

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION (M.Ed.)

par

ELISABETH DE FRANCE

**LE CONTRAT D'APPRENTISSAGE
EN RELATION D'AIDE INDIVIDUELLE
AUPRES D'ELEVES EN DIFFICULTE**

JUIN 1993



**Ce rapport de recherche a été réalisé à l'université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue dans le cadre du programme de
maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAT**



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.

Synthèse du rapport de recherche

Depuis plusieurs années, le rôle des éducateurs spécialisés dans les écoles du Québec a changé considérablement; partant d'un rôle de support au professeur dans les classes d'élèves en difficultés multiples à un rôle d'aide au secteur régulier. A la commission scolaire concernée par cette recherche, toutes les écoles ont recours aux services d'éducateurs spécialisés. Les demandes des directions d'écoles, des professeurs, des élèves sont de divers ordres, tels que: l'absentéisme, la motivation, la communication, le classement des élèves, etc. Le temps pour rencontrer les élèves ainsi que les moyens pour évaluer les rencontres individuelles sont les principales problématiques des éducateurs spécialisés. En fait, un manque de rigueur dans les suivis en relation d'aide auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ainsi qu'un manque d'outils adéquats d'évaluation, est observé dans l'exercice de notre pratique.

L'approche privilégiée en relation d'aide par les éducateurs spécialisés repose sur l'engagement de l'éducateur et de l'élève en vue de résoudre des conflits sans litige de pouvoir et ce, en trouvant une solution acceptable aux deux partenaires.

Ainsi, le contrat d'apprentissage peut s'avérer une technique appropriée pour aider les élèves à devenir responsable de leur cheminement.

Cette forme de contrat respecte l'autonomie de l'élève et lui permet de savoir à quoi l'engage sa demande d'aide. C'est un contrat plus ou moins formel, en vertu duquel une entente s'établit sur les buts à poursuivre par l'intervenant et l'élève, de même que sur les moyens d'atteindre ces buts. Cette thérapie est limitée dans le temps, dans les objectifs à atteindre et permet de circonscrire le problème en poursuivant un objectif spécifique.

Ainsi, le but de notre recherche consiste à évaluer, lors de la première année d'implantation, une approche d'intervention individuelle en relation d'aide auprès des neuf élèves en difficulté de premier secondaire, en utilisant la formule du contrat d'apprentissage. L'objet de la recherche se limite à la planification, à la mise à l'essai et à l'évaluation de cette technique.

En fait, nous croyons que l'application du contrat d'apprentissage et l'utilisation de la thérapie brève durant l'année scolaire devraient améliorer de façon significative les résultats académiques des élèves.

TABLE DES MATIERES

LISTES DES TABLEAUX ET FIGURE	v
AVANT-PROPOS	vi
INTRODUCTION	vii

CHAPITRE PREMIER: La problématique

Introduction	1
1- L'historique des services aux élèves en difficulté au Québec	1
1.1 L'organisation des services d'éducation spécialisés	3
1.2 La tâche des éducateurs spécialisés au secondaire	4
1.3 La situation problématique des éducateurs spécialisés	5
1.4 La relation entre le vécu professionnel et la problématique	7
1.5 Le problème de recherche	9
1.5.1 Le manque d'outils adéquats en planification	9
1.5.2 La question de recherche	10

CHAPITRE 2: Le cadre de référence

Introduction	11
2- L'orientation des services d'aide au secondaire	11
2.1 Le contrat d'apprentissage	13
2.1.1 L'évolution du contrat d'apprentissage	13
2.1.2 Les définitions du contrat d'apprentissage	14
2.1.3 Les principales caractéristiques du contrat	15
2.1.4 Les avantages et inconvénients du contrat	17
2.2 La thérapie brève	18
2.2.1 Les éléments théoriques	19
2.2.2 L'organisation du traitement	19
2.2.3 Les catégories d'intervention	21
2.2.4 Le rôle de l'influence en thérapie	24
2.2.5 La fin du traitement	25
2.3 L'approche non directive créatrice	25

Chapitre 3: La méthodologie

Introduction	29
3- Le but de la recherche	29
3.1 Les objectifs spécifiques de la recherche	30
3.2 L'approche méthodologique retenue	31
3.3 Les étapes de la recherche	33

3.4	Les modalités méthodologiques du contrat d'apprentissage	40
3.5	Les participants	43
3.5.1	L'identification des élèves participants	43
3.5.2	Le rôle des enseignants	44
3.5.3	Le rôle de la chercheure	44
3.6	Les limites de la recherche	45

Chapitre 4- L'analyse et l'interprétation des résultats

Introduction	47
4- Les perceptions des élèves concernant leur cheminement scolaire	48
4.1 Les perceptions du groupe d'élèves au questionnaire "L'école, ça m'intéresse?".	48
4.2 L'analyse des données sur les perceptions des élèves	50
4.3 Les perceptions individuelles des sujets au questionnaire "L'école, ça m'intéresse?"	56
4.4 Les leçons retenues de l'analyse des perceptions des élèves	65
4.5 Les résultats scolaires des élèves	66
4.5.1 L'analyse des résultats scolaires des élèves	68
4.5.2 Les leçons retenues à partir de l'analyse des résultats scolaires des élèves	73

4.6	L'analyse des observations reliées au contrat d'apprentissage	75
4.6.1	Un modèle de contrat individuel	78
4.6.2	Les résultats de l'évaluation des rencontres d'aide individuelles avec le contrat d'apprentissage par l'élève	79
4.6.3	Les leçons retenues de l'évaluation du contrat par les élèves	81
4.6.4	L'évaluation par l'éducateur des rencontres d'aide individuelles à l'aide du contrat d'apprentissage	82
4.6.5	Les leçons retenues de l'évaluation du contrat d'apprentissage par l'éducateur	83
4.7	L'utilisation de la thérapie brève comme approche en relation d'aide	85
4.8	Les résultats académiques des élèves en juin 1991 et en juin 1992	90
	CONCLUSION	94
	BIBLIOGRAPHIE	99
	ANNEXE 1- Présentation d'un cas avec l'utilisation du contrat d'apprentissage	103

Liste des tableaux et figure

FIGURE	I	Cycle spiral de la recherche-action . . .	33
TABLEAU	I	Résultats comparatifs des perceptions de l'ensemble des élèves au test "L'école, ça m'intéresse?"	48
TABLEAU	II	Résultats comparatifs des perceptions de chacun des élèves au test "L'école, ça m'intéresse?" en novembre 1990 et en mai 1991	57
TABLEAU	III	Résultats scolaires 1990-1991 des sujets par étape et pour trois matières: le français, les mathématiques et l'anglais	67
TABLEAU	IV	Les moyennes des résultats scolaires des élèves	68
TABLEAU	V	Thèmes choisis par les élèves participants dans le contrat d'apprentissage	77
TABLEAU	VI	Les résultats de cinq élèves aux examens de juin 1991-1992, en français, mathématiques et anglais	91

AVANT-PROPOS

Cette recherche a été effectuée dans une Commission scolaire en particulier et touche principalement les enfants en difficulté d'adaptation scolaire. Afin d'alléger la lecture, ces précisions ne seront pas rapportées tout au long du texte. Nous parlerons de la Commission scolaire, en prenant pour acquis que les élèves dont traite cette recherche sont ceux ayant un besoin spécifique d'aide en éducation spécialisée.

Également, le masculin sera employé tout au long du texte pour éviter d'alourdir nos propos.

INTRODUCTION

Avec les années, le rôle des éducateurs spécialisés dans les écoles du Québec a évolué considérablement. Il est passé d'un rôle de support au professeur dans les classes d'élèves présentant des difficultés multiples à un rôle d'aide au secteur régulier. A la Commission scolaire concernée, toutes les écoles ont recours aux services d'éducateurs spécialisés. Les demandes des directions d'écoles, des professeurs, des élèves sont d'ordre divers: absentéisme, motivation, communication parents-adolescents, classement des élèves, etc. Le temps alloué aux rencontres des élèves et les moyens pour évaluer les rencontres individuelles sont les principales problématiques vécues par les éducateurs spécialisés. En fait, un manque de rigueur dans les suivis en relation d'aide auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ainsi qu'un manque d'outils adéquats d'évaluation sont observés dans l'exercice de notre pratique.

L'approche que privilégient les éducateurs spécialisés de cette Commission scolaire repose sur l'engagement de l'éducateur et de l'élève dans une relation d'aide positive. Cette aide vise à résoudre des conflits sans abus de pouvoir, en trouvant une solution acceptable pour l'éducateur et l'élève.

Cette étude tend à démontrer que le contrat d'apprentissage peut s'avérer une technique appropriée pour aider les élèves devenir responsables de leur cheminement.

Cette forme de contrat respecte l'autonomie de l'élève et lui permet de saisir les implications de son engagement. C'est un contrat plus ou moins formel en vertu duquel une entente s'établit sur les buts à poursuivre par l'intervenant et le client dans l'entreprise qui leur est commune et sur les moyens à prendre pour les atteindre.

Certaines techniques de la thérapie brève seront expérimentées au cours de notre recherche. Comme son nom l'indique, cette thérapie est limitée dans le temps et permet de circonscrire le problème en poursuivant un objectif spécifique.

Notre but consiste donc à évaluer, lors de la première année d'implantation, une approche d'intervention individuelle. Cette approche en relation d'aide sera réalisée auprès de neuf élèves de niveau secondaire I en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. L'objet de la recherche se limite à la planification, à la mise à l'essai et à l'évaluation de cette technique. Afin de guider notre processus de recherche-action, nous utiliserons le modèle de Goyette et Villeneuve (1984).

En fait, nous estimons que l'application du contrat d'apprentissage et l'utilisation de la thérapie brève durant trois étapes de l'année scolaire, soit une période de sept mois, devraient améliorer les résultats académiques des élèves en français, mathématiques et anglais.

CHAPITRE PREMIER

LA PROBLEMATIQUE

INTRODUCTION

Dans le chapitre premier, nous présenterons d'abord la problématique générale des éducateurs spécialisés. Pour ce faire, nous débuterons par l'historique des services aux élèves en difficulté au Québec en tentant de démontrer les changements importants du rôle de l'éducateur spécialisé durant les dernières années. Suivront les objectifs des services d'éducation spécialisée dans la Commission scolaire étudiée, et constaterons la tâche très diversifiée de l'éducateur et des problèmes s'y rattachant. Nous terminerons ce chapitre par notre problématique de recherche.

1- L'historique des services aux élèves en difficulté au Québec

Au début des années soixante-dix, l'état situationnel des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage amorce un tournant important. Une tendance se dessine sur le plan international en faveur de l'intégration de l'enfance en difficulté dans le système ordinaire de l'enseignement et dans la société.

S'appuyant sur des études effectuées aux Etats-Unis et au Canada traitant d'expériences significatives et positives d'intégration dans l'école ou dans la classe ordinaires, le Comité provincial de l'enfance inadaptée est d'avis que "l'enfant en difficulté doit tendre à régulariser les conditions de vie, d'adaptation et d'apprentissage auxquelles il est soumis, qu'il doit également susciter chez lui des attitudes et des comportements apparentés à ceux de la majorité des membres de la communauté et de la société. A l'égal de tout autre, cet

enfant doit s'épanouir pleinement dans un contexte le plus propice à son développement et dans un milieu naturel et normal". (Rapport COPEX 1970, article 235).

Pendant cette période, les services sociaux en milieu scolaire disposaient de professionnels (pour les niveaux secondaire et primaire) de travailleurs sociaux, criminologues, etc. Ils faisaient partie de ce qu'on appelait à l'époque "les services personnels aux élèves". En 1975-1976, au Québec, le nombre de postes autorisés s'élevait à 338, ce qui donnait un rapport personnel/élèves de 1/4218, quantité nettement insuffisante pour l'aide aux élèves.

Ces intervenants avaient quatre champs prioritaires d'intervention:

- les élèves provenant d'un milieu défavorisé et leurs familles;
- les enfants de niveau préscolaire (4 et 5 ans);
- les enfants en éducation spéciale;
- l'information préventive.

Dans l'ensemble, la tâche était donc très lourde. En 1980, à la suite d'ententes entre les services sociaux et les commissions scolaires dans le but d'offrir plus de services, la fonction d'éducateur spécialisé en milieu scolaire apparaît au Québec.

Au début, ceux-ci interviennent surtout à l'intérieur de classes spéciales, et offrent ensuite des services au secteur ordinaire. Leur tâche était peu définie et les moyens d'intervention peu nombreux, amenant souvent les éducateurs à effectuer des tâches complémentaires sans liens directs avec l'éducation spécialisée.

Plus près de nous, de quelle façon se sont articulés les services d'éducation spécialisée de la Commission scolaire faisant l'objet de notre recherche? C'est ce que nous verrons ici.

1.1 L'organisation des services d'éducation spécialisée

Cette Commission scolaire a intégré les éducateurs spécialisés aux services professionnels déjà offerts pour répondre à l'augmentation du nombre d'enfants en difficulté d'apprentissage. En général, selon le ministère de l'Éducation, la catégorie des enfants dits en difficulté d'apprentissage regroupe des élèves qui présentent des difficultés diverses, lesquelles ne peuvent être expliquées par une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle (Goupil, 1990, p.31). Nous retiendrons cette définition tout au long de notre recherche pour définir les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Ainsi, les premiers éducateurs spécialisés sont engagés vers 1981. A ce moment, le travail de l'éducateur se situe principalement sur le plan d'interventions individuelles auprès d'enfants afin qu'ils parviennent à maîtriser les habiletés manquant à une intégration scolaire réussie.

Le travail de l'éducateur est alors itinérant, puisqu'il intervient dans plusieurs écoles. Les demandes de soutien à l'intégration provenant du milieu scolaire vont en augmentant, créant un besoin plus ponctuel. Cette ponctualité ne permet pas un suivi à long terme de l'élève en difficulté. Le nombre d'heures accordées à chaque enfant est insuffisant. Plusieurs élèves ne peuvent être rencontrés, soulevant de nombreuses insatisfactions de la part des enseignants et des directions d'écoles.

En 1983, vu le nombre croissant d'élèves en difficulté, la Commission scolaire porte de 5 à 20 le nombre d'éducateurs spécialisés. Désormais, l'éducateur vise une approche plus globale dans l'école et s'implique davantage au secteur régulier. Il atteint ainsi un plus grand nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Cette nouvelle approche nécessite une redéfinition complète des objectifs de l'éducation spécialisée, mais répond à la demande d'une façon plus adéquate. Toutefois, le ratio est toujours trop élevé: un éducateur pour 425 élèves en moyenne.

Voyons maintenant les objectifs de l'éducation spécialisée, nombreux à réaliser considérant le manque de matériel d'encadrement et d'évaluation, et compte tenu du nombre élevé d'élèves en difficulté à rencontrer.

1.2 La tâche des éducateurs spécialisés au secondaire

Au secteur régulier, l'objectif principal de l'éducateur spécialisé auprès des élèves de niveau secondaire est le suivant: l'éducateur recherche la réussite scolaire, ainsi qu'un bien-être général de l'élève. Il l'aide à comprendre la réalité scolaire et son importance, il le supporte au niveau des exigences académiques et comportementales de l'école. Il offre à l'élève une référence stable, un lien qui rejoint tous les aspects de son vécu scolaire. Il aide l'élève qui présente certaines lenteurs d'adaptation à s'intégrer le plus rapidement possible à sa nouvelle école, en le supportant affectivement et en supervisant son cheminement. Il favorise l'autonomie de l'élève en pratiquant le principe de l'intervention minimale, soit en réduisant dès que possible les mesures d'aide particulières à l'élève.

Pour réaliser ces objectifs, l'éducateur planifie un ensemble d'interventions intégrées, tel que des rencontres individuelles avec les élèves qui vivent des problèmes aux plans affectif, social, intellectuel, comportemental et familial. De plus, des stratégies applicables dans le cadre scolaire visant à cerner des problèmes spécifiques selon les besoins individuels de chaque élève sont appliquées (la modification de comportements, le développement affectif, la supervision régulière, la relaxation, les méthodes d'étude). L'éducateur travaille en collaboration avec les parents, les enseignants, la direction et les

autres professionnels afin d'élaborer des moyens concrets d'aide à l'élève en difficulté, par des rencontres de consultation et par des programmes d'aide. Il apporte un soutien à l'enseignant dans son intervention auprès de l'élèves et doit implanter des programmes de groupe pour répondre à des besoins spécifiques, tels que groupes d'entraide, sessions d'étude, "Jeunes efficaces", etc.

Les éducateurs recommandent parfois à la direction de l'école certaines dispositions de classement concernant les élèves en difficulté. Ils sont également responsables des programmes de dépistage et de prévention des élèves susceptibles de vivre des difficultés socio-affectives (Girard, 1987, p.4). Nous constatons donc que la tâche s'avère lourde pour l'éducateur qui, par exemple, assure la supervision de 500 élèves dans son école et qui dispose de peu de moyens pour réaliser tous ces objectifs.

1.3 La situation problématique des éducateurs spécialisés

Le rôle de l'éducateur en milieu scolaire est relativement nouveau et n'est pas compris de tous les intervenants. Celui-ci est donc appelé à redéfinir régulièrement sa tâche sans quoi il se verra cumuler diverses autres tâches.

