES.	60 %
B- LE SENTIMENT D'ISOLEMENT.	42,8 %
E- LA CONFIANCE EN SOI.	40 %
D- LE RENDEMENT SCOLAIRE.	25 %
G LE BESOIN DE SOUTIEN DES ENSEIGNANTS	20 %
H- L'INTERET POUR L'ECOLE	17,6 %
F- L'ABSENTEISME.	16,6 %
C- LES PROJETS SCOLAIRES.	11,2 %

Selon le Tableau 7 , dix sujets, dont le total des points descend sous la norme de vingt-cinq points, ne sont plus identifiés élèves à risque élevé de décrochage, soit 40% du groupe. De ce nombre, trois se situent entre vingt et vingt-cinq points, donc à risque et sept élèves se situent sous la

norme de vingt points et ne sont plus identifiés comme décrocheurs potentiels.

Au niveau de la dimension (A): les caractéristiques familiales, dix élèves étaient en situation problématique lors du pré-test et quatre lors du post-test, donc une amélioration de 60 % de la situation. Pour sa part, la dimension (B): le sentiment d'isolement comme situation problème est éliminé au niveau de six des quatorze élèves, soit une amélioration de 42,8 %. Pour la dimension (E): la confiance en soi, dix élèves étaient identifiés au pré-test et six au post-test, une amélioration de 40 % de la situation. La dimension (D): le rendement scolaire a connu une amélioration de 25 %, puisque neuf des douze élèves avaient au post-test cette dimension en problématique. Le besoin de soutien des enseignants, la dimension (G), a vu quatre des quinze élèves en situation problématique éliminer ce problème, soit une amélioration de 27 %. Une amélioration de 17,6 % au niveau de l'intérêt pour l'école, la dimension (H), a été enregistrée; au pré-test, dix-sept sujets étaient en situation problématique et lors du post-test, plus que quatorze. Au niveau de la dimension (F): l'absentéisme, trois des dix-huit étudiants ont réussi à éliminer ce problème; donc une amélioration de 16,6 %. Pour la dimension (C): les projets scolaires, lors du post-test, seize d'entre eux conservaient cette problématique; donc une amélioration de 11,2 %. Dans l'ensemble, nous constatons une

amélioration de la situation chez le groupe cible de cent six points, soit 14,84%.

Les parents de neuf élèves du groupe cible ont suivi la formation parents efficaces. Parmi ce groupe, les deux étudiants qui avaient comme problématique personnelle les caractéristiques familiales, ont vu cette dimension disparaître comme problématique. Ce sont les sujets 10 et 22. Nous notons une diminution du manque de confiance en soi et du sentiment d'isolement chez le groupe des décrocheurs potentiels de 40 % et 42,8 %. Le tableau 8 situe d'importantes améliorations au niveau du rendement scolaire, de l'absentéisme de 25% et de l'intérêt pour l'école, dans des proportions de 25 %, 16,6 % et 17,6 %. Cinq sujets s'établissent des projets scolaires.

En résumé, chez les vingt-quatre sujets identifiés décrocheurs potentiels, dix-huit ont réduit leur pointage. Six sujets ont enregistré une détérioration de leur situation. Chez ce groupe, deux ont maintenu ou aggravé l'ensemble des dimensions qui leur était problématique. (2 et 23) La problématique du rendement scolaire est présente chez trois des sujets, deux l'ont maintenue et deux l'ont vue disparaître; elle est apparue chez un sujet et est absente chez un autre. Des six sujets, cinq enregistrent un manque d'intérêt pour l'école, manifestent un besoin de soutien et manque de

confiance en eux. Chez quatre d'entre eux, l'absentéisme est une caractéristique observable. Ceci nous porte à croire que les caractéristiques observables pour identifier un décrocheur potentiel sont: 1) le manque d'intérêt pour l'école, 2) l'absentéisme. Pour l'ensemble du groupe de décrocheurs potentiels, toutes les dimensions ont enregistré une amélioration importante.

À priori, on constate une grande amélioration de la situation au niveau du groupe cible comparativement aux groupes 1 et 2. Les résultats obtenus chez le groupe cible seraient-ils le fruit des interventions directes à leur niveau? Est-ce que les résultats enregistrés au niveau des groupes 1 et 2 sont liés au fait qu'il n'y ait pas eu d'intervention directe au niveau des élèves de l'école? Les efforts de démocratisation au niveau des structures de l'école ont-elles pu modifier en cours de route le système école? Les interventions directes au niveau des groupes 1 et 2 c'est-à-dire les pré-test et post-test, ont-elles suscité des espoirs de changements que le système n'a pu combler? Un certain scepticisme chez les élèves face à la possibilité de l'apport de changements au niveau des structures de fonctionnement de l'école a-t-il pu empêcher les élèves de sentir et de vivre cette amorce de démocratisation des structures de l'école? Les nouveaux étudiants de première secondaire de l'année 1985-1986, non compris dans les groupes 1 et 2, ont-ils cette même

perception négative du milieu? Les efforts de démocratisation des structures de l'école se sont-ils concrétisés davantage au niveau des nouveaux arrivants de première secondaire? Aurait-il été plus facile à la direction et aux enseignants d'afficher, de vivre les modifications de valeurs, de comportements, avec les nouveaux étudiants? Voilà autant de questions qu'il est nécessaire de se poser et auxquelles nous serons peut-être en mesure de répondre suite à l'analyse de l'ensemble des interventions du projet éducatif.

3. LES COMMENTAIRES DES INTERVENANTS DU PLAN D'ACTION

3.1. Analyse du plan d'action volet un: L'utilisation des ressources locales

Le plan d'action volet no 1: L'utilisation des ressources locales, visait les buts suivants:

1. Favoriser une communication directe entre les différents intervenants du milieu.
2. Utiliser les ressources locales pour faire évoluer les mentalités.
3. Favoriser la concertation entre les différents intervenants.
4. Développer un modèle d'intervention basé sur la communication et la relation d'aide en impliquant tout le personnel de l'école.