Le nombre de demandes très élevé contraint trop souvent l'éducateur à se tourner vers les urgences, l'obligeant à négliger un suivi efficace auprès des élèves. Ce manque de continuité est amplifié par l'insuffisance d'instruments d'évaluation des rencontres d'aide, laissant l'éducateur et l'élève insatisfaits.

En fait, cette Commission scolaire possède le nombre le plus élevé d'éducateurs spécialisés au Québec, question de priorité et de choix organisationnel. Ce type d'intervention étant relativement nouveau, les éducateurs doivent prouver sans cesse l'efficacité et la pertinence de ce service. Chaque année des statistiques sont effectués pour justifier leur présence.

La nécessité de clarifier le rôle de l'éducateur

Les directions d'écoles ont l'entière responsabilité d'encadrer et de définir les tâches des éducateurs. Ces tâches varient d'une école à l'autre. C'est à l'intérieur de ce cadre que les éducateurs spécialisés doivent préciser clairement leur définition de tâche en la distinguant de celle des autres intervenants scolaires tels l'animateur à la vie étudiante, le directeur adjoint ou les surveillants. L'éducateur est souvent amené à des fonctions ne le concernant pas (discipline, classement, confection des horaires, etc.). Il reste cependant que la spécificité de la fonction d'éducateur est une "**intervention directe**" auprès des élèves.

Rappelons que la tâche de l'éducateur spécialisé n'est pas toujours comprise par les enseignants. Certains se sentent menacés par sa présence dans la classe. Au lieu d'être perçu comme une aide, l'enseignant voit l'éducateur comme une personne qui questionne son travail et ses interventions.

Un manque d'outils adéquats en planification des interventions individuelles

Les éducateurs spécialisés ne disposent pas d'instruments d'évaluation adéquat leur permettant de justifier la portée de leurs interventions.

De plus les rencontres individuelles sont souvent effectuées sans être évaluées et compilées, conditions essentielles à un suivi efficace de l'élève. Un trop grand nombre d'élèves à rencontrer en est la cause. L'éducateur doit intervenir souvent en situation d'urgence sans avoir le temps de travailler la source des problèmes et d'assurer le suivi des dossiers.

Une définition plus précise et réaliste du rôle de l'éducateur spécialisé, ainsi qu'une bonne connaissance de ses tâches de la part de tous les agents d'éducation, faciliteraient fort probablement son travail. Il semble également qu'une planification et une évaluation rigoureuse sont indispensables pour une intervention efficace auprès de l'élève en difficulté.

Cette problématique, en relation avec notre vécu professionnel inaugure la suite de ce texte.

1.4 La relation entre le vécu professionnel et la problématique

Occupant la fonction d'éducatrice spécialisée dans une école secondaire depuis sept ans, plusieurs problèmes dans l'exercice de notre profession sont constatés.

L'éducateur qui débute dans une nouvelle école doit s'intégrer rapidement à l'équipe de travail. Les informations transmises se limitent souvent à celles de la direction de l'école. Il doit, par la suite, bâtir son propre matériel d'évaluation des élèves en vue des rencontres d'aide individuelles et élaborer des plans d'intervention personnalisée pour chacun. Au niveau des interventions individuelles, la tâche se partage entre l'action ponctuelle et l'action planifiée, globale et à plus long terme.

Le travail d'éducateur spécialisé pour une année scolaire s'organise comme suit: en début d'année, une liste d'élèves en difficulté nous est remise. D'autres élèves sont dépistés lors du comité de classement en février. Par la suite et tout au long de l'année, les professeurs, la direction et les surveillants peuvent référer de nouveaux élèves. Certains viendront d'eux-mêmes demander de l'aide.

Même une planification rigoureuse et soignée du temps de travail n'empêche pas certains élèves de devoir attendre deux ou trois semaines avant d'être rencontrés. L'éducateur doit alors aller au plus urgent et placer en attente les cas "jugés" moins prioritaires, créant ainsi des insatisfactions de la part des élèves, des enseignants et des éducateurs.

De plus, chaque élève présente des problématiques très diversifiées et l'éducateur doit s'adapter à chacune d'elles et être en mesure d'intervenir le plus rapidement possible. A titre d'exemples, un élève consulte pour un problème de timidité excessive, l'empêchant de faire des exposés devant la classe. Cet enfant a besoin d'en parler, de se faire expliquer ce phénomène avant de repartir avec des conseils et des stratégies à mettre à l'essai. Un autre élève vit un conflit avec ses parents, il a besoin de solutions pour améliorer sa situation. Ce cas nécessite peut-être une rencontre avec les parents, les professeurs, et devrait s'accompagner d'un suivi régulier de l'élève.

La pratique professionnelle qui veut assurer le suivi de chaque dossier repose actuellement sur des notes personnelles prises après chaque rencontre d'aide. Ces notes sont prises au moment de la discussion et de la prise d'ententes au niveau du comportement ou du rendement de l'élève. Cependant la rigueur à ce niveau est insuffisante. Des outils concrets sont essentiels pour évaluer et mesurer la portée des interventions. Dès lors, l'éducateur comme l'élève sont insatisfaits. Un suivi adéquat aux élèves, nécessite des objectifs précis de travail pour chaque rencontre.

Des outils concrets permettraient de visualiser le suivi d'un élève, de préciser avec lui un point de départ, et de déterminer le chemin à parcourir pour enfin parvenir à l'objectif visé.

Les grilles d'observation utilisées auparavant sont devenues désuètes. Les problématiques diverses, l'évolution du travail à effectuer et l'étendue imprévisible des observations alourdit la tâche et empêche souvent la conception de matériel plus adéquat.

Ainsi, notre problème et question de recherche portent sur ce point: **Quelles modalités et quels instruments de travail permettraient à l'éducateur spécialisé d'encadrer adéquatement l'élève en difficulté lors de rencontres individuelles, en vue de sa réussite et de son adaptation scolaires.**

1.5 Le problème de recherche

Le point suivant présente le problème tel que vécu par les éducateurs au niveau de la rigueur dans la planification avec les élèves en rencontres individuelles, et précise la question de recherche.

1.5.1 Le manque d'instruments d'encadrement en planification

Nos interventions visent à développer pour l'élève des outils de travail pour une meilleure réussite scolaire, qui sera accompagnée d'un mieux-être général des adolescents à l'intérieur de l'école. Un tel cadre devrait permettre de couvrir les différents problèmes rencontrés, de planifier, de suivre et d'évaluer, en collaboration avec l'élève son propre cheminement.

Des programmes de prévention existent et sont appliqués dans le but de prévenir différentes problématiques, mais le manque d'instruments se situe principalement au niveau des rencontres individuelles avec les élèves. Présentement, nos outils de travail ne sont pas assez précis et ne nous permettent pas d'évaluer la portée de nos interventions. Cela nuit à l'évolution vers l'atteinte des objectifs, d'où le sentiment vécu et maintes fois soulevé d'un travail inachevé.

Il est indispensable de développer et d'adapter des outils d'intervention appropriés. Les éducateurs et les élèves ont besoin d'instruments d'évaluation des interventions planifiées et de matériel concret qui les responsabilisent et les engagent dans leur relation d'aide.

1.5.2 La question de recherche

La question de recherche qui découle de la présente problématique et de notre vécu professionnel est la suivante: **Quels instruments de travail pouvons-nous développer ou adapter afin d'assurer une continuité efficace et ainsi évaluer les services offerts aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage lors des rencontres individuelles, compte tenu de la diversité des problématiques et du nombre important d'élèves que l'éducateur doit rencontrer régulièrement?**

Cette question porte principalement sur la création et le développement d'instruments de soutien lors d'interventions individuelles auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Le chapitre 2 présente le cadre de référence, soit le contrat d'apprentissage comme technique d'encadrement des élèves, ainsi que la thérapie brève utilisée comme approche en relation d'aide.

CHAPITRE 2

LE CADRE DE REFERENCE

INTRODUCTION

La première partie du cadre de référence démontre l'importance, de plus en plus reconnue à l'intérieur des écoles secondaires, de favoriser un service d'aide individuelle aux adolescents en difficulté. Nous présenterons le contrat d'apprentissage comme instrument d'aide au plan académique, ainsi que ses principales caractéristiques. Par la suite, nous résumerons les bases de la thérapie brève, ainsi que l'approche non directive créatrice comme approches privilégiées en relation d'aide.

2- L'orientation des services d'aide au secondaire

D'après Monez et Bussière (1980), l'école secondaire doit reconnaître et admettre les différences individuelles. Elle doit se soucier constamment d'aider chaque élève afin qu'il développe un concept personnel de la vie.

L'adolescent est curieux de nature; il aspire à la liberté et poursuit ses intérêts, ce qui le place parfois à l'extérieur du cadre stéréotypé représenté par "le respect de l'autorité et les apprentissages scolaires" (Zayed, 1986). Certaines valeurs, considérées autrefois comme importantes, ne sont plus toujours admises par les jeunes d'aujourd'hui. Les acquis scolaires, critère fondamental de sélection du système scolaire, ne suffisent plus aux besoins des jeunes.

La spontanéité, la créativité, l'autonomie, la responsabilité, l'implication et les relations interpersonnelles sont aussi importantes à leurs yeux que les disciplines académiques, selon Monez et Bussière (1980).

Buxton et Richard (1978) soutiennent que la cause fondamentale de la déshumanisation du milieu scolaire est l'inhabileté des enseignants et des administrateurs à considérer les élèves comme des personnes responsables, capables de prendre des décisions.

Gordon (1979) affirme que la santé psychologique des enfants repose sur la relation parent-enfant et enseignant-élève. Les façons de traiter un enfant, de l'éduquer, de lui parler, sont les concepts les plus déterminants pour sa santé mentale, émotive et relationnelle. Le postulat de l'approche de Gordon repose sur l'engagement des deux personnes pour résoudre des conflits sans jeu de pouvoir, en cherchant une solution acceptable pour les deux partenaires. Ceci leur permet d'établir des relations basées sur un esprit de respect mutuel.

Certaines recherches ont confirmé que la majorité des personnes impliquées dans l'éducation estiment qu'il faut promouvoir les relations d'aide. Par contre, l'insuffisance de personnes-ressources et le nombre d'élèves souvent trop grand contribuent à augmenter le stress ressenti à travers tout le système scolaire (Audy, 1984).

Gordon identifie trois concepts indispensables pour humaniser les écoles: **l'écoute**, en vue d'aider les étudiants, **l'implication** pour résoudre les conflits et **la participation**, pour définir les règles de conduite. Le moyen que nous privilégions pour encadrer les élèves est le contrat d'apprentissage en relation d'aide individuelle parce qu'il permet d'intégrer ces trois concepts, l'écoute, l'implication et la participation, comme éléments essentiels de la relation d'aide entre l'éducateur et l'élève.

2.1 Le contrat d'apprentissage

Étudions le contrat d'apprentissage comme moyen efficace d'encadrer les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Nous ferons un bref historique du contrat d'apprentissage et énumérerons ses principales caractéristiques.

La notion de contrat est applicable au processus d'aide puisque "pratiquement toutes les consultations sont régies par des contrats implicites qui définissent aussi bien les buts d'un traitement et les méthodes qui y seront utilisées que les relations qui s'établiront entre le client et l'aidant " (Goodyear et Bradley, 1980, p. 512).

2.1.1 L'évolution du contrat d'apprentissage

Nous préférons le terme de contrat d'apprentissage à celui de contrat pédagogique utilisé couramment, car il reflète davantage l'acte d'apprendre plutôt que l'acte d'enseigner.

Le contrat d'apprentissage a fait ses premiers pas à l'École de Service Social de l'Université Laval, par le biais de stages en formation pratique (Lemire, 1980). La notion de contrat est devenue de plus en plus courante dans la littérature du service social avec l'apparition de nouvelles formes d'approche, telles l'approche individualisée (Bilorosky et Bretler, 1975), l'approche andragogique (Knowles et Malcom 1972), l'approche centrée sur l'étudiant, etc.

Le principe de l'individualisation de l'enseignement est né pour répondre aux besoins spécifiques de nombreux étudiants. Le développement de l'accessibilité aux études, la clientèle scolaire de plus en plus diversifiée quant à son âge, à ses motivations, à ses expériences antérieures et à ses intérêts en sont quelques exemples. Les étudiants tendent à exprimer de plus en plus leur individualité et à exiger des moyens d'apprentissage personnalisés.

2.1.2 Les définitions du contrat d'apprentissage

Nous présentons trois définitions du contrat d'apprentissage tirées de la littérature propre au travail social, car aucune définition précise n'existe au terme contrat d'apprentissage en éducation.

En service social, "le contrat sera un accord ou une série d'accords mutuels et explicites sur les objectifs et les activités devant permettre de les atteindre et sur le partage des tâches entre les participants; pour arriver à sa formulation, on explore les attentes des membres." (Bernard-Charron, Suzanne, 1978).

Ainsi, plusieurs auteurs (Croxtton, 1976, Maluccio et Marlow, 1974) soulignent le fait qu'il consiste essentiellement en un accord conclu entre deux ou plusieurs personnes, accord dans lequel il doit y avoir mutualité quant à la compréhension des objectifs du traitement, des moyens permettant d'atteindre ces objectifs, des obligations réciproques découlant de la mise en place de ces moyens et du résultat final attendu de l'intervention.

Le contrat d'apprentissage est un contrat plus ou moins formel, en vertu duquel une entente s'établit sur les buts à poursuivre par l'intervenant et le client dans l'entreprise qui leur est commune, de même que sur les moyens d'atteindre ces buts (Bernard-Charron, 1978).

La troisième définition retient notre attention car elle s'adapte au domaine de l'éducation et correspond au travail effectué par les éducateurs.

2.1.3 Les principales caractéristiques du contrat

Les principales caractéristiques retenues du contrat sont celles de Maluccio et Marlow (1974) et reflètent l'ensemble des caractéristiques reconnues. Ce sont: les accords mutuels, la responsabilité réciproque, le caractère explicite, la participation différentielle et la flexibilité. Nous préciserons chacune de ces caractéristiques.

Les accords mutuels

L'accord mutuel entre l'intervenant et le client, en ce qui a trait à la nature et au cours de l'interaction, est une composante essentielle de la pratique. En effet, plusieurs auteurs affirment que la mutualité doit être établie dès le début de l'interaction et maintenue tout au long du processus interactionnel (Maluccio et Marlow, 1974). Croxton (1976) soutient que l'accord de travail présuppose une interaction entre deux ou plusieurs personnes agissant dans un milieu particulier. Ce dernier relie la mutualité tant aux buts qu'aux obligations et aux attentes des deux parties concernées. En somme, le contrat ne peut exister sans accords mutuels clairement exprimés et acceptés par les parties en cause.

La responsabilité réciproque

Malucicio et Marlow (1974) identifient la responsabilité comme étant une caractéristique du contrat qui peut aider chacune des parties à demeurer constamment avertie de ses obligations réciproques. Le client et l'intervenant sont responsables l'un envers l'autre, chacun ayant une responsabilité qui l'engage, d'une part, à accomplir les tâches mutuellement acceptées et, d'autre part, à travailler à l'atteinte des objectifs choisis en commun.

Selon eux, la déclaration de la responsabilité du client doit être mise en évidence dans le contrat. Si on n'y accorde pas suffisamment d'attention, on devra s'attendre éventuellement, de la part de certains clients, à un engagement limité dans le processus d'aide ou même à leur retrait.

La première tâche de l'intervenant est de définir adéquatement la cause de la situation problématique et ensuite d'en chercher avec le client les solutions possibles.

Le caractère explicite

Le caractère explicite d'un contrat fait référence à sa qualité spécifique, nette et précise. Par ce caractère explicite, nous entendons que le contrat souligne les conditions, les attentes et les responsabilités inhérentes à l'interaction planifiée. L'intervenant assume alors la tâche fondamentale de clarifier les attentes et les obligations contractuelles.

Croxton (1976) affirme que, pendant longtemps, le service social s'est peu préoccupé de définir les termes de la relation à établir entre l'intervenant et le client. Ce manque d'attention empêchait alors l'intervenant de partager avec son client le diagnostic, de se concentrer sur le problème présenté et d'élaborer le plan de traitement avec participation du client. Le contrat demeurait vague, non structuré et non spécifique. Dans une telle situation, l'intervenant ne discutait pas le but réel du traitement avec son client.

Un contrat clair et partagé par les deux parties a pour objectif principal l'établissement d'une relation professionnelle franche entre l'intervenant et le client.

La participation différentielle

Le contrat exige la participation différentielle de l'intervenant et du client. Studt (1974)

souligne que le client est le principal agent de l'accomplissement des tâches indispensables à la solution de ses difficultés, qu'il doit en assumer la responsabilité et que le travailleur social a la responsabilité de fournir au client les conditions favorables à l'accomplissement de ces tâches.

Maluccio et Marlow (1974) sont d'opinion que lorsque le client assume la responsabilité de choisir parmi des solutions alternatives et d'utiliser ses propres habiletés et ressources pour exécuter les tâches qu'il a acceptées, sa motivation, son investissement et son estime de soi s'en trouvent accrus.

Cette caractéristique du client prend sa source dans la psychologie de l'égo. La personne active et en recherche qui prend la responsabilité de ses actions acquiert un sentiment d'accomplissement et de compétence en exécutant ses tâches.

La flexibilité

Le client et l'intervenant utilisent le contrat d'une façon flexible pour en faire un instrument dynamique. Certains auteurs ont démontré que l'utilisation rigide du contrat limiterait son utilité, principalement lorsque se modifie la perception qu'ont l'intervenant et le client de la situation.

2.1.4 Les avantages et les inconvénients du contrat

Pour Burke (1977), l'utilisation du contrat en apprentissage présente plusieurs avantages. La planification, la négociation et la réflexion qu'implique l'élaboration d'un contrat d'apprentissage sont en soi des activités d'apprentissage. Le contrat facilite l'apprentissage d'un processus qui demeurera utile durant toute la vie: il sert à apprendre comment

apprendre. Le contrat augmente la motivation de l'étudiant et lui fait vivre un sentiment de réussite personnelle. Pour Parchman (1974), l'utilisation de cette technique comporte quatre principaux avantages: le rythme de l'élève est respecté, il détermine lui-même les difficultés, sa responsabilité est accrue, l'accent est mis sur le processus plutôt que sur le produit.

L'emploi du contrat compte certaines exigences quant à la maturité des élèves, au nombre d'heures consacrées à l'élaboration et au suivi du contrat.

Pour appliquer le contrat d'apprentissage d'une façon satisfaisante, l'approche utilisée auprès des élèves est importante et la thérapie brève, associée à l'approche non directive créatrice nous semble appropriée.

2.2 La thérapie brève

Les techniques de relation d'aide étant nombreuses, plusieurs sont utilisées par les éducateurs spécialisés en fonction de la clientèle et des problématiques.

Dans le cadre de cette recherche, nous voulons approfondir une technique en particulier: la thérapie brève. La thérapie brève, comme technique de relation d'aide, découle de deux idées centrales. La première concerne l'accent mis sur l'interaction observable au niveau du comportement présent et la seconde, l'intervention délibérée pour transformer le système en vigueur. (Watzlawick et Weakland, 1981 p.357)

Cette thérapie a été développée à partir d'une vision constructiviste, selon laquelle il n'existe aucun modèle de vérité et chacun est en mesure de décider ce qui est pour lui la vérité.

2.2.1 Les éléments théoriques de la thérapie brève

La thérapie brève comprend quatre éléments théoriques, soit: le changement minimal, la référence au passé, la persistance du problème et la position du client. Ainsi, l'application pratique de ces éléments théoriques a conduit à mettre au point un certain nombre d'interventions en fonction d'un problème précis.

La première étape de l'intervention est la définition précise du problème, suivie par l'exploration des solutions déjà tentées pour le solutionner, ainsi que la recherche du but précis de la thérapie. Ces étapes ont été effectuées tout au long de nos entrevues d'aide avec les élèves, sans toutefois être retenues dans nos résultats compte tenu du nombre important d'éléments à analyser.

Une fois ces étapes réalisées, le choix d'une procédure d'intervention a lieu. Trois catégories sont présentées: la prescription directe, la technique du recadrage et l'instruction paradoxale ont été mis en application tout au long de la recherche et évaluées lors de l'analyse des résultats.

2.2.2 L'organisation du traitement

La thérapie brève comprend trois phases de traitement. La première est de bien définir le problème, la deuxième est l'exploration des solutions tentées, la troisième est la recherche du but de la thérapie avec le client. Nous verrons plus en détails, chacune de ces phases. (Watzlawick et Weakland 1981, p.369)

La première phase: La définition du problème

Le thérapeute établit d'abord une définition claire et explicite du problème qui lui est présenté. Il tente, lors de la première entrevue, de rassembler les informations d'une façon claire et formulées en terme de comportements. Si l'élève dit que sa mère est toujours sur son dos, il est important de faire préciser la séquence interactionnelle qui se passe entre lui et sa mère. Le thérapeute pourra demander à l'élève de jouer la scène qui lui cause un problème. Ainsi, plus la nature du problème et la manière dont il a été affronté seront explicites, plus l'intervenant sera en mesure de mener à bien une thérapie rapide et efficace.

Il arrive parfois qu'une définition claire soit difficile à obtenir; il faut alors demander davantage de renseignements, parfois par des exemples concrets, comme se rappeler et raconter comment cela s'est déroulé la dernière fois.

La deuxième phase: L'exploration des solutions tentées

La deuxième phase consiste à demander au client ce qu'il a fait à date pour régler son problème et de parler de l'aide reçue des gens autour de lui. Le thérapeute ne doit pas répéter des modèles qui se sont avérés insatisfaisants.

Cette question permet également au thérapeute de constater que le client est souvent pris dans une impasse du type "plus de la même chose", c'est-à-dire qu'il emploie toujours le même type de solutions qui maintiennent son problème.

Faire énumérer au patient qui offre une résistance ce qu'il a tenté peut servir au thérapeute à accentuer la situation, en faisant remarquer que, jusqu'à maintenant, aucune des solutions tentées n'a fonctionné, et que c'est pour cette raison qu'il vient en consultation. Ce dialogue sert également à connaître l'histoire du client ainsi que son langage.

La troisième phase: La recherche du but de la thérapie

La troisième phase est la définition des objectifs du traitement, où l'intervenant et le client cherchent à trouver un but à la thérapie.

Etablir un objectif "est à la fois une façon de faire la suggestion positive selon laquelle le changement est possible, dans le laps de temps accordé, et de fournir au thérapeute et au patient un critère de sa réalisation thérapeutique" (Weakland et Fish, 1981, p.372).

En fait, il est important que les objectifs soient définis clairement, en termes de comportements observables et concrets, afin de réduire les possibilités d'incertitude. L'élève qui vient voir le thérapeute parce qu'il est en train d'échouer dans ses études doit clarifier avec lui quel critère significatif pourrait constituer pour lui un progrès satisfaisant.

2.2.3 Les catégories d'intervention

Nous expliquons ici les trois principales catégories d'intervention en thérapie brève, soit la prescription directe, la technique du recadrage et l'instruction paradoxale.

La prescription directe

Cette intervention s'utilise aisément quand la résistance est faible de la part du client. Celui-ci arrive en entrevue et mentionne au thérapeute qu'il a fait telle ou telle chose, mais que cela ne fonctionne pas. Il a alors besoin de solutions différentes pour régler son problème. Ainsi, cette personne est prête à accepter une prescription directe et le thérapeute pourra lui suggérer d'adopter un comportement différent jusqu'à la prochaine rencontre.

Le recadrage

Le recadrage est un processus où l'intervenant doit faire appel au langage du client. Il s'agit de redéfinir la signification ou les implications attachées à un comportement dans le but d'influencer les attitudes du client. En conséquence, l'un des objectifs de ce genre de thérapie est que le client laisse tomber ses solutions et accepte d'en adopter d'autres. Le fait de renverser la solution peut souvent sembler illogique pour le client.

A titre d'exemple, un élève refuse de faire des exposés oraux en avant de la classe à cause du trac et ne voit aucune autre solution que de s'absenter du cours. Nous pourrions proposer à cet élève de débiter son exposé en signifiant au groupe que son trac est grand et que cela risque de déranger. En expliquant à l'élève son problème d'une façon différente, il pourra essayer une solution nouvelle pour le résoudre.

L'instruction paradoxale

Cette technique utilise la prescription d'un comportement qui semble opposé au but recherché, mais atteint ce but. Le client doit contrecarrer la structure logique, c'est-à-dire que le thérapeute lui demande de ne pas changer, dans un contexte où il l'aide à changer. Le patient doit exécuter une tâche à laquelle il n'est pas habitué, et qui semble aggraver son problème, alors qu'en fait cela l'aide.

Ainsi, le patient qui veut se débarrasser de ses maux de tête se verra prescrire par le thérapeute la consigne suivante: "Quand vous ressentirez vos maux de tête, efforcez-vous de les amplifier". Le patient pourra donc constater qu'il a un certain contrôle sur ses maux de tête et, généralement, cela conduira à une diminution des symptômes.

Cette technique est utilisée avec les gens qui s'opposent à tout ce que le thérapeute propose comme solution, par peur de vivre un déséquilibre dans leur vie.

Pour comprendre davantage, présentons l'exemple du mari et de la femme qui vont consulter un thérapeute parce qu'ils se disputent sans cesse. Après les avoir écoutés, le thérapeute demandera au couple de rentrer à la maison et de se disputer à une heure donnée et pendant un temps déterminé. Le lieu peut également jouer un rôle. Si le couple a l'habitude de se disputer dans la cuisine le thérapeute pourra prescrire de se disputer dans le salon, pour changer complètement la situation interactionnelle problématique.

En général, les gens n'aiment pas se disputer quand quelqu'un le leur demande. Ainsi, le thérapeute aura changé le mode de relation et aura atteint son objectif, soit de réduire ou même d'éliminer les disputes.

2.2.4 Le rôle de l'influence en thérapie

La majorité des approches thérapeutiques démontrent que l'influence joue un rôle primordial dans la réussite de la thérapie. Tous nos comportements ont valeur de messages et l'influence est un élément inhérent à tout contact humain.

Que ce soit sur le plan verbal ou non-verbal, des stratégies d'influence sont élaborées par l'intervenant.

Le fait d'accepter un cas implique que l'intervenant va influencer le comportement, les sentiments ou les idées du client pour atteindre le but visé. Il accepte, en appliquant des méthodes d'influence appropriées et efficaces, d'être responsable des conséquences.

En stratégie d'influence, les intervenants en thérapie courte utilisent souvent des directives. Ainsi, afin d'amener les gens à se comporter différemment, les directives sont des moyens pour réaliser des expériences. Les directives, comme le mentionne Haley (1981), sont utilisées pour intensifier la relation avec l'intervenant.

En disant au client ce qu'il doit faire, le thérapeute s'implique dans l'action. Quoi qu'il fasse, il transmet un message à autrui l'incitant à agir. Il lui donne ainsi une directive. Les directives prennent souvent la forme de petites tâches à exécuter par le client et souvent par les autres membres de la famille, en vue de modifier les comportements. Il est évident que motiver une personne à faire quelque chose revient à la persuader qu'elle y trouvera certains bénéfices. Dans un exemple où la mère manque d'autorité envers ses enfants, et où le père est irrité mais reste impliqué, le thérapeute peut demander au père d'apprendre à sa femme à faire face aux enfants, en commençant par le faire dans la salle de thérapie. Ainsi, en se confrontant au père, la mère pourrait devenir plus efficace avec les enfants et en retirer un bénéfice personnel.

2.2.5 La fin du traitement

Les séances de traitement se limitent habituellement au nombre de dix. Le thérapeute prend bien soin, à la fin du traitement, de reviser les objectifs de départ en insistant sur les réussites du client. L'intervenant discute avec lui de la façon dont il voit son avenir, en lui rappelant qu'il reprendra contact dans quelque temps pour reviser sa situation. En dernier lieu, il explore également avec le client les moyens dont ce dernier dispose dans le but de favoriser sa prise en charge. Enfin, le thérapeute rappelle au client que l'objet du traitement n'était pas de parvenir à des solutions finales, mais d'avancer d'un pas afin de pouvoir s'améliorer davantage.

En plus de la thérapie brève, des lectures nous ont permis de découvrir l'approche non-directive créatrice qui rejoint notre philosophie de traitement. Nous en présentons un court résumé.

2.3 L'approche non-directive créatrice

Carl Rogers a marqué l'Occident par le courant non-directif dans les milieux thérapeutiques et pédagogiques au milieu du XXe siècle. La théorie de Rogers est fondée sur l'hypothèse "qu'il y a chez l'être humain une tendance naturelle à se réaliser, à s'actualiser, à croître dans le sens de son mieux-être" (Rogers 1942). Rogers considère que toute approche qui se veut aidante ne peut être directive. L'homme est le seul à connaître ce qui est bon ou mauvais pour lui, le seul à posséder la solution à ses problèmes. Rogers conçoit la non-directivité comme une attitude. Ainsi, l'intervenant centré sur la personne se reconnaît par son attitude empathique, congruente et acceptante.

Colette Portelance, qui a créé l'approche non-directive créatrice; (ANDC) nous inspire largement par son approche, notamment à propos de la directivité et de la non-directivité, en ce sens qu'elle rejoint la philosophie de traitement de l'éducateur.

"C'est une approche relationnelle de nature affective qui favorise le développement de la créativité par le respect du fonctionnement physiologique et psychologique global de l'être humain et par le respect du rythme de progression des étapes de son évolution, de ses processus de changement et de son auto-création." (Portelance, 1990, p. 5.)

C'est une approche humaniste, centrée sur la personne. La personne aidante est très importante, elle travaille avec ce qu'elle est et doit être à l'écoute de ses émotions, joies, tristesses, peines dans sa vie personnelle.

"Seule cette connaissance de soi et cette capacité à distinguer clairement ce qui appartient à l'aidé et ce qui lui appartient en tant qu'aidant peut lui permettre d'avoir une approche non-directive de la relation d'aide." (Portelance, 1990, p. 23)

Ainsi l'approche ANDC est une approche qui se définit comme "non-directive dans le contenu" et "directive dans le contenant". Le contenu est mouvant et différent pour chaque personne. Ce sont les expériences et le vécu de chaque personne. Par contenant, nous entendons les contraintes de temps, les consignes, les méthodes, l'organisation et les limites.

En fait, être directif dans le contenant c'est poser clairement ses limites de temps et d'espace, ses exigences au niveau de l'approche. Cette attitude a pour effet de sécuriser les personnes aidées.

"Plus l'intervenant se montre clair dans le contenant, plus il favorise la capacité de faire des choix, de se définir et d'être libre chez les autres. Sa non-directivité dans le contenu, son respect des différences individuelles favorisent la libération de la créativité nécessaire à la réalisation de soi à condition qu'elle soit accompagnée d'un encadrement sécurisant" (Portelance, 1990, p. 26).

CONCLUSION

Les services d'aide au secondaire sont de mieux en mieux équipés pour répondre à la demande et aider les élèves à réussir et à se développer d'une façon autonome et responsable. L'adolescence est parfois une période difficile et l'école peut jouer un rôle important dans le support à donner aux élèves.

Le contrat d'apprentissage, emprunté au domaine des sciences sociales, nous semble applicable d'une façon efficace au domaine de l'éducation spécialisée. Les cinq principales caractéristiques retenues du contrat, soit les accords mutuels, la responsabilité réciproque, le caractère explicite, la participation différentielle et la flexibilité, sont mises en application avec chacun des élèves tout au long de l'élaboration des contrats d'apprentissage.

La relation d'aide aux élèves requiert un modèle axé sur la participation. Le processus doit appartenir autant à l'élève qu'à l'éducateur. Le contrat d'apprentissage supporte l'élève dans l'identification de ses besoins et des moyens de les satisfaire.

Dans le contexte scolaire, le nombre élevé d'élèves à rencontrer ainsi que le temps alloué pour chaque rencontre d'aide individuelle, qui doit être limité, nous fait choisir ce type de thérapie brève. Les éléments théoriques de la thérapie brève serviront à orienter les entrevues d'aide sans pour autant y revenir lors de la lecture des résultats.

Les objectifs de ce type de thérapie de courte durée sont souvent perçus comme des "premiers soins" limités, visant à soulager l'élève de ce qu'il y a d'urgent. Mais nous croyons que le caractère limité du temps de traitement exerce une influence positive tant sur les élèves que sur les éducateurs.

L'approche humaniste avec laquelle nous travaillons nous a été inspirée en partie par Portelance avec son ouvrage sur l'approche non-directive créatrice. Cette façon de voir la relation d'aide reflète bien la pensée de l'intervenante sur le sujet. L'élève doit se sentir pris en charge dans son processus de traitement, mais il doit également se sentir à l'aise pour exprimer qui il est et où il veut aller.

Le chapitre 3 présente la méthodologie et les modalités d'application du contrat d'apprentissage avec neuf élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

CHAPITRE 3

LA METHODOLOGIE

INTRODUCTION

Ce chapitre présente le but et les objectifs de la recherche, tant pour l'élève que pour l'éducateur. Suivront l'approche méthodologique retenue et les étapes de la recherche qui sont l'exploration et l'analyse de l'expérience, l'énoncé d'un problème de recherche, la planification du projet, la réalisation du projet, la présentation l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous verrons enfin les modalités méthodologiques du contrat d'apprentissage, la formulation du contrat ainsi que le processus d'élaboration avec l'élève et ses limites.

3. Le but de la recherche

Le but de la présente recherche vise à évaluer, lors de la première année d'implantation, une approche d'intervention individuelle en relation d'aide auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans une école secondaire.

L'objet de la recherche se limite à la planification, à la mise à l'essai et à l'évaluation de deux techniques d'intervention, la formule du contrat d'apprentissage et la thérapie brève, en vue de les adapter au travail de l'éducateur en intervention individuelle. La recherche permet une première adaptation de ces techniques dans un tel contexte.

Hypothèse de travail

Nous croyons que l'application du contrat d'apprentissage et de la thérapie brève durant trois étapes de l'année scolaire, c'est-à-dire sur une période de sept mois, devrait permettre de constater une amélioration des résultats académiques des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

3.1 Les objectifs spécifiques de la recherche

Les objectifs spécifiques de la recherche s'adressent soit à l'élève, soit à l'éducateur.

Objectifs relatifs aux élèves

Le recherche vise chez l'élève à:

- Développer la connaissance et la mise en pratique d'éléments d'encadrement qui favorisent ses apprentissages;
- Développer la notion de responsabilité;
- Améliorer sa situation scolaire et personnelle.