L'opérationnalisation de cette démarche fut la suivante: l'enseignant identifie l'élève en situation problématique, le réfère à la direction de l'école qui réfère le cas au spécialiste concerné; un plan d'action et un suivi sont établis avec l'étudiant et le spécialiste en relation avec l'ensemble des enseignants concernés.

L'expérimentation s'étant déroulée en pleine période de coupure budgétaire, nous ne pouvions compter que sur l'amélioration personnelle des différents acteurs comme ressource nouvelle. Les résultats positifs enregistrés chez le groupe des décrocheurs potentiels pour l'ensemble des huit dimensions mesurées par le post-test "L'école, ça m'intéresse", confirmeraient-ils l'efficacité du premier volet du plan d'action? Les quelques améliorations mesurées par "Mon vécu à l'école secondaire" au niveau du groupe 2 et plus particulièrement en ce qui a trait aux activités en classe, aux activités parascolaires, aux services auxiliaires et enfin au matériel utilisé dans les cours pour des améliorations de 8 %, 4 %, 4 % et 3 %, seraient-elles une conséquence des apprentissages acquis par les différents intervenants du milieu lors de l'expérimentation avec le groupe des décrocheurs potentiels? Cet apprentissage des différents intervenants, des techniques de communication, laisserait-il espérer des retombées à moyen et long terme et ce dans le sens d'une amélioration du climat et du degré de satisfaction des élèves pour l'ensemble de l'école?

Le modèle d'intervention proposé semble favoriser une meilleure communication et établir une meilleure relation par l'implication de l'ensemble du personnel de l'école, et des parents des étudiants concernés. Cette remise en question personnelle de l'ensemble des intervenants permettrait-elle la mise en place de jalons qui pourraient, dans l'avenir, devenir une nouvelle forme et un nouveau mode d'auto-évaluation et d'auto-régulation des différentes activités professionnelles? Les buts visés par le volet 1, dans une certaine mesure, semblent avoir été atteints en ce qui touche les relations, les communications et les actions posées face au groupe cible. Il semble que les interventions directes au niveau des décrocheurs potentiels et la collaboration apportée par tous les intervenants: direction, enseignants, spécialistes et personnel de soutien, trouvent justification au niveau des résultats positifs obtenus sur l'ensemble des dimensions mesurées par le post-test. Les résultats mitigés au niveau des groupes 1 et 2 laissent, même s'il y a dégradation de la situation aux niveaux de certains énoncés, entrevoir qu'un processus de changement s'est amorcé dans le sens d'une plus grande satisfaction des élèves. Il est à souhaiter que l'ensemble du système et les structures existantes permettront une amplification du processus.

3.2 Analyse de l'impact du plan d'action volet 2

Le plan d'action volet 2: sessions de formation et de soutien visant à l'amélioration de la qualité de la communication a été offert à la direction de l'école, aux enseignants, au personnel de soutien, aux parents et aux élèves identifiés comme décrocheurs potentiels. Des sessions de formation à l'efficacité humaine, selon les modalités proposées par l'approche de Thomas Gordon furent dispensées. La session "Enseignants efficaces" a été suivie par dix enseignants, la session "Parents efficaces" par douze parents de décrocheurs potentiels et la session "Jeunes efficaces" par vingt-quatre étudiants identifiés comme décrocheurs potentiels.

3.2.1 Evaluation de la formation "Enseignants efficaces"

Cette formation a été offerte à tous les intervenants de l'école: directeur, enseignants et personnel de soutien sans aucune obligation à s'inscrire à la session.

Un groupe de quatorze personnes, soit 75% du personnel de l'école, s'est inscrit en début de session et comprenait:

- . le directeur
- . dix enseignants
- . trois personnes du personnel de soutien
- . l'animateur

Le nombre total d'enseignants de l'école étant de 16, 63 % des enseignants ont donc suivi la formation proposée.

La session de formation a été offerte à l'intérieur de trois journées pédagogiques et de quatre soirées, pour un total de dix cours de trois heures. La session s'est donnée en hiver, vers le milieu de l'année scolaire.

Evaluation par les participants

Sous forme d'évaluation ouverte informelle, les participants ont été amenés à discuter la formation reçue, les conséquences sur leur enseignement à ce jour, les conséquences sur les étudiants et l'évaluation générale du contenu ainsi que du déroulement de l'activité.

De façon générale, les enseignant(e)s disent avoir apprécié la formation reçue et voir le bien-fondé des techniques enseignées bien que celles-ci soient difficiles à mettre en application dans les situations réelles et qu'il est difficile de changer du jour au lendemain les modalités de fonctionnement que les enseignants utilisent dans leur pratique depuis des années. Il y a une dimension d'apprentissage et d'intégration nécessaire à respecter. Certaines réticences ont été manifestées pour des activités du cours portant sur l'expression de situations ou de discussions de problématiques personnelles comme apprentissage à la révélation de soi.

Parmi les techniques enseignées, (lesquelles comprenaient l'écoute active, le message-je, la modification de

l'environnement, la résolution de problèmes sans perdants et l'approche aux conflits de valeurs) l'écoute active semble avoir été la technique la plus rapidement intégrée et mise en application. Cette plus grande disponibilité ou disposition chez les enseignants et autre personnel à écouter les étudiants leur a permis, selon plusieurs, d'amorcer une nouvelle relation avec les étudiants. Cette technique étant celle de base à l'exercice des autres techniques, nous avons pu constater la motivation des participants à la session à modifier leurs relations interpersonnelles avec les étudiants de façon à poursuivre les objectifs du projet éducatif. Nous avons pu constater, tout au long de la session, une prise de conscience des divers intervenants de la problématique des décrocheurs dans l'école, de leurs responsabilités et de leur volonté commune à trouver des solutions pour améliorer les relations interpersonnelles et le climat de l'école.

Les commentaires des participants concernant la mise en application des autres techniques dans la pratique ou le travail témoignaient de l'intérêt, de la pertinence des outils de communication proposés et de la motivation des participants.

Par ailleurs, aucune mesure de changements d'attitudes avant et après la formation "Enseignants efficaces" n'a été administrée.