Objectifs relatifs à l'éducateur

La recherche vise chez l'éducateur à:

- Développer une démarche de planification, de suivi et d'évaluation plus rigoureuse en rencontre individuelle;
- Approfondir des moyens d'encadrement qui facilitent les apprentissages de l'élève.

3.2 L'approche méthodologique retenue

Dans la présentation de la méthodologie, il sera question du modèle de recherche-action retenu.

La recherche-action en éducation est l'étude scientifique d'un problème vécu dans l'immédiat, hic et nunc, par un éducateur ou par un groupe d'éducateurs, en vue de trouver des solutions adéquates et efficaces. La recherche-action se distingue des autres approches de recherche par son objectif de faire le pont entre la recherche et l'action, la recherche et la pratique (Goyette et Villeneuve, 1984). Cette approche développée par Lewin (1946) il y a déjà près de 43 ans, propose un modèle de changement social basé à la fois sur l'action et la recherche. Son modèle implique les chercheurs et les praticiens dans un processus cyclique de planification, d'action, d'observation et de réflexion, permettant des améliorations et une deuxième boucle du processus (figure 1).

Appliquée à l'éducation, cette approche permet aux praticiens de s'auto-évaluer et d'améliorer leur pratique éducative. La recherche-action (tout en se préoccupant de vérifier ou de découvrir les rapports entre des actions) vise le changement. Sa finalité est de transformer l'action qui porte autant sur le changement concret d'une réalité que sur le changement d'une pensée marquée par l'expérience.

Cette approche permet aux chercheurs de répartir leurs choix selon ce qu'ils jugent le plus utile et le plus important. Selon certains auteurs tels Elliott (1981), Walker (1985), et Carr et Kemmis (1986), la recherche-action vise trois objectifs: elle vise d'abord à améliorer la pratique, puis à améliorer la compréhension des praticiens vis-à-vis leur pratique et, finalement, elle cherche à améliorer la situation dans laquelle la pratique a lieu.

Selon Goyette et Villeneuve (1984), les avantages de la recherche-action sont les suivantes:

Les éducateurs deviennent plus habiles à solutionner des problèmes et cette forme de pensée devient un processus plus rapide et naturel.

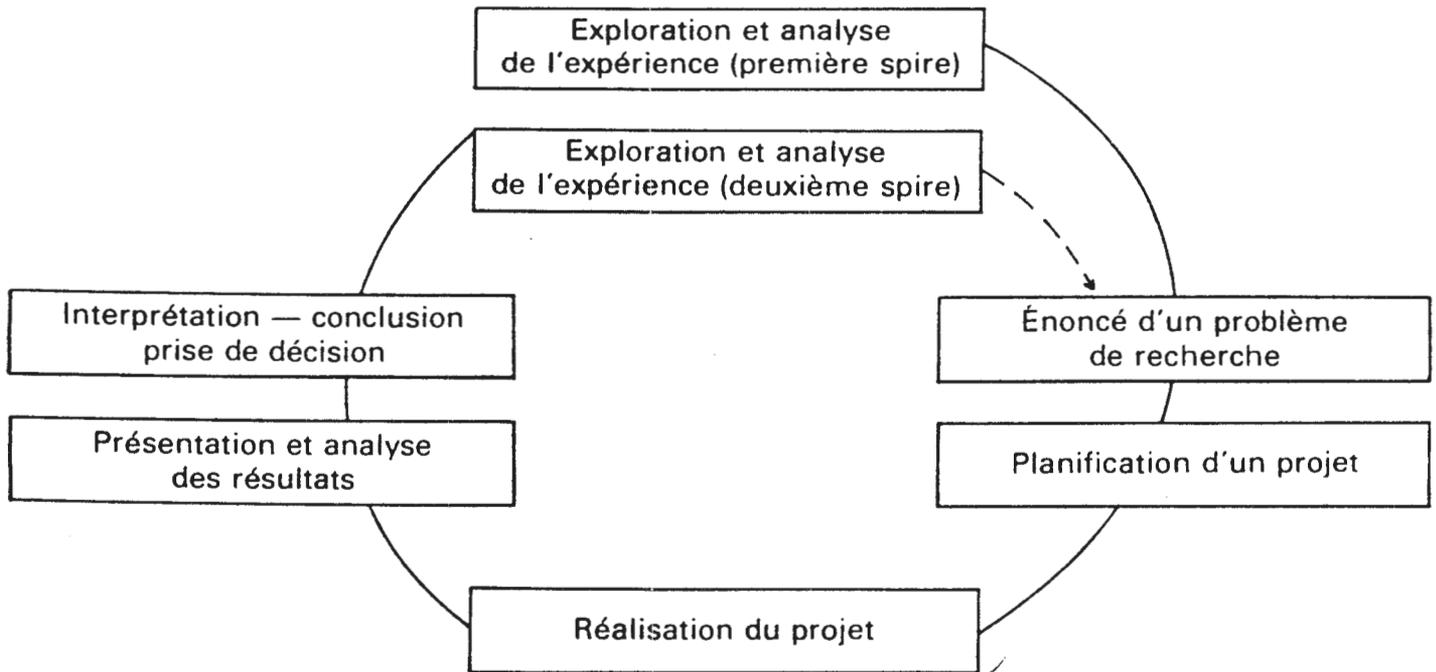
Les éducateurs sont directement impliqués dans la réalisation de recherches, ce qui rend les résultats plus facilement applicables. Les éducateurs deviennent probablement plus efficaces dans leur pratique éducative.

La recherche-action est une méthode flexible qui peut être modifiée en cours de route pour tenir compte des transformations de la situation originale.

Afin de guider notre processus de recherche, nous utiliserons le modèle de Goyette et Villeneuve (1984, p. 55). Le processus se présente en spirale, comportant six phases principales qui permettent de franchir un cycle complet.

FIGURE 1

Cycle spirale de la recherche-action



3.3 Les étapes de la recherche

Précisons le contenu de chaque étape du modèle en relation avec notre terrain de recherche.

Étape 1: L'exploration et l'analyse de l'expérience

Cette phase a permis de cerner les dimensions problématiques de l'encadrement des élèves en difficulté et a été présentée au chapitre 1, La problématique.

Elle fut réalisée par des échanges avec des éducateurs spécialisés, lors d'une réunion, dans le but de connaître les difficultés et les moyens d'encadrement de chacun. Cette étape a servi à connaître l'étendue de l'expérience professionnelle de ces éducateurs en milieu scolaire, à identifier leurs besoins et les points importants à améliorer.

Étape 2: Énoncé d'un problème de recherche

Des lectures spécialisées nous ont permis d'identifier deux principaux concepts permettant d'améliorer l'encadrement des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ce sont le contrat d'apprentissage et la thérapie brève. Ces éléments théoriques ont été précisés dans le cadre de référence, nous amenant à définir le but et les objectifs spécifiques de la recherche.

Étape 3: La planification du projet

Le projet consiste à développer un mode d'encadrement pour aider neuf élèves de secondaire I présentant des difficultés d'ordre académique et personnel.

Ces élèves ont été identifiés dès la première étape, au mois de novembre 1990, à partir du premier bulletin scolaire. Une entente s'est établie entre l'éducateur et chacun des élèves sous forme d'un contrat d'apprentissage, et engageant les deux parties.

Le contrat est ouvert dans son contenu, c'est-à-dire qu'il peut être remis en question et modifié au cours des rencontres tant par l'élève que par l'éducateur. Les objectifs, spécifiques à chacun des élèves, sont évalués à la fin du contrat. Ces douzes rencontres

permettent à l'élève de prendre connaissance et de mettre en pratique des éléments de base favorisant ses apprentissages. L'élève devra atteindre ses objectifs, lesquels sont évalués en termes de rendement scolaire et de satisfaction personnelle.

Étape 4: La réalisation du projet et la cueillette des données

Cette étape du cycle présente la mise en place de l'intervention par la sélection des sujets, et le choix des instruments de cueillette de données qui sont ici le questionnaire *L'école, ça m'intéresse?*, les résultats scolaires des élèves et le contrat d'apprentissage.

La mise en place de l'intervention

Dans le cadre de notre projet de recherche, la première étape de l'intervention, de septembre à novembre 1990 a servi d'étape préparatoire ayant pour but la sélection de neuf élèves participants de secondaire I présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

La deuxième étape, du mois de décembre 1990 au mois de mars 1991, représente la mise en place de l'intervention selon la méthode du contrat d'apprentissage auprès des élèves en relation d'aide individuelle. Les élèves ont été rencontrés pendant une période de cours, une fois par 2 semaines durant trois-quarts d'heure, sur une période de 24 semaines soit douze rencontres au total. Le contenu des rencontres a été déterminé avec chaque élève en fonction de ses besoins.

Les instruments de cueillette des données

Les données sont d'ordre quantitatif et qualitatif. Elles portent sur les indicateurs suivants:

1. La perception des élèves concernant leur cheminement scolaire à partir du questionnaire *L'école, ça m'intéresse?*;
2. Les résultats scolaires des élèves recueillis à partir des bulletins de la deuxième, troisième et quatrième étapes de l'année scolaire;
3. Le contrat d'apprentissage réalisé avec chacun des élèves tout au long de l'intervention.

Nous voyons d'une façon plus détaillée l'utilisation des instruments de mesure.

1. Le questionnaire *L'école, ça m'intéresse?*

Ce questionnaire, développé par le ministère de l'Éducation en 1983, contient 52 énoncés regroupés à l'intérieur de diverses dimensions touchant les caractéristiques familiales, le sentiment d'isolement, les projets scolaires, le rendement scolaire, la confiance en soi, l'absentéisme, le besoin de soutien de la part des enseignants et l'intérêt pour l'école.

L'analyse des réponses au questionnaire permet d'obtenir des renseignements de deux ordres. D'une part, un résultat individuel permet d'identifier les décrocheurs potentiels: ce sont ceux qui obtiennent un résultat supérieur à 21 points sur un total de 52. Ainsi, plus le résultat est élevé plus le risque est grand de décrocher.

D'autre part, nous obtenons des renseignements individuels pour chacune des dimensions et un seuil critique est suggéré, pour nous permettre de vérifier le niveau de difficulté de l'élève.

Le questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* a été rempli par les élèves au début de l'intervention au mois de novembre 1990 et a servi à connaître la perception que les élèves ont de leur cheminement scolaire et personnel. Ces données ont servi de pistes de travail avec les élèves dans l'élaboration du contrat d'apprentissage. Par exemple, l'élève qui présente une difficulté au niveau familial peut se voir suggérer par l'éducateur d'en faire un objectif du contrat.

Ainsi, à la fin de l'intervention, au mois de mai 1991, le questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* a été de nouveau administré aux élèves participants. Ces données ont servi à comparer les résultats individuels et de vérifier le taux de satisfaction de chacun des élèves devant leur cheminement scolaire et personnel. Nous pouvons ainsi comparer leurs perceptions émises au début et à la fin de l'intervention à l'aide du contrat d'apprentissage. Par exemple, si un élève a 26/52 au mois de novembre et 12/52 au mois de mai, nous sommes en mesure d'interpréter le résultat de l'élève comme positif.

Toutefois, nous n'avons été pas en mesure d'interpréter chaque dimension d'une façon comparative avec le travail effectué en rencontre d'aide individuelle. Le contrat, par sa flexibilité ne se limite pas seulement aux dimensions du questionnaire comme objectif de travail avec l'élève.

2. Les résultats scolaires des élèves

Les résultats scolaires des élèves sont analysés à partir du bulletin scolaire de la deuxième, troisième et quatrième étapes de l'année scolaire, c'est-à-dire du mois de décembre 1990 au mois de juin 1991. Les résultats des trois matières de base, soit le français, les mathématiques et l'anglais sont analysés.

Ces données ont permis de constater l'évolution de l'élève et la pertinence du contrat d'apprentissage comme aide à la prise en charge de ses responsabilités académiques.

3. Le contrat d'apprentissage

Un contrat d'apprentissage a été élaboré sur une base individuelle à partir d'objectifs précis définis par l'élève et l'éducateur, dans le but de travailler une difficulté dans son cheminement académique ou personnel. Pour recueillir les données du contrat d'apprentissage, une fiche d'évaluation est remise à l'élève à la fin de la démarche servant à évaluer son travail au fil des rencontres d'aide. Elle sert aussi à l'évaluation du travail de l'éducateur tout au long de l'intervention.

Ces données permettent de connaître le degré de satisfaction de chacun des élèves participant à cette démarche et de l'aide reçue tout au long de l'année.

Étape 5: La présentation et l'analyse des résultats

Des données comparatives sont présentées au chapitre 4 sous forme de tableaux concernant la compilation des résultats.

Ces tableaux présentent les résultats comparatifs des perceptions des élèves au test *L'école, ça m'intéresse?* en novembre 1990 et en mai 1991 de façon individuelle et de groupe. Chaque tableau est suivi d'une analyse des données permettant de vérifier si la perception des élèves par rapport à leur cheminement évolue après une intervention avec le contrat d'apprentissage durant sept mois.

Cette analyse permet également de vérifier l'évolution des résultats académiques tout au long de l'année scolaire et d'établir des liens avec le travail effectué à l'aide du contrat d'apprentissage.

Une partie de la présentation des résultats concerne les approches utilisées en relation d'aide pour appliquer le contrat d'apprentissage. Ainsi la thérapie brève est discutée en regard aux étapes à suivre pour l'appliquer, c'est-à-dire: la définition précise du problème, l'exploration des solutions déjà tentées et la recherche du but de la thérapie. En plus, nous reviendrons sur les trois catégories d'intervention suggérées, soit la prescription directe, le recadrage et l'instruction paradoxale dans le but de vérifier la pertinence de l'utilisation de cette approche. Nous présenterons le travail effectué avec le contrat d'apprentissage dans le but de démontrer toutes les étapes effectuées durant l'intervention avec un élève.

Étape 6: L'interprétation, la conclusion et la prise de décision

Finalement, nous analysons de quelle façon les résultats contribuent à la solution du problème. Chaque partie de l'analyse des résultats est suivie de leçons tirées de l'analyse de l'expérience. Nous devons réfléchir sur les implications et les applications du projet et sur les suites à lui donner.

3.4 Les modalités méthodologiques du contrat d'apprentissage

La présentation du contrat d'apprentissage comprend la formulation du contrat ainsi que le processus d'élaboration du contrat avec l'élève (Lemire, 1980).

La formulation du contrat

La formulation du contrat comprend certains objectifs spécifiques d'apprentissage qui sont négociés entre l'éducateur et l'élève. Les activités pertinentes sont bien identifiées, ainsi que la façon d'évaluer les objectifs atteints par l'éducateur et l'élève. Tout en demeurant souple et ouvert à l'éducateur et l'élève, le contrat est clair et précis.

L'élève doit être encadré, supporté dans son cheminement vers la réussite. En effet, l'élève volontaire qui cherche une structure de travail auprès de l'éducateur doit pouvoir évaluer son cheminement par des éléments précis.

Le processus d'élaboration du contrat entre l'éducateur et l'élève

Le processus d'élaboration du contrat d'apprentissage débute à la première rencontre, au moment où l'élève et l'éducateur se rencontrent pour discuter et évaluer la situation scolaire et personnelle de l'élève. Cette étape d'élaboration du contrat nécessite environ quatre rencontres entre l'éducateur et l'élève: une rencontre d'exploration, la deuxième pour la négociation, la troisième pour élaborer le contrat préliminaire et la dernière pour préciser l'entente de travail.

Première rencontre: L'exploration

Une première rencontre d'exploration est essentielle dans le but de faire connaissance et de créer un lien de confiance avec l'élève. L'objectif de l'éducateur est alors de recueillir des informations pertinentes dans le but d'aider l'élève:

- Qui est l'élève et quelles sont ses motivations, ses expériences scolaires, ses difficultés?
- Quels sont ses objectifs scolaires et personnels?
- De quelles façons ses différents objectifs peuvent-ils être atteints?
- Quelles ressources sont disponibles et doivent être mises à la disposition de l'élève pour lui permettre d'atteindre ces objectifs?
- Quelles ressources seront utilisées?

- Comment l'atteinte des objectifs sera-t-elle évaluée?

À cette première étape, l'éducateur doit également prévoir le temps et la fréquence des rencontres subséquentes, car trois autres rencontres sont nécessaires pour préparer le contrat.

Deuxième rencontre: La négociation

À la deuxième rencontre, la relation de confiance commence à s'établir entre l'éducateur et l'élève, c'est alors que les parties commencent à définir leurs attentes quant aux relations et aux comportements attendus de part et d'autre. Les difficultés et les objectifs sont identifiés, ainsi que les moyens de les atteindre.

L'éducateur discute alors avec l'élève de ses forces et de ses limites et lui explique clairement la façon de travailler avec le contrat d'apprentissage. L'objectif de cette rencontre est d'amener l'élève à s'engager personnellement dans le processus d'aide proposé car sa participation active et volontaire est essentielle à son cheminement.

Troisième rencontre: Le contrat préliminaire

Le contrat préliminaire est généralement un accord qui a pour objectif de s'entendre sur les termes à respecter tout au long de la démarche. L'élève y reçoit des informations concernant le processus d'aide. L'énoncé du contrat doit refléter les volontés et les idées à la fois de l'élève et de l'éducateur. L'élève doit avoir la possibilité de discuter les termes du contrat.

À cette étape , la clarification des termes permet de préciser les attentes quant aux objectifs à atteindre.

Quatrième rencontre: L'entente de travail

À l'étape de l'entente de travail, l'éducateur et l'élève en arrivent à un consensus entourant la nature du problème et les objectifs à poursuivre, la définition de leurs engagements, rôles et attentes. Alors seulement, le contrat est signé et les prochaines rencontres planifiées. Tel que mentionné précédemment, le contrat d'apprentissage est ouvert aux changements, des termes peuvent être ajoutés ou retirés avec le consentement mutuel de l'éducateur et de l'élève.

3.5 Les participants

Les participants à la recherche sont 9 élèves de secondaire I régulier, dont 6 filles et 3 garçons, âgés de 12 ans en moyenne.

3.5.1 L'identification des élèves participants

Le premier bulletin scolaire du mois de novembre servira à dépister les élèves en difficulté, puis à sélectionner les élèves participant à cette étude.

Par la suite, le questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* est administré aux élèves en difficulté qui se sont portés volontaires. Cet instrument fournit des indicateurs qui facilitent l'échange entre l'éducateur et l'élève et l'identification d'activités de soutien appropriées à chaque élève. Les élèves participeront à quelques rencontres préparatoires à l'application du contrat d'apprentissage. Par la suite, douze rencontres bimensuelles sont prévues, afin d'aider l'élève à acquérir des attitudes de base et des techniques favorisant ses apprentissages.

3.5.2 Le rôle des enseignant(e)s

Une entente entre l'éducateur et les enseignant(e)s est déjà en pratique dans le milieu concerné, en vue de faciliter la diffusion des informations concernant les élèves qui bénéficient du soutien d'un éducateur et ce, à l'aide d'une fiche d'évaluation. Ces modalités de collaboration avec les enseignant(e)s seront utilisées pendant la recherche.

3.5.3 Le rôle de la chercheure

Tout comme le veut le principe même de la recherche-action, la présente recherche se réalise sur le terrain de notre pratique professionnelle. Le rôle de la chercheure est donc en premier celui d'éducatrice spécialisée auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au secondaire I et II du secteur régulier. Le rôle de la chercheure consiste à faire l'expérience du contrat d'apprentissage, à l'appliquer auprès de neuf élèves et à définir l'approche relationnelle qu'elle privilégie lors de ces rencontres pour en évaluer les résultats.

3.6 Les limites de la recherche

La recherche se limite à l'expérimentation des principes de la thérapie brève avec le contrat d'apprentissage dans une école secondaire par un éducateur. La mise à l'essai se situe à l'intérieur des interventions individuelles de l'éducatrice auprès de neuf élèves en difficulté de la première année du secondaire, durant une période de sept mois.

L'utilisation de la thérapie brève comme approche se limite à l'essai de quelques stratégies d'intervention. Également, l'approche non-directive créatrice (voir chapitre 2) servira de philosophie de base à notre approche en relation d'aide.

Au niveau de la méthodologie, les indicateurs retenus sont

- 1) la perception des élèves participants concernant leur cheminement scolaire et personnel mesuré avec le test *L'école, ça m'intéresse?*;
- 2) les résultats académiques en utilisant les quatre bulletins scolaires de chacun des élèves durant toute l'année;
- 3) une fiche personnelle remplie par l'élève pour vérifier son implication tout au long de la recherche en utilisant le contrat d'apprentissage ainsi que son appréciation de l'aide reçue par l'éducateur.

Les résultats attendus de la recherche sont, pour les élèves:

- 1) une amélioration des résultats académiques pendant l'année scolaire, afin qu'il puisse réussir le plus grand nombre de matières tout en développant des stratégies d'apprentissage qui lui facilitent la tâche;

- 2) une satisfaction obtenue de l'utilisation du contrat d'apprentissage afin de pouvoir travailler des points faibles dans son cheminement académique et personnel.

Pour l'éducateur, les résultats attendus sont de vérifier l'utilisation et la pertinence du contrat d'apprentissage en contexte de relation d'aide individuelle au secondaire et de démontrer l'utilité de la formule adaptée du contrat pour améliorer les apprentissages des élèves. Le modèle élaboré permettra de faciliter le suivi de l'éducateur auprès des élèves en difficulté. Egalement, la thérapie brève devra nous aider à préciser nos méthodes d'intervention en relation d'aide individuelle avec les élèves.

Le chapitre suivant présente l'interprétation et l'analyse des résultats de la recherche.

CHAPITRE 4

L'INTERPRÉTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

INTRODUCTION

La première partie du présent chapitre présente l'analyse comparative des participants concernant la perception de leur cheminement scolaire à l'aide du questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* administré aux élèves au début de la recherche, au mois de novembre 1990, et à la fin, au mois de mai 1991.

Dans la deuxième partie, nous présentons les résultats académiques de chacun des élèves lors des quatre étapes au bulletin scolaire, soit en français, anglais et mathématiques. Nous discutons ces résultats dans la perspective de notre objectif de recherche, qui est de vérifier si la formule du contrat d'apprentissage permet aux élèves d'améliorer leurs résultats académiques.

La troisième partie présente une réflexion critique sur notre expérimentation du contrat d'apprentissage en relation d'aide individuelle. Dans un premier temps, nous analysons l'utilité de cet instrument pour améliorer la situation personnelle et scolaire des élèves. Dans un deuxième temps, nous présentons le taux de satisfaction des participants avec le contrat d'apprentissage. Également, nous discutons de la pertinence pour l'éducateur d'utiliser la formule du contrat d'apprentissage ainsi que l'utilisation de la thérapie brève lors des rencontres d'aide pour une meilleure planification de ses interventions.

En conclusion à chacune des parties, nous tirons des leçons pratiques de cette recherche en vue d'améliorer le soutien aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à l'aide de la formule du contrat d'apprentissage et de la thérapie brève.

4. Les données sur la perception des élèves concernant leur cheminement scolaire

Le questionnaire administré au mois de novembre nous a permis de vérifier le taux de satisfaction des élèves au sujet de leur vie scolaire et de présenter des pistes de travail dans l'élaboration du contrat d'apprentissage avec chacun des élèves. Le questionnaire de mai, comparé à celui de novembre a permis de vérifier l'évolution des perceptions des élèves suite à nos interventions.

4.1 Perceptions du groupe d'élèves au questionnaire *L'école, ça m'intéresse?*

Le tableau I. présente les résultats généraux concernant les dimensions (ou critères) mesurées pour l'ensemble des élèves au prétest de novembre 1990 et au posttest de mai 1991. Les résultats présentés sont sur un pointage de 51,5 points, nous avons dû annuler certaines questions restées sans réponse ou répondues en double.

TABLEAU I

**Résultats comparatifs des perceptions
de l'ensemble des élèves au test *L'ÉCOLE, ÇA M'INTÉRESSE?*
en novembre 1990 et en mai 1991**

DIMENSIONS	INDICES DE DIFF.	NOV. 1990	MAI 1991	ECART 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	1,8/6	1,6/6	-0,2
B- Le sentiment d'isolement	3+	1,2/6	0,8/6	-0,4
C- Les projets scolaires	3+	0,7/8	0,7/8	-
D- Le rendement scolaire	3+	0,6/5	0,8/5	0,2
E- La confiance en soi	4+	0,2/5	2,6/5	2,4
F- L'absentéisme	4+	0,8/6	0,5/6	-0,3
G- Le besoin de soutien des enseignants	6+	1,5/8	2,3/8	0,8
H- L'intérêt pour l'école	4+	1,3/8	1,2/8	-0,1
TOTAL DES SCORES		10,3/ 51,5	11,3/ 51,5	

Pour chacune des dimensions, un seuil critique de difficulté est suggéré dans le questionnaire.

La moyenne des résultats au prétest est de 10,3/51,5 et au posttest de 11,3/51,5. Nous avons mesuré huit dimensions pour neuf élèves. Vingt-deux dimensions ont été plus élevées au posttest qu'au prétest. Dix-neuf ont été plus élevées au prétest qu'au posttest et trente et une dimensions sont restées stables au prétest et au posttest.

Deux des dimensions sur huit nous semblent les plus significatives si nous observons l'écart entre novembre 1990 et mai 1991, ce sont la dimension E- La confiance en soi et la dimension G- Le besoin de soutien des enseignants. Ainsi, les résultats de la dimension E- La confiance en soi, nous donnent des indices intéressants, concernant la baisse de confiance en soi des élèves à la fin de l'année. Avec une hausse de 2,4 comme écart, nous constatons que les élèves en secondaire 1 font face à des influences diverses et ont à faire des choix quant à leurs amis, leur tenue vestimentaire, leurs valeurs. Ils se retrouvent souvent en période de recherche et manquent de confiance en eux. Egalement, la dimension G- Le besoin de soutien des enseignants, avec une hausse de 0,8 point comme écart, nous indique que les élèves ressentent davantage un manque de soutien de la part des professeurs à la fin de l'année. En début d'année, les élèves sont plutôt contents d'avoir neuf ou dix professeurs. Par contre, à la fin de l'année, plusieurs se sentent perdus et ne savent pas à qui se référer pour avoir de l'aide devant ce nombre.

4.2 L'analyse des données sur les perceptions des élèves

Nous présentons les principales informations qui ressortent de chacune des dimensions pour l'ensemble des élèves tel qu'observé au tableau I.

A- Les caractéristiques familiales

La dimension A du questionnaire porte sur les caractéristiques familiales, telles la cohabitation des parents et de l'élève, le nombre d'enfants dans la famille, la scolarité des parents, etc.

Selon les normes du questionnaire, un résultat de 4/6 indique des difficultés pour cette dimension. L'examen des données nous permet d'observer une moyenne de 1,8/6 au prétest et une moyenne de 1,6/6 au post-test pour l'ensemble des élèves, ce qui représente peu de difficultés. Un élève, le sujet 3, a eu 4/6 au prétest ce qui indique des difficultés. Nous y avons travaillé avec lui au cours de l'année. Au mois de mai, celui-ci a obtenu le résultat de 3/6, ce qui indique que ses difficultés ont légèrement diminué.

B- Le sentiment d'isolement

La deuxième dimension du questionnaire traite du sentiment d'isolement de l'élève et les six questions tentent de cerner cet isolement.

Selon les normes du questionnaire, un résultat de 3/6 indique des difficultés. L'examen des données nous permet d'observer une moyenne de 1,2/6 au prétest et de 0,8/6 au post-test, ce qui représente un indice de difficulté très faible. Un élève, le sujet 3, a eu un résultat de 5/6 au prétest ce qui indique un sentiment d'isolement sérieux dans l'école. Cet élève arrivait d'une autre région, suite à la séparation de ses parents, et se sentait vraiment seul. Avec une aide tout au long de l'année, il a obtenu 3/6 au mois de mai ce qui signifie encore une difficulté pour l'élève malgré 2 points en moins.

En début d'année, plusieurs élèves se sentent seuls dans l'école et vivent une adaptation difficile dû au fonctionnement différent de l'école secondaire. Par contre la plupart finissent l'année avec des amis nouveaux rencontrés au cours de l'année, ce qui explique la baisse de 0,4 point comme écart au mois de mai.

C- Les projets scolaires

La troisième dimension (dimension C) porte sur les projets scolaires et sert à identifier si l'élève a des projets d'avenir par rapport à ses études.

Selon les normes du questionnaire, un résultat de 3/8 indique de sérieuses difficultés. L'examen des données nous permet d'observer une moyenne de 0,7/8 comme indice de difficulté au prétest et de 0,7/8 au post-test, ce qui est très faible comme degré de difficulté. Un élève, le sujet 1, a eu un résultat au prétest de 3/8. Cet élève voulait quitter l'école l'année suivante pour se reposer et continuer quelque années plus tard. Son orientation était différente à la fin de l'année car, suite aux discussions avec lui, il réalisa qu'il aurait besoin de son secondaire V au plus vite. Il eut le même résultat au post-test, indiquant encore une difficulté.

Pour la plupart des élèves de cet âge, les projets scolaires sont encore vagues. Ils ne pensent peu à ce qu'ils feront plus tard.

D- Le rendement scolaire

La quatrième dimension (dimension D) évalue l'effet du rendement scolaire de l'élève en reflétant la perception que l'élève en a.

Les questions touchent à la capacité de travail et à la réussite scolaire.

Selon les normes du questionnaire, un résultat de 3/5 indique des difficultés. L'examen des données nous permet d'observer une moyenne de 0,6/5 au prétest et de 0,8/5 au post-test, ce qui représente un très bas niveau de difficulté pour cette dimension.

Deux élèves ont présenté un résultat de 3/5 et de 4/5 à cette dimension, indiquant une difficulté pour eux. Ainsi, le sujet 3 a eu 3/5 au prétest et voyait son rendement scolaire très faible. Par contre, au mois de mai, il a eu un résultat de 1/5, ce qui indique une bonne amélioration. Le sujet 4, a eu au prétest 1/5 et au post-test 4/5. En fait, sa situation sociale, familiale et scolaire s'est détériorée tout au long de l'année malgré l'aide apportée. C'est ce qui explique la baisse de 3 points sur ce plan.

Malgré un rendement académique plutôt faible en moyenne, la plupart des élèves semblent satisfaits.

E- La confiance en soi

La cinquième dimension (dimension E) du questionnaire porte sur la confiance de l'élève face à sa capacité de réussir ses études.

Selon les normes du questionnaire, un résultat de 4/5 indique une difficulté. L'examen des données nous permet d'observer une moyenne de 2/5 au prétest et 2,6/5 au post-test ce qui indique peu de difficultés.

Trois élèves ont obtenu un résultat de 4/5 et plus, les sujets 3, 4, et 8. Ainsi, le sujet 3 a eu comme résultat au prétest 5/5 indiquant une difficulté avec la confiance en soi.

Toutefois, avec de l'aide pour surmonter ses problèmes tout au long de l'année, il a obtenu comme résultat 3/5 au post-test, indiquant une amélioration. Le sujet 4 a eu 2/5 au prétest et 4/5 au post-test, ce qui démontre bien les difficultés personnelles vécues par l'élève vers la fin de l'année. Le sujet 8 a eu 2/5 au prétest et 4/5 au post-test, indiquant une difficulté au mois de mai avec la confiance en soi.

Le début du secondaire correspond au début de l'adolescence. Cette période de changement est souvent marquée par un manque de confiance en soi.

F- L'absentéisme

La sixième dimension (dimension F) cerne le phénomène d'absentéisme chez l'élève et décrit certaines attitudes relatives à la fréquentation scolaire.

Un résultat de 4/6 indique une difficulté. L'examen des données nous permet d'observer une moyenne de 0,8/6 au prétest et de 0,7/6 au post-test, ce qui indique peu de difficultés pour les élèves.

Un élève a obtenu un résultat de 4/6, indiquant une difficulté. Ainsi, le sujet 1 a eu 3/6 au prétest et 4/6 au post-test indiquant une difficulté avec ses absences vers la fin de l'année.

En général, les élèves du secondaire 1, âgés de 12 ans, n'ont pas de problèmes d'absentéisme et assistent à tous les cours.

G- Le besoin de soutien des enseignants

La septième dimension (dimension G) décrit la qualité de la relation d'un élève avec ses enseignants et le personnel de l'école.

Selon les normes du questionnaire, un résultat de 6/8 indique une difficulté. L'examen des données nous permet d'observer une moyenne de 1,5/8 au prétest et 2,3/8 au post-test, ce qui représente peu de difficulté.

Deux élèves ont obtenu un résultat de 6/8 et plus, ce qui représente une difficulté pour eux. Ainsi le sujet 1 a eu 1/8 au prétest et 7/8 au post-test indiquant un manque de soutien vers la fin de l'année de la part des professeurs. Le sujet 6 a eu 6/8 au prétest et 2/8 au post-test, signifiant une amélioration pour lui.

Certains élèves ont de la difficulté à s'adapter au fait d'avoir à rencontrer plusieurs professeurs et ont besoin d'une relation plus étroite avec eux pour réussir.

H- L'intérêt pour l'école

La huitième dimension (dimension H) porte sur l'intérêt de l'élève pour l'école et les huit questions visent à cerner l'intérêt que l'élève a pour ses études et pour sa vie scolaire.

Selon les normes du questionnaire, un résultat de 4/8 indique une difficulté. L'examen des données nous permet d'observer une moyenne de 1,3/8 comme résultat au prétest et 1,2/8 au post-test ce qui indique peu de difficulté.

Deux élèves ont obtenu un résultat de 4/8 indiquant une difficulté pour eux. Le sujet 3 a eu 4/8 au prétest et 1/8 au post-test, ce qui indique une bonne amélioration. Le sujet 4 a eu 3/8 au prétest et 4/8 au post-test, ce qui indique une baisse d'intérêt pour l'école, ce qui effectivement s'est avérée vraie car l'élève s'est retiré avant les examens de juin.

4.3 Perceptions individuelles des sujets au questionnaire "L'école, ça m'intéresse?"

Au tableau II apparaissent les résultats à chaque dimension mesurée pour les élèves ainsi qu'une analyse pour chacun de ceux-ci. La présentation des résultats respecte l'ordre des dimensions dans le questionnaire.