3.2.2 Evaluation de la formation "Parents efficaces"

Cette formation a été offerte à tous les parents d'étudiants identifiés comme décrocheurs potentiels par le questionnaire "L'école ça m'intéresse", par une lettre d'information et une invitation à une soirée d'information concernant la session de formation "Parents efficaces".

Douze parents de décrocheurs potentiels ont accepté de participer à la session de formation offerte, dont cinq pères et sept mères, sur un nombre de quarante-quatre parents invités, soit un pourcentage de 28 %. Pour compléter le groupe, quatre parents intéressés se sont joints à la session, pour un groupe total de seize.

La session de formation a été dispensée par les soirs, lors de dix rencontres de trois heures chacune. La session s'est donnée en hiver, vers le milieu de l'année scolaire.

Evaluation par les participants

De façon générale, les parents disent avoir apprécié la session de formation à l'efficacité humaine, laquelle leur aurait permis d'apprendre à mieux communiquer avec leurs enfants et à leur donner des moyens pour mieux intervenir. Plusieurs confirment que, devant certaines situations de conflits avec leurs enfants, ils se sentent démunis, ne sachant que faire. L'approche pédagogique utilisée à l'intérieur des rencontres leur permettait d'échanger sur les problèmes personnels et individuels qu'ils rencontraient avec leurs enfants ainsi que sur les difficultés qu'ils identifiaient chez leur enfant concernant les études et le milieu scolaire. Cet apprentissage à des échanges sans confrontation et axés sur l'acceptation et l'écoute des autres semble, selon les commentaires des parents, leur avoir permis de comprendre et d'utiliser cet outil comme moyen d'augmenter la qualité et la quantité des interactions de communication avec leurs enfants. Un seul participant a décidé d'abandonner le cours pendant la session.

Plusieurs parents notent cependant des difficultés à mettre en pratique, auprès de leurs enfants, les techniques telles que le message-je et la résolution de problèmes sans perdants. Quelques-uns auraient aimé voir les cours se continuer afin de leur permettre d'intégrer davantage les techniques de communication proposées. Il est évident que le

contenu répondait à un besoin de soutien de la part des parents, face aux difficultés qu'ils rencontrent chez leurs enfants.

L'atmosphère détendue à l'intérieur des cours a été remarquée et appréciée par les parents. Tous ont mentionné qu'ils recommanderaient la session de formation à d'autres parents, pour ce que celle-ci leur a apporté.

Aucune mesure d'attitudes avant et après la formation "Parents efficaces" n'a été administrée au groupe.

3.2.3 Evaluation de la formation "Jeunes efficaces"

Cette formation a été offerte à tous les étudiants identifiés comme étant des décrocheurs potentiels par le questionnaire "L'école ça m'intéresse" par une lettre d'information sur le contenu des cours et une rencontre avec l'ensemble des étudiants concernés.

Vingt-quatre des vingt-huit étudiants concernés ont accepté de participer à la session de formation, dont sept filles et dix-sept garçons, soit 86 %.

La session de formation a été dispensée sur les heures de cours, soit quinze périodes de deux heures. Les étudiants étaient répartis en deux groupes soit un groupe de première secondaire et un autre groupe formé des étudiants de deuxième secondaire.

Evaluation des participants

Pour réaliser cette évaluation, nous avons préparé un questionnaire maison, non validé, qui nous permettait d'apprécier, d'une part, la satisfaction des étudiants face au cours en efficacité humaine et d'autre part, face aux changements survenus suite aux cours.

TABLEAU 9

SATISFACTION DES ELEVES DE LA FORMATION "JEUNES EFFICACES"			
Les questions	peu	parfois	beaucoup
Aimes-tu venir au cours?	30,7 %	57,8 %	11,5 %
Je peux m'exprimer librement dans le groupe.	28,0 %	48,0 %	24,0 %
J'ai plus confiance en moi.	8,6 %	30,4 %	61,0 %
Je suis satisfait de mon cours.	25,9 %	55,6 %	18,5 %
Je me sens considéré comme un adulte.	15,3 %	57,6 %	27,1 %
Ma relation avec l'animateur est détendue.	44,3 %	52,6 %	3,7 %
J'ai du plaisir à apprendre	28,5 %	52,3 %	19,2 %

Le Tableau 9 affiche les taux de satisfaction des élèves du groupe des décrocheurs potentiels en ce qui a trait à la formation reçue dans "Jeunes efficaces". Les plus hauts taux de satisfaction se situent au niveau de l'augmentation de la

confiance en soi, de la satisfaction face aux cours, d'une plus grande considération personnelle comme adulte, d'une plus grande possibilité à s'exprimer librement, pour des pourcentages de 91 %, 75 %, 74 %, 72 % et 69 %. Dans 61 % des cas, les élèves ont dit avoir eu du plaisir à apprendre; 44 % des élèves ont trouvé la relation avec l'animateur peu détendue. Dans l'ensemble, les résultats sont positifs, complètent et appuient ceux recueillis par le questionnaire "L'école, ça m'intéresse".

TABLEAU 10

CHANGEMENTS CHEZ LES ELEVES SUITE A LA FORMATION "JEUNES EFFICACES"				
Les questions	peu	beaucoup	pas du tout	abstention
Je suis plus capable de communiquer avec les autres.	33,3 %	50,0 %	16,7 %	0 %
Je suis plus capable d'écouter.	45,8 %	46,2 %	8,0 %	0 %
Je suis plus capable d'accepter un compliment.	25,0 %	33,4 %	12,4 %	28,2 %
Je me connais mieux.	41,7 %	50,3 %	---	8 %
Je suis fier de moi.	25,0 %	70,8 %	4,2 %	0 %
J'ai des activités en dehors du cadre scolaire.	28,0 %	56,0 %	4,0 %	12 %
Je me fais de nouveaux amis.	26,0 %	70,0 %	4,0 %	0 %
Je désire continuer mes cours.	33,3 %	50,0 %	16,7 %	0 %

Le Tableau 10 mesure les changements personnels perçus par chacun des participants au cours. 96 % des élèves du groupe se sont fait de nouveaux amis et 96 % sont fiers d'eux. 92 % avouent mieux se connaître. 84 % ont ou se sont impliqués dans des activités en dehors du cadre scolaire. Le plus faible pourcentage de satisfaction soit 58 % se situe au niveau de la capacité, chez ces derniers, d'accepter des compliments. 88 % des élèves désirent continuer leurs cours. Il apparaît, selon le Tableau 10, que la formation "Jeunes efficaces" a permis à la majorité des élèves du groupe cible de développer la confiance en eux, la fierté de soi, la capacité de communiquer et les a rendus capables de mieux s'accepter. Nous allons, au cours des prochaines lignes procéder à l'évaluation du plan d'action volet 3.