TABLEAU II

**Résultats comparatifs des perceptions
de chacun des élèves au test "L'école, ça m'intéresse?"
en novembre 1990 et en mai 1991**

SUJET 1

DIMENSIONS	Indices de difficulté	nov. 1990	mai 1991	Ecart 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	1/6	1/6	-
B- Le sentiment d'isolement	3+	0/6	1/6	+1
C- Les projets scolaires	3+	3/8	3/8	-
D- Le rendement scolaire	3+	1/5	1/5	-
E- La confiance en soi	4+	1/5	3/5	+2
F- L'absentéisme	4+	3/6	4/6	+1
G- Le besoin de soutien des enseignants	6+	1/8	7/8	+6
H- L'intérêt pour l'école	4+	2/8	3/8	+1
Total des scores		12/52	23/52	

Pour le sujet 1, nous observons une hausse de 11 points au mois de mai, ce qui indique davantage de difficultés pour l'élève. Notamment, la confiance en soi de l'élève a subi une baisse à la fin de l'année. Le besoin de soutien des enseignants a augmenté hausse de 6 points, indiquant une difficulté pour l'élève à ce niveau. Le sujet 1 a de la difficulté à se motiver pour aller à l'école depuis plusieurs années. Toutefois, vers la fin de l'année, l'élève nous disait vouloir terminer un secondaire 5.

SUJET 2

DIMENSIONS	Indices de difficulté	nov. 1990	mai 1991	Ecart 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	1/6	1/6	-
B- Le sentiment d'isolement	3+	1/6	1/6	-
C- Les projets scolaires	3+	0/8	1/8	+1
D- Le rendement scolaire	3+	0/5	0/5	-
E- La confiance en soi	4+	3/5	2/5	-1
F- L'absentéisme	4+	0/6	0/6	-
G- Le besoin de soutien des enseignants	6+	0/8	0/8	-
H- L'intérêt pour l'école	4+	0/8	0/8	-
Total des scores		5/52	5/52	

Le sujet 2 a le même total au mois de mai qu'au mois de novembre. Seule la confiance en soi a diminué de un point, ce qui indique une légère amélioration à la fin de l'année. La dimension C- "Les projets scolaires" a eu une hausse de un point indiquant très peu de difficulté pour l'élève.

SUJET 3

DIMENSIONS	Indices de difficulté	nov. 1990	mai 1991	Ecart 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	4/6	3/6	-1
B- Le sentiment d'isolement	3+	5/6	3/6	-2
C- Les projets scolaires	3+	1/8	0/8	-1
D- Le rendement scolaire	3+	3/5	1/5	-2
E- La confiance en soi	4+	5/5	3/5	-2
F- L'absentéisme	4+	2/6	1/6	-1
G- Le besoin de soutien des enseignants	6+	2/8	0/8	-2
H- L'intérêt pour l'école	4+	4/8	1/8	-3
Total des scores		26/51	12/51	

Pour le sujet 3, tous les résultats aux dimensions se sont améliorés et une baisse de 14 points est observée. "Les caractéristiques familiales" représentait une difficulté pour l'élève en début d'année mais sa situation s'est améliorée. La dimension B- "Le sentiment d'isolement", était en difficulté en début d'année avec 5/6 et s'est améliorée au mois de mai, avec 3/6 mais demeure toujours en difficulté. La dimension D- "Le rendement scolaire" était en difficulté avec 3/5 et s'est améliorée avec 1/5 au mois de mai. La dimension E- "La confiance en soi", s'est améliorée à la fin de l'année avec une baisse de deux points et la dimension H- "L'intérêt pour l'école" a subi une baisse de trois points, indiquant une amélioration en mai. Ainsi, seule la dimension B- "Le sentiment d'isolement" demeure en difficulté à la fin de l'année. Cet élève a connu un début d'année difficile avec un déménagement et la séparation de ses parents. Il a toutefois terminé l'année d'une façon plus positive en ayant beaucoup discuté de ses problèmes durant l'année.

SUJET 4

DIMENSIONS	Indices de difficulté	nov. 1990	mai 1991	Ecart 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	2/6	3/6	+1
B- Le sentiment d'isolement	3+	1/6	2/6	+1
C- Les projets scolaires	3+	0/8	1/8	+1
D- Le rendement scolaire	3+	1/5	4/5	+3
E- La confiance en soi	4+	2/5	4/5	+2
F- L'absentéisme	4+	2/6	2/6	-
G- Le besoin de soutien des enseignants	6+	4/8	5/8	+1
H- L'intérêt pour l'école	4+	3/8	4/8	+1
Total des scores		15/51	25/51	

Nous observons pour le sujet 4 une hausse de points dans la majorité des dimensions, indiquant un peu plus de difficulté au mois de mai. Notamment le rendement scolaire, la confiance en soi, l'intérêt pour l'école sont en grande difficulté au mois de mai. L'élève a eu des difficultés personnelles vers la fin de l'année et s'est retiré avant les examens de juin. Malgré les nombreuses rencontres d'aide, l'élève parlait très peu de ce qu'il vivait.

SUJET 5

DIMENSIONS	Indices de difficulté	nov. 1990	mai 1991	Ecart 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	2/6	2/6	-
B- Le sentiment d'isolement	3+	1/6	1/6	-
C- Les projets scolaires	3+	1/8	0/8	-1
D- Le rendement scolaire	3+	0/5	1/5	+1
E- La confiance en soi	3+	0/5	3/5	+3
F- L'absentéisme	4+	0/6	0/6	-
G- Le besoin de soutien des enseignants	4+	0/8	2/8	+2
H- L'intérêt pour l'école	6+	1/8	1/8	-
Total des scores		5/51	10/51	

Le sujet 5 note une difficulté sur le plan de la confiance en soi avec 3/5 au mois de mai. Le reste des dimensions ne représente pas de difficulté.

SUJET 6

DIMENSIONS	Indices de difficulté	nov. 1990	mai 1991	Ecart 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	2/6	1/6	-1
B- Le sentiment d'isolement	3+	2/6	0/6	-2
C- Les projets scolaires	3+	1/8	0/8	-1
D- Le rendement scolaire	3+	0/5	0/5	-
E- La confiance en soi	4+	2/5	2/5	-
F- L'absentéisme	4+	0/6	0/6	-
G- Le besoin de soutien des enseignants	6+	6/8	2/8	-4
H- L'intérêt pour l'école	4+	0/8	1/8	+1
Total des scores		13/51	6/51	

Le sujet 6 avait une difficulté à la dimension G "Le besoin de soutien des enseignants" au mois de novembre avec 6/8 et cela s'est amélioré au mois de mai. Les autres dimensions ne présentent pas de difficulté.

SUJET 7

DIMENSIONS	Indices de difficulté	nov. 1990	mai 1991	Ecart 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	1/6	0/6	-1
B- Le sentiment d'isolement	3+	0/6	0/6	-
C- Les projets scolaires	3+	1/8	2/8	+1
D- Le rendement scolaire	3+	1/5	1/5	-
E- La confiance en soi	4+	1/5	2/5	+1
F- L'absentéisme	4+	0/6	0/6	-
G- Le besoin de soutien des enseignants	6+	0/8	0/8	-
H- L'intérêt pour l'école	4+	0/8	0/8	-
Total des scores		4/49	5/52	

Le sujet 7 a répondu de la même façon au mois de novembre et mai. Seules deux dimensions ont augmenté chacune de deux points: les projets scolaires et la confiance en soi.

SUJET 8

DIMENSIONS	Indices de difficulté	nov. 1990	mai 1991	Ecart 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	2/6	2/6	-
B- Le sentiment d'isolement	3+	1/6	0/6	-1
C- Les projets scolaires	3+	0/8	0/8	-
D- Le rendement scolaire	3+	0/5	0/5	-
E- La confiance en soi	4+	2/5	4/5	+2
F- L'absentéisme	4+	0/6	0/6	-
G- Le besoin de soutien des enseignants	6+	1/8	3/8	+2
H- L'intérêt pour l'école	4+	1/8	1/8	-
Total des scores		7/52	10/52	

Le sujet 8 a eu sensiblement les mêmes résultats avant et après l'intervention. Notamment, une dimension est en difficulté à la fin de l'année, la confiance en soi, avec une hausse de deux point

SUJET 9

DIMENSIONS	Indices de difficulté	nov. 1990	mai 1991	Ecart 6 mois
A- Les caractéristiques familiales	4+	2/6	2/6	-
B- Le sentiment d'isolement	3+	0/6	0/6	-
C- Les projets scolaires	3+	0/8	0/8	-
D- Le rendement scolaire	3+	0/5	0/5	-
E- La confiance en soi	4+	2/5	1/5	-1
F- L'absentéisme	4+	1/6	0/6	-1
G- Le besoin de soutien des enseignants	6+	0/8	2/8	+2
H- L'intérêt pour l'école	4+	1/8	0/8	-1
Total des scores		6/52	5/52	

Le sujet 9 a eu sensiblement les mêmes résultats pour chacune des dimensions. Seul le résultat à la dimension G "Le besoin de soutien des enseignants a été plus élevé au mois de mai, sans toutefois démontré une difficulté.

En résumé, les résultats au postest du questionnaire "L'école, ça m'intéresse?" nous ont permis de vérifier l'écart de points à chaque dimension sur une période de six mois d'intervention. Le premier test en novembre 1990 fut utile pour déterminer à partir du résultat total de chacun des élèves le risque d'un décrochage éventuel. Ainsi les élèves qui atteignaient un total se rapprochant de 21/52 risquaient davantage de vivre des difficultés durant l'année. Le sujet 3 a débuté au mois de novembre avec un résultat global de 26/51 indiquant un décrochage éventuel mais au mois de mai il a obtenu 12/51, représentant une bonne amélioration. Le sujet 1 et le sujet 4 ont obtenu des résultats supérieurs à 21/52 au post-test, soit 23/52 et 25/52 indiquant des risques de décrochage éventuel. Le sujet 1, avait de la difficulté à se motiver et le sujet 4 s'est retiré de l'école début juin pour des problèmes personnels sérieux. Suite à ces données, les résultats de chacun des élèves nous ont permis d'identifier des pistes de travail utiles pour l'élaboration du contrat d'apprentissage.

Au mois de mai 1991, un deuxième questionnaire "L'école, ça m'intéresse?" passer aux élèves participant nous a permis d'analyser les perceptions des élèves d'une façon comparative pour chacune des dimensions et pour l'ensemble du groupe.

Cependant, l'analyse comparative de chacune des dimensions au test ne nous a pas permis de faire de liens significatifs avec le travail effectué en relation d'aide avec les élèves.

L'interprétation des résultats aux dimensions est difficile, car l'élève avait à choisir les objectifs à travailler dans son contrat d'apprentissage en fonction de ses besoins, qui n'étaient pas toujours ceux qu'il avait mentionnés dans le questionnaire.

En effet, l'écart des résultats aux dimensions ne peut être attribué d'une façon générale aux interventions de l'éducateur, car plusieurs dimensions n'ont pas été discutées avec tous les élèves et différents facteurs ont pu intervenir.

Par contre, l'analyse comparative des résultats généraux du questionnaire pour chacun des élèves fournit des données intéressantes pour notre recherche. Ainsi, deux élèves sur neuf obtiennent, au post-test, un résultat supérieur à 21/52, ce qui indique un risque d'abandon des études, pour les autres élèves trois ont augmenté leurs résultats globaux de quelques points, trois ont diminué leurs résultats de quelques points. Cependant aucun élève ne situe son résultat près de 21/52. Ce qui les classe loin d'un éventuel décrochage scolaire.

Finalement, nous considérons que le questionnaire "L'école, ça m'intéresse?", est un outil efficace et suffisamment précis pour avoir une vision globale du fonctionnement des élèves.

4.4 Leçons retenues de l'analyse des perceptions des élèves

Ainsi, suite à l'analyse des données concernant les perceptions des élèves sur leur cheminement scolaire et personnel recueillies à l'aide du questionnaire "L'école, ça m'intéresse?", nous tirons quelques leçons qui permettront d'améliorer notre pratique.

Leçon 1- L'utilité de passer le questionnaire "L'école, ça m'intéresse?" à tous les élèves en début d'année afin d'identifier les abandons prématurés des études.

Pour les besoins de la recherche, seulement neuf élèves ont été testés sur leurs perceptions concernant leur cheminement. Il serait intéressant de passer le questionnaire "L'école, ça m'intéresse?" à tous les élèves de première secondaire à la fin de la première étape en novembre, pour dépister rapidement les élèves en difficulté et ainsi prévenir l'abandon scolaire.

Leçon 2- L'amélioration de l'utilisation du questionnaire "L'école, ça m'intéresse?" pour un travail plus efficace.

L'analyse comparative des résultats aux dimensions ne nous a pas permis de faire de liens significatifs entre l'écart des points obtenus et le travail de l'éducateur en relation d'aide. Nous croyons cependant qu'une utilisation différente de ces données pourrait s'avérer plus efficace. Ainsi, avec certains élèves, un contrat pourrait s'effectuer seulement à partir des dimensions présentant des difficultés. De cette façon, l'écart des résultats pourrait être plus facilement attribuable au travail de l'éducateur et de l'élève en relation d'aide.

A l'intérieur de notre recherche, l'élève pouvait décider des dimensions à travailler qui parfois n'étaient pas mesurées dans le questionnaire donc difficilement mesurables.

4.5 Les résultats scolaires des élèves

En observant les résultats scolaires, nous voulions vérifier l'impact du contrat d'apprentissage avec neuf élèves de 1ere secondaire en difficulté académique tout au long de l'année. Nous présentons au tableau III, les résultats scolaires des élèves, en français, en anglais et en mathématiques pour les quatre étapes de l'année scolaire. Les résultats sont inscrits en pourcentage et la dernière colonne présente l'écart des points entre la première et la quatrième étape.

TABLERAU III

Résultats scolaires 1990-1991 des sujets par étapes et pour
trois matières: le français les mathématiques et l'anglais

ELEVES	MATIERES	RESULTATS SCOLAIRES AUX ETAPES				ECART ENTRE 1-4
		1	2	3	4	
ELEVE 1	FRANCAIS	71%	62%	63%	62%	-9
	MATHEMATIQUE	60%	77%	51%	54%	-6
	ANGLAIS	53%	52%	54%	60%	+7
ELEVE 2	FRANCAIS	71%	69%	71%	71%	0
	MATHEMATIQUE	70%	71%	73%	63%	-7
	ANGLAIS	62%	54%	57%	62%	0
ELEVE 3	FRANCAIS	53%	51%	53%	51%	-2
	MATHEMATIQUE	80%	81%	79%	60%	-20
	ANGLAIS	42%	42%	48%	40%	-2
ELEVE 4	FRANCAIS	58%	60%	57%	57%	-1
	MATHEMATIQUE	65%	64%	49%	49%	-16
	ANGLAIS	47%	47%	46%	46%	-1
ELEVE 5	FRANCAIS	62%	67%	63%	62%	0
	MATHEMATIQUE	70%	74%	68%	60%	-10
	ANGLAIS	55%	54%	56%	61%	-6
ELEVE 6	FRANCAIS	66%	59%	58%	55%	-11
	MATHEMATIQUE	63%	64%	59%	62%	1
	ANGLAIS	75%	78%	78%	70%	-5
ELEVE 7	FRANCAIS	75%	67%	65%	65%	-10
	MATHEMATIQUE	55%	70%	70%	60%	+5
	ANGLAIS	41%	51%	52%	55%	+14
ELEVE 8	FRANCAIS	68%	69%	70%	75%	+7
	MATHEMATIQUE	59%	62%	58%	63%	+4
	ANGLAIS	70%	69%	66%	70%	0
ELEVE 9	FRANCAIS	55%	61%	61%	53%	-2
	MATHEMATIQUE	81%	88%	87%	79%	-2
	ANGLAIS	56%	58%	59%	60%	+4

Le tableau IV présente les moyennes des résultats scolaires des élèves pour les quatre étapes de l'année dans les trois matières de base.

Tableau IV
Les moyennes des résultats scolaires des élèves

MATIERES	MOYENNES PAR ETAPE				ECART 1 et 4
	1	2	3	4	
FRANCAIS	64%	63%	62%	61%	-3
MATHEMATIQUE	67%	72%	66%	61%	-6
ANGLAIS	56%	56%	57%	58%	2

4.5.1 L'analyse des résultats scolaires des élèves

Nous discuterons des résultats scolaires dans les matières de base pour le groupe, et analyserons les matières pour les quatre étapes de l'année.

Analyse des résultats du groupe

La moyenne des résultats des élèves en français est passée de 64% pour la première étape à 61% pour la quatrième étape, soit une baisse de 3 points. Pour les mathématiques, une moyenne générale de 67% est obtenue à la première étape et de 61% à la quatrième, soit une baisse de 6 points.

Pour l'anglais, la moyenne générale est de 56% à la première étape et 58% à la quatrième étape représentant une hausse de 2 points. Deux des trois matières mesurées ont donc diminué leurs moyennes de la première à la quatrième étape. Seul l'anglais a augmenté de deux points sa moyenne.

Avec ces résultats, nous observons peu d'amélioration dans le rendement académique des élèves tout au long de l'année. La plupart des élèves se tiennent près de la note de passage même si c'est pour eux un effort parfois énorme.

En mesurant trois matières pour neuf élèves, nous obtenons vingt-sept résultats. De ce nombre, dix-sept résultats sont à la baisse de la première à la quatrième étape. Six résultats ont augmenté et quatre résultats sont inchangés de la première à la quatrième étape. Nous verrons d'une façon systématique les résultats des élèves pour les trois matières observées; le français, les mathématiques et l'anglais durant les quatre étapes de l'année scolaire.

Analyse des résultats par matière et par étape

La première matière académique analysée est le français. Les observations pour chaque étape de l'année scolaire sont les suivantes:

A la première étape, trois sujets n'ont pas réussi à atteindre la note de passage de 60%, alors que les six autres sujets réussissent avec une moyenne de 68%.

A la deuxième étape, un sujet sur les trois n'ayant pas réussi à la première étape a échoué. Le sujet 3, ayant réussi à la première étape n'a pas réussi la deuxième étape (59%). Les sept autres sujets réussissent avec une moyenne de 65%.

A la troisième étape, trois sujets n'ont pas réussi. Le sujet 3 cumule un troisième échec; le sujet 4, qui avait augmenté de 2 points à la deuxième étape, a baissé de trois points et se retrouve à 57% et le sujet 6, qui avait commencé avec 66% à la première étape a baissé à 59% à la deuxième et se retrouve à 58% pour la troisième étape. Les 6 autres sujets ont réussi avec une moyenne de 65%.

La quatrième étape présente la note qui apparaît au bulletin scolaire. Quatre sujets n'ont pas réussi à avoir la note de passage de 60%. Deux sujets n'ont pas eu d'écart de pointage entre la première et la quatrième étape. Un sujet a augmenté ses résultats de 7 points et les 6 autres ont diminué leur résultat de 5 points en moyenne entre la première et la quatrième étape.

Ainsi, quatre élèves devront reprendre le français de secondaire 1 l'an prochain. De ces quatre, trois ne réussissaient pas à la première étape et malgré l'aide apportée, ont conservé une note inférieure à 60%.

Voyons maintenant les observations qui se dégagent des résultats par étape en mathématiques.

A la première étape, deux sujets n'ont pas réussi, soit l'un avec 55% et l'autre avec 59%. Les autres ont réussi avec une moyenne de 70%.

A la deuxième étape, les 2 sujets n'ayant pas réussi à la première étape ont augmenté leurs résultats, passant de 55% et 70% à la première étape à 59% et 62% à la deuxième étape. En fait, tous les sujets ont réussi avec une moyenne de 71%.

A la troisième étape, quatre sujets n'ont pas réussi à avoir la note de passage de 60%. Le sujet 8 (55% à la première étape) a obtenu 58% à la troisième étape, le sujet 1 est passé de 60% à 51%, le sujet 4 de 65% à 49% et le sujet 6 de 63% à 59%. Les cinq autres ont réussi avec une moyenne de 75%. Selon les professeurs, la troisième étape en mathématiques est une des plus difficiles car c'est le début du programme d'algèbre.

A la quatrième étape, deux sujets n'ont pas réussi. Le sujet 1 a eu un écart de 6 points en moins entre la première et la quatrième, soit 60% et 54%. Le sujet 4 a eu 16 points d'écart c'est-à-dire de 65% à 49%. Les autres sujets ont réussi avec une moyenne de 62%.

Ainsi, deux élèves devront reprendre les mathématiques de secondaire 1 l'an prochain. Ces deux élèves avaient réussi à la première étape qui est en grande partie une révision de la sixième année. La suite le programme est plus difficile.

Présentons les observations qui se dégagent des résultats par étape en anglais.

A la première étape, six sujets ont échoué avec une moyenne de 49%. Les trois autres ont réussi avec une moyenne de 69%.

A la deuxième étape, sept sujets ont échoué avec une moyenne de 51%. Le sujet 2 avait eu 62% à la première étape et a diminué sa note à 54%. Le sujet 6 a eu 78% et le sujet 8 obtient 69%.

A la troisième étape, les sept mêmes sujets ont échoué avec une moyenne de 53%. Le sujet 6 a eu 78% et le sujet 8, 66%.

A la quatrième étape, six sujets ont réussi avec une moyenne de 64%, notamment le sujet 7 qui est passé de 41% à 55%. Trois sujets ont échoué avec une moyenne de 47%.

Ainsi, trois élèves devront reprendre l'anglais l'an prochain. Ces trois élèves ne réussissaient pas à la première étape et ont conservé des notes inférieures à 60% toute l'année.

Finalement, tous les élèves de l'étude seront promus en secondaire II, mais quatre élèves devront recommencer une matière de secondaire I, soit les sujets 1, 6, 7, 9. Un élève devra recommencer deux matières en secondaire I, soit le sujet 3; un élève devra reprendre son année scolaire, s'étant retiré avant les examens, soit le sujet 4. Trois élèves sur neuf de notre recherche seront en secondaire II l'an prochain dans toutes les matières, soit les sujets 2, 5, et 8.

L'analyse des résultats académiques a permis d'observer si des liens significatifs existaient entre le travail de l'éducateur avec les élèves à l'aide du contrat d'apprentissage et leurs résultats scolaires en français, mathématiques et anglais, pendant l'année scolaire. Notre hypothèse de départ était qu'une amélioration de ces résultats devrait être observée.

L'analyse des résultats académiques, ne nous permet pas de relever des liens vraiment significatifs entre nos données. Certains résultats scolaires se sont améliorés de quelques points au cours de l'année et d'autres ont diminué. Cependant, il nous est impossible d'en attribuer les causes au travail effectué entre l'éducateur et l'élève. La plupart des élèves présentant de faibles résultats scolaires ne montrent aucune amélioration pendant l'année académique malgré le travail effectué.

4.5.2 Leçons retenues de l'analyse des résultats scolaires

Suite à l'analyse des résultats scolaires des élèves en français, mathématiques et anglais, nous présentons les leçons retenues.

Leçon 3- L'importance d'avoir un soutien pédagogique pour les élèves en difficulté associé au soutien personnel de l'éducateur.

Rencontrer l'élève au rythme d'une semaine sur deux pendant environ trois-quarts d'heures, en partant de ses besoins qui ne sont pas toujours d'ordre académique, ne permet d'obtenir que peu de contrôle sur les résultats scolaires. L'éducateur est présent pour aider les élèves vivant des difficultés personnelles, qui bien souvent affectent le plan académique. Nous croyons qu'un support pédagogique, en plus du support de l'éducateur, pourrait aider à une meilleure réussite chez l'élève.

Pour la majorité de ces élèves, les difficultés académiques apparaissent depuis plusieurs années. Les nouvelles orientations du ministère de l'Éducation vont en ce sens par la formule de tutorat au secondaire en apportant de l'aide académique et personnelle.

Leçon 4- L'importance de travailler avec les professeurs d'une façon régulière.

La collaboration des professeurs a été nécessaire afin d'identifier le style d'apprentissage de chaque élève. Ce travail, effectué au début de la recherche, a été délaissé par la suite, dû à la lourdeur de notre tâche et de celle des professeurs. Cependant, il devrait être réalisé d'une façon plus constante et structurée avec les professeurs concernés. Une collaboration continue avec les professeurs réguliers pourrait avoir un effet de motivation sur les élèves, lesquels souhaitent d'ailleurs recevoir davantage d'attention de leur part. Ainsi, la formule de tutorat de la part des professeurs auprès des élèves pourrait faciliter la tâche des éducateurs en limitant le nombre de rencontres avec ceux-ci.

Leçon 5- L'importance d'une collaboration régulière avec les parents.

A l'intérieur de notre recherche, les parents ont été rejoints par téléphone, ou encore rencontrés lors des remises des bulletins. Certains parents sont absents des préoccupations académiques de leur enfant, ce qui rend difficile la motivation de l'élève.

Il serait important de rencontrer les parents et les élèves ensemble, en début d'intervention d'aide, afin de les informer et de les impliquer directement dans la démarche d'intervention visant la réussite de leur enfant. Une copie du contrat d'apprentissage stipulant les objectifs à atteindre pourrait être acheminée régulièrement aux parents.

Leçon 6- L'importance d'offrir aux élèves des services diversifiés qui répondent à leurs besoins.

Nous observons que les élèves en difficulté manquent de motivation pour effectuer leur étude quotidienne et leurs devoirs. Les parents ne leur accordent pas toujours l'aide et l'appui nécessaires à la maison. A cet effet, nous avons organisé, dès le mois de novembre 1991, un service d'étude de 4h00 à 5h00 où les élèves peuvent recevoir de l'aide dans leurs matières académiques trois jours par semaine, les lundi, mardi et mercredi. Ce service accueille une dizaine d'élèves en difficulté chaque soir, dont les élèves de la présente recherche qui s'y rendent occasionnellement.

4.6 L'analyse des observations reliées au contrat d'apprentissage

Le contrat d'apprentissage est un modèle d'aide axé sur la participation active de l'élève et de l'éducateur en relation d'aide. Il amène l'élève à préciser ses principales difficultés, à en parler et à trouver des moyens concrets pour améliorer sa situation.

Ainsi, à la première étape du contrat d'apprentissage, l'élève a été amené à choisir des thèmes et objectifs de travail en fonction de ses besoins. Une liste de treize énoncés, élaborée par l'éducateur et basé sur ses expériences antérieures en relation d'aide, a permis à l'élève de choisir ses thèmes, sans en fixer le nombre. De plus, l'élève pouvait en ajouter au besoin pendant la démarche avec le contrat.

Dans le tableau V, nous présentons les énoncés ainsi que les choix qui ont été effectués par chacun des élèves participants.

TABLEAU V
Thèmes choisis par les élèves participants
dans le contrat d'apprentissage

Objectifs de travail		Sélections par sujet								
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
1	Des techniques d'étude efficace	X	X	X				X	X	X
2	Les habiletés intellectuelles									X
3	La confiance en soi		X	X		X	X	X	X	X
4	La motivation à l'école		X	X			X			X
5	La préparation aux examens		X	X			X			X
6	Les techniques de communication					X				X
7	La responsabilité						X			X
8	La relaxation	X	X			X		X		X
9	La concentration		X			X	X	X	X	
10	Comment résoudre un conflit									
11	La mémoire					X		X	X	X
12	Ma famille- mes émotions		X	X	X		X			
13	Autres thèmes									X

Chacun des élèves a choisi environ quatre thèmes. Le troisième thème, "La confiance en soi", a été le plus souvent sélectionné, soit par 7 élèves sur 9.

"Des techniques d'étude efficaces", 1er thème, arrive au deuxième rang avec 6 élèves, alors que le thème 5, "La concentration", a été choisi par 5 élèves.

Après avoir sélectionné les thèmes, l'élève participe avec l'éducateur à l'élaboration de son contrat d'apprentissage.

Nous présentons maintenant un modèle de contrat utilisé avec un élève.

4.6.1 Un modèle de contrat d'apprentissage

Chaque thème ayant été discuté et travaillé par des exercices concrets à l'intérieur d'une ou deux rencontres, nous présentons un premier objectif de travail avec un élève.

Vous trouverez en ANNEXE 1, un modèle de contrat.

- 1) Objectif que je me donne: Réussir mon examen de géographie mardi prochain avec la note de 65%.
- 2) Ce que je veux faire: Etudier une heure, quatre soirs par semaine, selon la méthode d'étude.
- 3) Quand: De 18h à 19h le soir.

Suite à l'élaboration de ce premier objectif et avec l'accord de l'élève, un appel téléphonique a été fait aux parents les informant et les incitant à encourager l'enfant. Les professeurs étaient également mis au courant de la démarche avec l'élève afin qu'ils puissent en tenir compte dans leurs relations avec ce dernier.

Lors de la deuxième rencontre la semaine suivante, un retour sur l'objectif était effectué. L'élève avait à inscrire dans son contrat d'apprentissage si son objectif était atteint. Il pouvait inscrire la note de son examen, ainsi que le nombre d'heures d'étude.

- 4) Résultats: 63% pour mon examen de géographie, 4 heures d'études dans la semaine.
- 5) Commentaires: Ce fut difficile de trouver des études pour une heure chaque soir, je suis content de mon résultat.

Par la suite, les autres thèmes étaient travaillés avec l'élève et d'autres objectifs s'ajoutaient au contrat.

L'atteinte des objectifs était évaluée chaque semaine par l'élève et l'éducateur. L'objectif pouvait être modifié ou changé après un essai infructueux. L'élève avait toujours la possibilité de trouver des moyens alternatifs pour améliorer sa situation.

4.6.2 Les résultats de l'évaluation des rencontres d'aide individuelles avec le contrat d'apprentissage par l'élève

Une fiche d'évaluation fut rédigé à la fin du contrat, en mai 1991. Fondée sur les perceptions de l'élève, celle-ci a permis d'évaluer son travail ainsi que le soutien de l'éducateur lors des rencontres à l'aide du contrat d'apprentissage. L'élève notait le chiffre correspondant à son degré de satisfaction, le 0 étant le plus faible et 10 le plus élevé.

A la première question: "Quel est mon degré de satisfaction si j'évalue mes efforts et ma participation lors des rencontres d'aide avec l'éducateur en utilisant la formule du contrat d'apprentissage?", la moyenne pour les élèves interrogés est de 7.8/10.

A la deuxième question: "Quel est mon degré de satisfaction de l'aide reçue par l'éducatrice lors des rencontres individuelles?", la moyenne est de 8.1/10 ,signifiant pour eux une attitude positive face à l'aide reçue.

A la troisième question concernant les points positifs de la démarche d'aide, les commentaires recueillis sont les suivants: - "J'ai appris à mieux me connaître dans mes défauts et mes qualités."

- "Cela m'a aidé à la maison et à l'école avec les personnes de mon entourage."
- "De l'aide à l'école et de l'aide en dedans de moi."
- "Cela m'a aidé à ne pas me décourager."
- "Cela m'a aidé pour le stress parce que mes tests, je les fais tout le temps stressé, mais plus maintenant."
- "Cela m'a aidé avec mes amies, mes études."
- "Les changements en moi."
- "Imagerie mentale, respiration, démarche "je", relations."

A la quatrième question sur les points négatifs de la démarche, les commentaires recueillis sont: - "les trucs n'ont pas toujours fonctionné".

En conclusion, l'analyse des résultats démontre que la majorité des élèves ont retiré des éléments positifs de la démarche. Le fait d'avoir une aide particulière pour discuter de ce qu'ils vivent a contribué selon certains d'entre eux, à une meilleure réussite de leur année. Pour d'autres, le fait d'être bien structuré dans la démarche, avec des objectifs précis à réaliser dans leur vie scolaire et personnelle, a été bénéfique. Un élève a noté un point négatif, ce sont des éléments qui n'ont pas bien fonctionné dans sa démarche.

4.6.3 Leçons retenues de l'évaluation du contrat d'apprentissage par les élèves

Nous présentons les leçons retenues à partir de l'évaluation remplie par les élèves concernant le contrat d'apprentissage.

Leçon 7- Une fiche d'auto-évaluation pour les élèves plus rigoureuse dans le but de recueillir des informations plus pertinentes.

Il nous semble important d'effectuer avec les élèves une auto-évaluation de leur travail durant l'année avec la démarche du contrat d'apprentissage. Cependant, une formule d'évaluation plus rigoureuse pourrait nous permettre de recueillir des informations plus pertinentes. Ainsi, en plus de questionner les élèves sur l'effort fourni, certaines questions pourraient aller vérifier la pertinence, pour eux, d'une telle démarche sur leur performance scolaire. Cela nous permettrait de faire des liens intéressants. Il nous semble évident que les réponses des élèves nous indiquent des éléments positifs retenus, sans toutefois aller plus loin dans leurs analyses.

Leçon 8- La passation de la fiche d'auto-évaluation des élèves par une personne extérieure à la démarche pour plus d'objectivité.

En fait, l'éducateur qui a travaillé toute l'année avec les élèves a fait remplir la fiche d'évaluation. Cependant, une personne extérieure à la recherche pourrait demander aux élèves des commentaires sur la démarche. Les élèves se trouveraient alors en terrain neutre et les réponses pourraient nous donner des pistes d'amélioration intéressantes.

4.6.4 L'évaluation par l'éducateur des rencontres d'aide individuelle à l'aide du contrat d'apprentissage

La principale dimension du contrat d'apprentissage retenue pour notre recherche est la suivante: les accords mutuels concernant les buts, les obligations et les attentes de l'éducateur et de l'élève, clairement exprimés et acceptés lors des deux premières rencontres. Nous précisons nos observations entourant chacune de ces dimensions, suite à notre expérience.

La responsabilité est une caractéristique du contrat sur laquelle nous avons dû insister régulièrement auprès des élèves. Certains n'y prêtaient pas attention et ne s'engageaient pas suffisamment pour atteindre les objectifs fixés. L'éducateur devait revenir sur les objectifs à atteindre et rappeler les stratégies choisies.

Cependant, le caractère explicite du contrat a servi à définir les objectifs à atteindre d'une façon nette et précise et a permis un meilleur encadrement. Comme l'élève choisissait les moyens qui lui convenaient en vue d'atteindre les objectifs visés, il avait tendance à se responsabiliser et à réaliser ses engagements.

La flexibilité du contrat d'apprentissage a été une caractéristique significative pour aider l'élève à devenir responsable tout au long de la démarche. Après discussion, une solution pouvait être changée ou reportée d'une semaine afin d'accommoder l'élève.

L'élève a appris à planifier, à négocier et à réfléchir lors de sa démarche avec le contrat d'apprentissage. Ces éléments lui seront utiles durant toute sa vie.

Certains élèves demandaient plus de support afin de réaliser les efforts nécessaires à l'atteinte des objectifs qu'ils s'étaient fixés. Certains commentaires du genre "Je n'ai pas eu le temps", "J'ai oublié", "Je ne suis pas capable", étaient mentionnés et servaient d'excuses. L'éducateur revenait alors sur le moyen ciblé pour atteindre l'objectif et renégociait avec l'élève une nouvelle façon de faire. Pour d'autres, l'atteinte régulière des objectifs était stimulante et les motivait à réussir et à s'améliorer.