3.3 Evaluation du plan d'action volet 3: Le soutien particulier auprès des décrocheurs

L'animateur engagé pour offrir un soutien auprès des décrocheurs a, au cours de cette expérimentation reçu la formation "Enseignants efficaces". De plus, l'animatrice de la méthode Gordon lui a dispensé la formation nécessaire et a travaillé conjointement avec cet animateur afin de l'informer, de le préparer et de lui faire acquérir les connaissances nécessaires pour qu'il puisse dispenser auprès des élèves du groupe-cible le cours "Jeunes efficaces".

Les données du Tableau 9 et du Tableau 10 nous permettent de croire que les buts et les objectifs visés par ce volet ont été atteints. L'intérêt de l'animateur face à cette intervention a sûrement contribué au cheminement du groupe cible et aux changements positifs mesurés chez cette clientèle. Les étudiants du groupe cible mentionnent une relation tendue avec l'animateur, mais il faut prendre en considération que ce dernier en était à sa première intervention avec des étudiants du secondaire. Ce dernier affirme avoir apprécié cette expérience et a de plus découvert qu'elle lui a été d'une très grande utilité pour son développement personnel, en plus de lui fournir d'excellents outils pour sa carrière d'éducateur.

Nous présentons au point suivant, des commentaires généraux sur l'ensemble du projet d'intervention en communication face aux décrocheurs potentiels.

3.4 Commentaires sur l'ensemble du projet

A ce moment, plusieurs interrogations se posent concernant l'amélioration chez le groupe cible et la détérioration chez les élèves de l'école. Puisque que l'ensemble des actions et des gestes posés au cours de cette intervention furent axés principalement vers le groupe cible, cette situation expliquerait-elle les résultats mesurés lors du post tests?

Le projet éducatif élaboré et opérationnalisé posait l'hypothèse qu'une intervention au plan de la communication aurait pour conséquence une amélioration des perceptions des élèves concernant leur école et une amélioration des perceptions des étudiants identifiés décrocheurs potentiels.

Cette hypothèse conduisait à une deuxième hypothèse que l'amélioration du climat diminuerait le nombre de décrocheurs potentiels.

L'analyse des données recueillies par les questionnaires permettent de comparer les perceptions des élèves avant et après l'intervention en communication. Ces données comprennent la mesure des perceptions des élèves des groupes de première secondaire et celles des groupes de deuxième secondaire (par le questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire" et des données spécifiques concernant l'identification des décrocheurs potentiels (par le questionnaire "L'école, ça m'intéresse").

Nous considérons tout d'abord le test "Mon vécu à l'école secondaire". Pour les groupes d'élèves de première secondaire, l'insatisfaction augmente au post-test "Mon vécu à l'école secondaire" sur dix des douze dimensions mesurées et demeure inchangée sur deux dimensions. Pour les groupes d'élèves de deuxième secondaire, l'insatisfaction augmente au post-test "Mon vécu à l'école secondaire" pour sept des douze dimensions mesurées, demeure inchangée pour une dimension et diminue pour quatre dimensions.

Ces résultats soulèvent plusieurs questions. D'abord pourquoi le taux d'insatisfaction des élèves de première et de deuxième secondaire a-t-il augmenté sur une période d'un an, alors que l'école instaure un plan d'action visant à améliorer le climat de l'école par une intervention en communication?

Si l'intervention n'a pas permis à l'intérieur de la période expérimentale d'un an d'améliorer les relations interpersonnelles entre les intervenants de l'école, comment expliquer que les résultats ne sont pas demeurés les mêmes au post-test et au pré-test?

L'augmentation du taux d'insatisfaction entre le pré-test et le post-test au niveau de la difficulté qu'ont les étudiants à rencontrer leurs enseignants et du manque de disponibilité de ces derniers un problème.

La présente recherche-action s'apparente à l'approche initiée par Kurt Lewin (1936), c'est-à-dire que le processus de recherche-action se résume au schème pré-test, intervention et post-test.

L'intervention se centre sur la connaissance et l'amélioration d'une action de formation telle que l'a défini P.H. Coombs (1968). Pour leur part, le pré-test et le post-test sont des instruments validés mis à la disposition des écoles secondaires par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

communication entre enseignants et élèves en ce qui concerne l'information sur les travaux à réaliser, les possibilités qu'ont les étudiants de faire le point sur leur situation académique et sur la valeur des travaux réalisés et à venir. L'augmentation de la charge des enseignants, que ce soit en terme de minutes de cours ou du nombre sans cesse grandissant d'élèves par groupe classe, laisse-t-elle trop peu de temps aux rencontres individuelles nécessaires aux étudiants?

Chez les élèves de troisième secondaire, nous enregistrons des améliorations entre la situation mesurée au pré-test et celle mesurée au post-test au niveau de quatre dimensions. Ces améliorations concernent les activités en classe, le matériel utilisé dans les cours, les activités parascolaires et les services auxiliaires. Ces quatre énoncés touchent directement les relations personnelles enseignant-enseigné, spécialiste, direction.

D'autre part, les étudiants de l'école non-inclus dans le groupe cible, n'ont pu bénéficier de gestes concrets planifiés au cours de l'intervention en communication. Ces mêmes étudiants n'ont donc pu profiter d'actions concrètes à leur égard pour améliorer leur situation. Les quelques améliorations au niveau du groupe 2 laissent peut-être présager qu'un processus de modification du milieu est engagé vers une amélioration du climat de l'école. La formation en

communication acquise par les différents intervenants de l'école ne fut complétée qu'au cours du deuxième semestre de l'année scolaire. De par sa nature, le processus de modification des valeurs chez un individu est un processus lent et difficile. Cette situation aurait-elle rendu difficilement perceptible, à court terme, chez les élèves, les modifications du comportement des différents intervenants du milieu?

Au chapitre suivant nous présenterons certaines recommandations découlant de l'expérimentation, ses principales retombées et dégagerons nos conclusions. Nous présenterons les résultats d'un deuxième post-test dont les données semblent confirmer la tendance décelée: l'amorce d'un processus de changement qui semble se dessiner à moyen et à long terme.

CHAPITRE QUATRIEME

RECOMMANDATIONS, RETOMBEES, CONCLUSION

Dans ce dernier chapitre, nous proposons certaines recommandations qui semblent découler de cette expérimentation; nous analyserons et évaluerons les principales retombées de cette recherche, que ce soit au niveau du groupe des décrocheurs potentiels, du personnel de l'école, des parents des décrocheurs potentiels et du chercheur. Nous évaluerons les changements et les améliorations au niveau du climat de l'école sur une période plus longue que celle de l'expérimentation afin de percevoir les effets à moyen et à long terme de cette expérimentation.

1. RECOMMANDATIONS SPECIFIQUES

Les résultats des différentes interventions dans le milieu nous portent à formuler deux recommandations: d'une part, impliquer davantage les étudiants dans la vie de leur école et d'autre part, permettre à l'ensemble des élèves de pouvoir bénéficier de la formation "Jeunes efficaces" et ce, tout particulièrement pour les étudiants qui vivent des situations problématiques.

La démarche que nous venons de faire nous incite à souhaiter que l'école offre davantage un contexte favorisant une plus grande implication des étudiants à la vie de l'école et de ce fait à leur éducation. La formation d'un conseil étudiant en est un exemple.

Une seconde recommandation touche l'intervention menée auprès du groupe de décrocheurs potentiels et propose que le cours "Jeunes efficaces" devienne partie intégrante du cadre académique de tous les élèves. Nous croyons que "Jeunes efficaces" est un excellent outil de réflexion sur les relations interpersonnelles et un excellent moyen d'apprentissage des techniques de communication.

Dans le même ordre d'idée, il serait souhaitable que les cours "Parents efficaces" et "Enseignants efficaces" soient disponibles annuellement aux parents et aux enseignants, du moins au niveau de la commission scolaire, pour ceux qui désirent améliorer la qualité de leur communication.

Ces éléments de solution qui se dégagent de notre recherche nous encouragent à continuer sur les voies que semblent proposer les résultats de cette expérimentation: pour la première secondaire: rendre le milieu encore plus accueillant et personnalisé aux besoins des élèves ; amplifier les mesures d'encadrement des nouveaux élèves pour les sécuriser davantage face à ce nouveau défi qu'est le secondaire; amener graduellement les différents acteurs et plus

particulièrement les élèves à s'impliquer plus étroitement dans leur action d'éduquer et leur confier davantage de responsabilités; viser tout particulièrement leur participation à l'élaboration et à la réalisation d'un projet scolaire collectif.

Les données recueillies au niveau de la deuxième et de la troisième secondaire sensibilisent au fait du haut niveau de conscience de ces étudiants. Elles confirment leur désir de s'impliquer réellement et activement à la vie de leur milieu scolaire. Elles informent de leur profond désir de participer à leur éducation. Ce que la situation semble exiger se traduit à nos yeux par une action visant une décentralisation et un partage du leadership à l'école. Pour poursuivre l'atteinte de ces objectifs, nous croyons qu'il sera nécessaire et indispensable de canaliser l'ensemble des énergies déployées dans le milieu vers la mise en place d'un meilleur réseau de communication, c'est-à-dire un réseau d'information direct entre la direction de l'école, les enseignants, les spécialistes et les étudiants. Les résultats mesurés chez le groupe des décrocheurs potentiels nous incitent à nous engager dans cette voie.

L'existence d'un tel réseau serait un excellent moyen pour tous les acteurs de l'école d'établir une véritable communication.

Nous croyons que cette nouvelle situation permettra d'amorcer un véritable partage du leadership et favorisera ainsi l'atteinte par l'école de sa véritable mission: une école à la dimension de ses élèves. Ce partage du leadership est possible au niveau de l'école puisqu'il est déjà assumé dans certaines activités du milieu. Cette perception s'appuie sur les effets positifs mesurés lors de notre intervention au niveau du groupe de décrocheurs potentiels. Suite aux données recueillies par les questionnaires, l'ensemble des intervenants devra se pencher sur l'amélioration des situations problématiques spécifiques.

2. LES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Nous tenterons d'identifier et de mesurer dans cette quatrième partie de ce chapitre les principales retombées sur le milieu de recherche, entre autres chez les élèves du groupe cible, le personnel de l'école, les parents des décrocheurs, sur le climat de l'école au début et à la fin de l'expérimentation et sur l'année qui a suivi l'expérimentation. Nous serons également en mesure de vous présenter certaines autres retombées au niveau de la commission scolaire ainsi que sur l'évolution du chercheur.

2.1 Retombées chez le groupe de décrocheurs potentiels

Les vingt-quatre élèves identifiés décrocheurs potentiels

ont tous terminé leur année scolaire 1985-86. Chez les autres étudiants de l'école non identifiés décrocheurs potentiels par notre questionnaire, nous avons constaté trois abandons durant cette même année scolaire.

2.2 Retombées chez le personnel de l'école suite au volet 1 du projet scolaire: "L'utilisation des ressources locales".

Cette intervention a provoqué une remise en question et une sensibilisation des différents acteurs du milieu. Pour la plupart d'entre eux, cette intervention est devenue l'activité d'éveil qui leur a permis de s'interroger et de rectifier certaines activités de leurs pratiques éducatives. Cette remise en question personnelle a permis de mettre en place les jalons qui pourront peut-être, dans l'avenir, devenir une nouvelle forme et un nouveau mode d'auto-évaluation et d'auto-régulation des différentes activités professionnelles. Cette intervention aura permis de sensibiliser davantage les différents acteurs à la responsabilité collective de l'action d'éduquer et à la complémentarité des différentes interventions dans le milieu d'éducation.

2.3 Retombées suite aux sessions de formation en efficacité humaine

Nous analyserons au cours des prochains paragraphes les retombées des différents cours de formation en efficacité

humaine selon l'approche de Thomas Gordon. Ces cours ont été dispensés au personnel de l'école "Enseignants efficaces" puis aux décrocheurs potentiels identifiés par notre questionnaire "L'école ça m'intéresse", "Jeunes efficaces" et en dernier lieu aux parents des décrocheurs potentiels, "Parents efficaces".

2.3.1 Chez le personnel de l'école

Suite à l'apprentissage des différentes techniques de la méthode Gordon, les participants affirment avoir une plus grande disponibilité ou disposition à écouter les étudiants et selon plusieurs, à amorcer une nouvelle relation avec les étudiants. L'animateur a constaté une grande motivation des participants à la session à modifier leurs relations interpersonnelles avec les étudiants de façon à poursuivre les objectifs du projet éducatif. Nous avons pu constater, au cours de la session, une prise de conscience des divers intervenants de la problématique des décrocheurs dans l'école, de leurs responsabilités et de leur volonté commune à trouver des solutions pour améliorer le climat de l'école. Une faible amélioration des relations maîtres-élèves au niveau du groupe 2 a pu être mesurée par "Mon vécu à l'école secondaire" lors du post-test.

2.3.2 Chez les parents des décrocheurs potentiels

Cet apprentissage à des échanges sans confrontation et

axés sur l'acceptation et l'écoute des autres semble, selon les commentaires des parents, leur avoir permis de comprendre et d'utiliser cet outil comme moyen d'augmenter la qualité et la quantité des interactions de communication avec leurs enfants. Tous ont mentionné qu'ils recommanderaient la session "Parents efficaces" à d'autres parents, pour ce que celle-ci leur a apporté. Tous les élèves dont les parents ont suivi cette formation ont vu disparaître de leur problématique personnelle la dimension touchant les difficultés au niveau des caractéristiques familiales.

2.3.3 Chez les décrocheurs potentiels

L'expérience en communication a permis de noter des améliorations sur plusieurs points de la problématique des décrocheurs; le Tableau 8 situe les améliorations les plus importantes chez l'ensemble des sujets au niveau d'un rendement scolaire accru, de l'absentéisme, pour des pourcentages de 25 % et de 16 %. Une augmentation de 17,6 % de l'intérêt pour l'école est mesurable chez ces étudiants. 11,2% des sujets ont pu s'établir des projets scolaires. Dix-huit des vingt-quatre sujets du groupe cible ont amélioré leur pointage en ce qui a trait à la mesure prise par "L'école ça m'intéresse".

2.4 Amélioration au niveau du climat de l'école

La Commission scolaire Abitibi, pour l'année académique 1986-87, a lancé un vaste programme intitulé "Oui l'école c'est encore l'option gagnante". La commission étant conscientisée au fait que l'abandon prématuré de l'école soit devenu un grave problème auquel chacun est confronté, les services personnels aux élèves, en collaboration avec le Centre d'Orientation l'Etape Inc., ont collaboré avec la direction des écoles pour mettre sur pied un service d'aide aux décrocheurs potentiels. Ce volet de prévention a pour objectif: prévenir l'abandon prématuré des études en aidant les écoles à identifier leur clientèle-cible de décrocheurs potentiels, en suggérant certaines activités d'aide à la direction des écoles et aux enseignants, en suscitant des activités favorisant le maintien aux études. Le directeur des services aux élèves de la commission scolaire précise dans le document que la réussite d'un tel projet nécessite la collaboration de tous les intervenants. La démarche d'intervention utilise les mêmes instruments de mesure que nous avons utilisés dans cette recherche.

Cette intervention de la commission scolaire permet, puisqu'elle utilise les mêmes instruments de mesure et le même système de correction et d'analyse des données, d'obtenir une lecture à plus long terme des résultats et des effets de notre intervention et nous permet l'accès à des données concernant le

climat de l'école et ce six mois après notre intervention en communication, soit pour l'année académique 1986-1987.

Nous présenterons sous forme de tableau les résultats des mesures prises en 1984-85 lors du pré-test, des résultats obtenus en 1985-1986(1) lors du post-test et des données recueillies en décembre 1987(2) couvrant l'année académique 1986-87, mesures prises par "Mon vécu à l'école secondaire".

1 note: Résultats recueillis par "Mon vécu à l'école secondaire" lors du pré-test et du post-test pour tous les étudiants de l'école pour les trois niveaux.

2 note: Six mois se sont écoulés depuis le post-test de notre recherche.
Résultats compilés de tous les élèves des trois niveaux de l'école.

TABLEAU 11

 TABLEAU COMPARATIF DES PERCEPTIONS DES ETUDIANTS CONCERNANT LE CLIMAT DE L'ÉCOLE, 1984-1987

DIMENSIONS	% D'INSATISFACTION			
	PRE-TEST JUIN-85	POST-TEST JUIN 86	C.S.A. DEC. 87	ECART EN- TRE PRE- TEST ET DEC. 87
L'organisation de ton temps à l'école.	39	35	25	-14
Les règlements de l'école.	22	28	20	- 2
L'information à l'école.	11	18	10	- 1
Tes activités en classe.	29	26	18	-11
L'aide de tes enseignants.	32	35	20	-12
Le matériel utilisé dans les cours.	38	35	30	- 8
Ce que tu apprends dans tes cours.	34	15	10	-24
L'évaluation de ce que tu apprends.	19	21	11	- 8
Les services personnels disponibles.	32	29	18	-14
Les activités parascolaires.	34	32	25	- 9
Les services auxiliaires.	40	35	33	- 7
La participation des élèves à la vie de l'école.	43	43	30	-13

Le Tableau 11 laisse supposer qu'un redressement de la situation est à s'opérer. Il nous révèle une amélioration marquée du climat de l'école et un changement positif des mentalités du milieu: voilà une des plus importantes retombées, sinon la plus importante de cette recherche et de cette expérimentation. Ce changement des mentalités et l'amélioration du climat de l'école sont nettement identifiables au niveau des douze dimensions mesurées par "Mon vécu à l'école secondaire", puisque nous enregistrons une baisse du taux d'insatisfaction du milieu et tout particulièrement au niveau des dimensions qui touchent de près ou de loin la qualité de la communication. Ces dimensions sont: une satisfaction accrue de 24% en ce qui a trait au contenu des cours, une amélioration de 13% au niveau de la participation à la vie de l'école, une amélioration de 12% au niveau de l'aide des enseignants et enfin une amélioration de 11% en ce qui touche les activités en classe.

Comment expliquer que six mois après le post-test, le questionnaire "Mon vécu à l'école secondaire" qui a été à nouveau passé aux étudiants de l'école, par la commission scolaire présente une amélioration marquée de toutes les dimensions mesurées par rapport au pré-test et post-test de notre recherche?

Deux dimensions (Ce que tu apprends dans tes cours et Information à l'école) tombent à la norme de 10 %, alors que L'évaluation de ce que tu apprends reçoit 11 %. Pendant l'expérimentation, les interventions directes étaient orientées

vers les étudiants identifiés décrocheurs potentiels: cours "Jeunes efficaces", identification des décrocheurs potentiels et sensibilisation des enseignants, cours "Enseignants efficaces" axés sur la relation d'aide aux étudiants en difficulté, engagement d'un animateur pour aider ces mêmes étudiants, alors qu'aucune intervention directe n'a été planifiée dans la présente recherche pour les étudiants dans leur ensemble. Ceux-ci devaient profiter à moyen et long terme des changements d'attitudes des enseignants et autres personnels qui avaient suivi le cours "Enseignants efficaces". Ces cours visaient à développer des techniques de communication chez les enseignants devant améliorer leurs relations interpersonnelles avec les étudiants. Ces cours se sont terminés au troisième semestre de l'année scolaire, de sorte que les résultats de ces cours se sont peut-être fait ressentir davantage après l'échéance du post-test, ce qui expliquerait les résultats positifs obtenus au deuxième post-test. Cependant, l'augmentation de l'insatisfaction des étudiants entre le pré-test et le post-test demeure énigmatique? Le contenu du questionnaire de pré-test "Mon vécu à l'école secondaire" aurait-il fait naître chez les étudiants des attentes à court terme qui n'auraient pas été comblées, augmentant le degré d'insatisfaction?

Faut-il tenir également compte du temps où les questionnaires ont été administrés aux étudiants? Les pré-

tests et post-tests ont été administrés à la fin de l'année scolaire (début juin), alors que le questionnaire a été administré par la commission scolaire au milieu de l'année scolaire. Le fait que l'année scolaire s'achève et que les étudiants anticipent les vacances aurait-il influencé les réponses vers un plus haut niveau d'insatisfaction?

Considérons maintenant le groupe des étudiants identifiés décrocheurs potentiels par le test "L'école ça m'intéresse". Ces mêmes étudiants, suite aux interventions leur étant adressées, présentent au post-test une diminution du nombre de décrocheurs potentiels de sept, soit 40 % du groupe de vingt-quatre décrocheurs potentiels identifiés au pré-test. Nous assistons également à une diminution importante de tous les éléments mesurés, allant à 60 % de diminution concernant les caractéristiques familiales, de 40 % concernant la confiance en soi, de 42,8 % concernant la diminution du sentiment d'isolement. Chez ce groupe, nous pouvons affirmer que l'ensemble des interventions du projet éducatif a eu des effets très positifs de leurs perceptions concernant leur image de soi et les services scolaires. Cependant, il serait difficile d'isoler les interventions qui ont eu le plus d'effet sur les résultats. Est-ce le cours "Jeunes efficaces", une attitude modifiée de la part des enseignants et du personnel, ou bien est-ce l'attention qui leur a été portée dans le projet? La présente recherche ne peut répondre à cette question puisqu'un

ensemble de moyens a été mis en place et que d'autres éléments ont pu également intervenir dans les résultats.

Les résultats des deux groupes, ceux des étudiants de première et deuxième secondaire et celui des décrocheurs potentiels ne peuvent être comparés puisque les deux tests ne mesurent pas les mêmes dimensions.

Nous croyons cependant que les cours en communication basés sur une conception démocratique des relations interpersonnelles entre enfant et adulte et que nous avons offert aux trois groupes concernés: le personnel de l'école, les parents et les étudiants identifiés décrocheurs potentiels ont amorcé un changement d'attitudes de ces groupes les uns envers les autres par une plus grande ouverture à l'écoute et aux échanges. Les résultats dans les différences observées au post-test concernant les caractéristiques familiales (60 %), la confiance en soi (40 %) et la diminution du sentiment d'isolement (42,8 %) chez le groupe de décrocheurs potentiels rejoignent des objectifs du cours en communication offert par la méthode Gordon.

Il ne faut cependant pas oublier que le choix d'une école d'intégrer les cours offerts par la méthode Gordon signifie fondamentalement une orientation de l'école vers une administration démocratique où l'ensemble des intervenants joue un rôle actif et a droit de parole. Ce choix doit donc être

conscient et fait en fonction des orientations de l'institution scolaire et de ses conséquences sur l'ensemble de l'organisation.

Le changement de mentalité, étant un processus lent et difficile puisqu'il implique en même temps une modification des valeurs personnelles des différents acteurs, était difficile à mesurer sur une courte période, c'est-à-dire la période de l'expérimentation s'étalant de septembre 1985 à juin 1986. Cette nouvelle mesure réalisée par la direction de l'école et le service aux élèves en décembre 1987 nous permet maintenant de constater que le processus de changement amorcé par cette recherche est définitivement engagé. De plus, cette nouvelle lecture permettra à la direction de l'école d'orienter plus précisément son action et privilégier certaines orientations à prendre afin de continuer à améliorer la présente situation.

2.5 Retombées au niveau du chercheur

Les retombées de cette recherche sont importantes pour le chercheur. Cette recherche nous a permis de donner une orientation à nos actions, de découvrir et d'expérimenter des moyens d'intervention, de répondre à plusieurs interrogations et d'améliorer les relations entre les autres acteurs du milieu.

Suite aux résultats de cette expérimentation, on peut

présumer d'une amélioration du réseau de communication entre les différents acteurs de l'école, identifiable par l'amélioration du degré de satisfaction des élèves de l'école en 1986-1987 et tout particulièrement au niveau de l'amélioration mesurée chez le groupe cible, lors du post-test de juin 1985. Il semble évident qu'il y ait une amélioration marquée de l'intérêt des différents acteurs de l'école les uns envers les autres. Un plus grand sentiment d'appartenance semble s'établir au niveau des différents acteurs du milieu.

CONCLUSION

Au cours de cette recherche, nous nous sommes efforcés d'identifier une démarche qui repose sur l'humanisation du milieu scolaire par l'amélioration de la qualité de la communication, permettant ainsi à chaque milieu de s'interroger, de définir les composantes de leur problématique particulière, d'élaborer à partir des ressources de leur milieu un plan d'action qui soit en mesure de leur permettre l'identification de leur propre solution, tout en s'inscrivant à l'intérieur d'un processus permanent d'auto-ajustement de leur pratique éducative. L'innovation pédagogique, la supervision pédagogique, la recherche-action sont des processus qui deviennent, quand ils sont inscrits à l'intérieur du projet scolaire d'une école, des instruments indispensables à un milieu qui permettront à ce dernier de satisfaire et de combler les besoins exprimés par ce milieu et ainsi créer une école où les jeunes aimeront vivre et pourront satisfaire un plus grand nombre de besoins et compléter ainsi les études secondaires sans décrochage prématuré.

Cette recherche a permis de démontrer qu'un milieu a les moyens, les instruments et les ressources nécessaires pour solutionner ses propres problèmes. Un meilleur réseau de communication entre les différents acteurs d'un milieu est en

mesure d'augmenter le degré de satisfaction à l'égard d'un milieu de vie et par conséquent, l'intérêt des jeunes face à l'école. Sur le plan de la connaissance, cette recherche a démontré qu'il est possible et réalisable, à partir d'une bonne lecture de son milieu, de trouver les outils et les moyens nécessaires pour rectifier son cheminement.

Cette recherche a permis de développer des instruments, des moyens et une technique d'approche facile à utiliser pour améliorer la qualité de vie du milieu scolaire, en misant sur les changements d'attitudes des acteurs face à leur milieu. Conséquemment faut-il retenir qu'un processus de changement exige patience et temps puisqu'il doit s'ajuster et évoluer avec les différentes composantes de la personnalité des individus d'un milieu et que ce processus de changement doit évoluer au rythme de chacun d'eux en exigeant une assimilation permanente des nouvelles valeurs acquises pour que ce changement en soit un permanent, tout en demeurant évolutif. Il est donc indispensable que chacun des individus qui composent le milieu éducatif concerné et dont le rôle premier est de véhiculer, de transmettre des valeurs, puissent les assimiler, s'y conformer, les vivre et enfin les transmettre.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES DE REFERENCE.

- Angers Pierre, Ecole et innovation, Les éditions N.P.H. Bouchard Colette, Laval, 1978, 268 p.
- Berbaum Jean, Etude systématique des actions de formation, P.U.F., Paris, 1982, 239 p.
- Bergeron Jean-Louis, Les aspects humains de l'organisation, Gaétan Morin, Chicoutimi, 1985, 337 p.
- Conseil Supérieur de l'éducation, La diversité et l'innovation dans le système scolaire public, Mars, 1985.
- Dubost Jean, De la recherche-action à l'analyse sociale, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris, Nanterre, 1983, 738 p.
- Gauthier Benoit, Recherche sociale, P.U.Q., Québec, 1984, 535 p.
- Gordon Thomas, Enseignants efficaces, Edition du jour inc, Montréal, 1979, 502 p.
- Kelly A. Edgar, Improving school climate, The national Association of secondary school principals, Reston, 1980, 73 p.
- Legendre Rénaud, Une éducation à éduquer, Edition France Québec, Montréal, 1979, 310 p.
- Oliva Peter F., Supervision for Today's schools, Harper and Row, Publishers, New York, 1976, 445 p.
- Quellet André, L'évaluation créative, P.U.Q., Québec, 1984, 411 p.
- Perron Jacques, Valeurs et choix en éducation, Edisem Inc., St-Hyacinthe, 1981, 224 p.
- Palkiewich (1975), Legendre op. cit.

Paquette Claude, Le projet éducatif, NPH, Victoriaville, 1979, 171 p.

Royer Gilbert, Expressions de la supervision scolaire dans un cadre de gestion, 1981, p. 6

Schwartz Bertrand, Une autre école, Flammarion, Poitiers/Ligugé, 1977, 257 p.

Unruch A. et Turner H., Supervision for change and innovation, Howton, Mifflin Cpy, Boston, 1970, 333 p.

REVUES ET DOCUMENTS.

Direction générale des réseaux, Répertoire des projets présentés au secondaire 1983-1984, novembre 1983, Code 51-5030.

Direction générale des réseaux, Synthèse des projets présentés par les commissions scolaires 1983-1984, février 1984, Code 51-5030, 209 p.

Direction générale des réseaux, Synthèse des projets présentés au secondaire, 1984-1985, novembre 1984, Code: 51-5030, 366p.

Direction générale des réseaux, Synthèse des projets retenus pour le secondaire, tomes 1 et 2, 1985-1986, janvier 1986, 498p.

Direction générale du développement pédagogique, Mon vécu à l'école secondaire, 1er trimestre, 1984, Code: 16-1106, 16-1106-01

Direction générale du développement pédagogique, L'école ça m'intéresse, octobre 1983, 4e trimestre, 1983, Code: 16-1104-01.

Gouvernement fédéral, Rapport du comité sénatorial sur la jeunesse, fév. , 1986.

Maheux Jeanne, Historique de la notion de supervision, U.Q.A.T., EDU. 907-76, 33 p.

Ministère de l'Éducation, Univers de développement personnel, Gouvernement du Québec, 1979, 12 p.