Ainsi, pour l'éducateur, travailler avec le contrat d'apprentissage a permis une meilleure planification, un suivi et une évaluation plus rigoureuse à chacune des rencontres; il lui a permis de s'arrêter et d'approfondir des moyens d'encadrement facilitants. Nous considérons l'approche avec le contrat d'apprentissage comme un outil efficace pour structurer et planifier des rencontres d'aide.

4.6.5 Leçons retenues de l'évaluation du contrat d'apprentissage par l'éducateur

Nous verrons maintenant les leçons retenues de l'utilisation du contrat d'apprentissage avec les élèves dans un contexte de soutien en relation d'aide individuelle.

Leçon 9- L'importance de définir les objectifs de travail d'une façon opérationnelle pour l'élève et l'éducateur.

Les éléments essentiels au contrat d'apprentissage sont les objectifs de travail qui doivent être définis d'une façon précise. Ils servent d'élément motivateur à l'élève pour atteindre son but. Nous avons observé que des objectifs peu précis font place à des situations difficiles et l'élève est moins satisfait de ses résultats. C'est donc un travail essentiel que de définir clairement les objectifs. Malgré l'attention mise sur ce point, nous avons manqué de vigilance à certains endroits, laissant place à des interprétations ambiguës.

Leçon 10- L'importance de garder la motivation de l'élève et de l'éducateur tout au long de la démarche.

En début d'année, l'élève doit être motivé pour participer à la démarche avec le contrat d'apprentissage. Il s'engage à participer activement à l'atteinte des objectifs fixés. Cette motivation est difficile à garder tout au long de l'année. L'élève doit s'impliquer suffisamment pour arriver à se motiver par l'atteinte de ses objectifs. Sinon, l'éducateur doit être à sa remorque et le travail devient peu stimulant. Pour l'éducateur, cela implique d'avoir des exercices diversifiés pour rendre le travail intéressant. Un premier pas a été fait dans ce sens, compte tenu du peu de matériel existant au départ. Par contre, pour certains thèmes, seules des discussions ne suffisent pas et du matériel concret pourrait venir améliorer les interventions.

Nous verrons les éléments essentiels de la thérapie brève utilisés dans notre démarche avec l'élève.

4.7 L'utilisation de la thérapie brève comme approche en relation d'aide

Tout au long de notre démarche, le contrat d'apprentissage est présenté comme un outil de travail avec les élèves dans le but de mieux structurer nos rencontres d'aide individuelle. En plus du contrat d'apprentissage, certains éléments de la thérapie brève ont été appliqués. Nous présentons les observations des différentes étapes utilisées avec la thérapie brève.

Les étapes réalisées

La première étape, "définition précise du problème", a permis de rassembler avec l'élève les informations importantes pour comprendre ses difficultés d'une façon claire et de les formuler en termes de comportements. Ainsi, lorsque l'élève disait: "j'étudie, j'étudie et cela ne me rentre pas dans la tête", il lui a été demandé de préciser, en terme de séquence, la façon dont il s'y prenait, à partir du moment où il arrivait à la maison avec ses livres d'études et jusqu'à la fin de la période d'études.

Cette étape nous a permis d'identifier rapidement ce qui faisait problème chez l'élève sur le plan scolaire et personnel. En relation d'aide traditionnelle, il nous semble parfois difficile d'identifier clairement ce qui ne va pas et l'éducateur peut perdre un temps précieux à écouter et à reformuler sans vraiment identifier le problème. Cette étape nous a fait voir l'importance de faire préciser à l'élève de quelle façon était vécu son problème pour une meilleure intervention..

Suivait la deuxième étape, "l'exploration des solutions déjà tentées". Ainsi, si la façon d'étudier de l'élève ne fonctionne pas, il doit identifier ce qu'il a fait par la suite pour que sa période d'étude soit plus efficace. Cela permettait de connaître davantage l'élève et de constater très souvent que celui-ci utilise sans cesse la même technique sans résultat.

Cette étape fut importante pour identifier ce que l'élève avait essayé pour résoudre son problème et avoir une bonne connaissance de sa façon habituelle de réagir face aux difficultés. Dans la plupart des cas, l'élève avait tenté une démarche pour solutionner son problème. Celle-ci n'ayant pas fonctionné, il ne cherchait pas d'autres moyens.

La troisième étape, "la recherche du but de la thérapie", correspond à la définition des objectifs du contrat d'apprentissage. Les objectifs étaient définis clairement par rapport à un comportement observable et concret. L'élève qui veut réussir davantage dans ses matières scolaires avait à préciser quel critère pourrait être signe de progrès satisfaisant pour lui. A titre d'exemple: "Au prochain examen de mathématiques, je veux réussir avec au moins 60% pour atteindre la note de passage".

Il fut difficile de définir chaque objectif d'une façon opérationnelle. Parfois, l'élève jouait sur certains termes du contrat, ce qui amenait des résultats mitigés. La vigilance est très importante, car l'élève qui s'est engagé doit être responsable de son travail, même si l'objectif du contrat n'est pas toujours atteint.

Finalement, les trois étapes, réalisées d'une façon structurée avec les élèves, nous ont permis de cerner plus rapidement le problème et de définir les objectifs qu'ils voulaient atteindre dans leur travail.

Leçon 11- L'importance d'avoir une structure en entrevue.

Ainsi, les trois étapes de la thérapie brève sont venues confirmer pour nous l'importance d'avoir une structure dans le cadre d'une entrevue d'aide pour ne pas tourner en rond et pour bien saisir la demande de l'élève. Après plusieurs années de pratique, ce sont des bases importantes à revoir car la pratique dans un cadre rapide de travail nous fait parfois sauter des étapes.

Les catégories d'intervention utilisées

Telle que présentée dans le cadre de référence, la thérapie brève suggère trois catégories d'intervention: la prescription directe, le recadrage et l'instruction paradoxale. Deux de ces catégories ont été utilisées régulièrement, soit la prescription directe et le recadrage. L'instruction paradoxale n'a pas été utilisée par manque d'habileté et d'expérience dans cette technique.

Rappelons ces techniques: la prescription directe consiste à suggérer à l'élève des solutions différentes pour solutionner son problème. L'élève doit s'approprier ces solutions et être d'accord à les utiliser. Pour la majorité des élèves, la prescription directe fonctionnait bien car l'élève venait souvent chercher de nouvelles stratégies de réussite si les solutions ne fonctionnaient pas. Par conséquent, il acceptait d'essayer une technique nouvelle jusqu'à la prochaine rencontre. Ainsi, l'élève avait à mettre en pratique une nouvelle méthode d'étude, de concentration spéciale ou de relaxation.

Pour certains élèves, les solutions apportées n'ont pas toujours fonctionné. Cependant, la flexibilité nous amenait à changer la méthode pour aider l'élève. D'autres élèves refusaient de recevoir des prescriptions mais ne se sentaient pas à l'aise d'en parler.

Par contre, peu d'objectifs de travail sur le contrat étaient atteints et c'est alors qu'une discussion avait lieu. Il nous semble important d'avoir un accord sérieux de la part de l'élève quand il s'agit de donner une prescription directe.

Le recadrage consiste à discuter avec l'élève d'attitudes qui, dans certains cas, pouvaient avoir un effet négatif. Cette technique vise à influencer l'adoption de nouvelles attitudes. Faire adopter à l'élève des attitudes différentes de celles qu'il emploie est souvent difficile. Celui qui n'a jamais pris l'habitude d'étudier le soir d'une façon constante, doit comprendre les avantages de cette technique pour vouloir l'utiliser.

Plusieurs élèves ont vécu des relations difficiles avec des professeurs, ils étaient convaincus que ceux-ci ne les aimaient pas et leur donnaient de mauvaises notes. Cette façon d'interpréter la situation avait pour effet de rejeter le professeur. Une explication différente était effectuée avec les élèves dans le sens d'attitudes positives à adopter face aux professeurs ainsi que des moyens efficaces de communication servant à inverser le problème et à faire adopter à l'élève des attitudes positives. L'une des solutions proposées à l'élève était de rester un court instant avec le professeur, à la fin du cours, pour une discussion de sa situation scolaire ou simplement une explication supplémentaire concernant un travail. Cela avait pour effet de rapprocher l'élève et le professeur et permettait une vision différente chez l'élève de son professeur, et vice versa.

Cette étape demande à l'élève une capacité de remise en question de ses attitudes. Nous avons observé que certains élèves restaient sur leurs positions, sans vouloir en adopter d'autres. Certaines situations ont été difficiles car, malgré le recadrage, l'élève ne voulait pas admettre ses comportements dérangeants et devait parfois subir les conséquences de ses actes pour comprendre.

En fait, les deux catégories d'intervention utilisées, soit la prescription directe et le recadrage, ont plus ou moins fonctionné. La prescription directe demande à l'élève d'appliquer une nouvelle solution pour résoudre son problème, ce qui amène parfois des résistances et a pour effet de faire trouver par l'élève ses propres solutions à ses conflits. Pour ce qui est du recadrage, le fait de recadrer ou de replacer les éléments d'une situation a souvent un effet positif chez l'élève, quand celui-ci prend un recul face à ce qui s'est passé. Cette catégorie demande à l'élève d'avoir une certaine analyse de ses attitudes et de vouloir changer des choses.

Néanmoins, l'approche de la thérapie brève, limitée dans le temps, nous semble trop courte pour aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage depuis de nombreuses années. Ces élèves devraient être suivis plusieurs années, afin d'assurer leur récupération.

Leçon 12- L'utilisation de différentes approches en relation d'aide.

Nous constatons que la thérapie brève offre certaines pistes de travail intéressantes. Cependant, nous l'avons jumelée pour notre recherche à l'approche non directive créatrice pour la philosophie qui s'en dégage. L'approche non directive créatrice respecte beaucoup l'individu, tout en offrant une structure d'entrevue directive. Il nous semble important de connaître différents types d'approches pour un travail efficace auprès des élèves, chacun présentant des besoins différents.

4.8 Les résultats académiques des élèves en juin 1991 et en juin 1992

Le chapitre qui suit ne fait pas partie de la recherche initiale, mais le besoin en a été suscité par notre curiosité. Nous avons vérifié les résultats académiques de cinq des neuf sujets de la recherche à la fin de l'année 1992. Ce travail a été effectué dans le but de comparer les performances scolaires de l'année de l'expérimentation avec l'année suivante. Nous comparons pour ces cinq élèves les résultats académiques en français, en mathématiques et en anglais, aux mois de juin 1991 et de juin 1992.

Tableau VI

Les résultats de cinq élèves aux examens
de juin 1991-1992, en français, mathématiques et anglais

SUJETS	MATIERES	JUIN 1991	JUIN 1992	ECART
SUJET 1	FRANCAIS	62%	60%	-2
	MATHEMATIQUE	54%	60%	6
	ANGLAIS	60%	60%	-
SUJET 2	FRANCAIS	71%	50%	-21
	MATHEMATIQUE	63%	65%	2
	ANGLAIS	62%	60%	2
SUJET 3	FRANCAIS	51%	55%	4
	MATHEMATIQUE	60%	45%	-15
	ANGLAIS	55%	60%	20
SUJET 7	FRANCAIS	65%	55%	-10
	MATHEMATIQUE	60%	45%	-15
	ANGLAIS	55%	60%	5
SUJET 8	FRANCAIS	75%	70%	-5
	MATHEMATIQUE	63%	50%	-13
	ANGLAIS	70%	70%	-

Ainsi, sur 15 résultats, 7 sujets ont vu leurs notes diminuer de l'année 1991 à l'année 1992. Six sujets ont augmenté leurs notes et 2 sont restés semblables. Le sujet 1, qui avait échoué en mathématiques au secondaire I, les a réussies avec 60% la deuxième année et a eu 60% dans les autres matières, atteignant la note de passage.

Le sujet 2 avait réussi ses trois matières de base, mais a échoué en français au secondaire II et conserve une moyenne de 60% .

Le sujet 3, qui avait échoué en français et en anglais au secondaire I, a de nouveau échoué en français au secondaire II. Il a réussi l'anglais et a échoué son cours de mathématiques. Cela lui fait une moyenne assez faible de 54% pour les trois matières.

Le sujet 7 avait échoué en anglais au secondaire I et l'a réussi avec 60% au secondaire II. Ses cours de français et de mathématiques avaient été réussis au secondaire I et ont été échoués au secondaire II avec une moyenne de 50%. Ainsi, l'élève sera en secondaire III l'an prochain mais devra reprendre le français, les mathématiques et l'anglais de secondaire II.

Le sujet 8 avait réussi le français, les mathématiques et l'anglais en secondaire 1 avec une moyenne de 69%. Au secondaire II, il a échoué ses mathématiques avec 50% et conserve une moyenne de 70% pour les deux autres matières. L'an prochain, l'élève sera au secondaire III et reprendra son cours de mathématiques de secondaire II.

En fait, les élèves qui sont faibles au début du secondaire le restent souvent durant quelques années. Ils accumulent un retard difficile à reprendre dans le système scolaire actuel. Les élèves finissent par abandonner les études par découragement. Le problème est de taille car présentement, un élève sur trois est en retard dans son cheminement. L'aide des éducateurs spécialisés ne suffit pas, et une aide pédagogique manque aux élèves pour les aider à rattraper la matière incomprise.

Pour les cinq élèves présentés, quatre échecs ont été enregistrés dans les trois matières de base au premier secondaire et six échecs au deuxième secondaire. En fait, nous constatons que les éducateurs spécialisés ont peu de contrôle sur les résultats scolaire des élèves. Nous favorisons une aide académique constante en plus du travail personnel effectué par les éducateurs pour une meilleure réussite scolaire des élèves.

CONCLUSION

Cette recherche a présenté le travail d'un éducateur spécialisé auprès de neuf élèves de premier secondaire ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation avec le modèle du contrat d'apprentissage ainsi que l'utilisation de la thérapie brève.

Pour les élèves, cette recherche visait à mettre en pratique des éléments d'encadrements qui favorisent ses apprentissages tout en améliorant sa situation scolaire et personnelle.

Pour l'éducateur, cette recherche devait servir à développer une démarche de planification, de suivi et d'évaluation plus rigoureuse en rencontre individuelle, ainsi que d'approfondir des moyens d'encadrement qui facilitent les apprentissages des élèves. Nous verrons à partir des leçons retenues, de quelle façon les objectifs de la recherche ont été atteints.

Leçons retenues

Leçon 1- L'utilité de passer le questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* à tous les élèves en début d'année afin d'identifier les abandons prématurés des études.

Leçon 2- L'amélioration de l'utilisation du questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* pour un travail plus efficace.

Leçon 3- L'importance d'avoir un soutien pédagogique pour les élèves en difficulté associé au soutien de l'éducateur.

Leçon 4- L'importance de travailler avec les professeurs d'une façon régulière pour un meilleur suivi de l'élève.

Leçon 5- L'importance de collaborer d'une façon régulière avec les parents pour un meilleur suivi des élèves.

Leçon 6- L'importance d'offrir aux élèves des services diversifiés qui répondent à leurs besoins.

Leçon 7- Une fiche d'auto-évaluation plus rigoureuse pour les élèves, dans le but de recueillir des informations pertinentes.

Leçon 8- La passation de la fiche d'auto-évaluation des élèves par une personne extérieure à la démarche pour plus d'objectivité.

Leçon 9- L'importance de définir les objectifs de travail d'une façon opérationnelle pour l'élève et l'éducateur, à l'intérieur du contrat.

Leçon 10- L'importance de garder la motivation de l'élève et de l'éducateur tout au long de la démarche.

Leçon 11- L'importance d'avoir identifié une structure d'entrevue plus efficace pour les rencontres d'aide individuelles.

Leçon 12- La nécessité d'utiliser plusieurs approches en relation d'aide.

Ainsi, les deux premières leçons portent sur l'utilisation du questionnaire *L'école, ça m'intéresse?*. D'une part, le questionnaire est assez précis pour indiquer des pistes d'interventions efficaces avec les élèves et devrait être passé à tous les élèves en début d'année dans un but de prévention. D'autre part, le questionnaire aurait avantage à être utilisé avec le contrat d'apprentissage de façon différente pour mesurer plus précisément les objectifs de travail effectué. En fait, nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer qu'il y a un lien significatif entre les résultats obtenus au questionnaire avant et après l'intervention. Nous considérons que trop de facteurs externes, peuvent intervenir en dehors des interventions, tels l'influence des pairs et de la famille, ainsi que la motivation personnelle de l'élève.

Les quatre leçons suivantes portent sur l'impact du travail effectué avec le contrat d'apprentissage sur les résultats académiques et sur l'aide personnelle apportée. Ainsi, l'application du contrat d'apprentissage pour améliorer les résultats scolaires s'est avérée faible. Nous ne devons pas nous en surprendre puisque les objectifs poursuivis avec plusieurs élèves ont été orientés vers des besoins personnels. Par conséquent, nous observons qu'un support académique manque à la démarche et que la collaboration avec les professeurs et les parents est essentielle.

Le travail avec la méthode du contrat d'apprentissage s'est avéré positif. Toutefois, certains objectifs de travail étaient peu définis au départ et n'ont pu être évalués. Cette démarche a permis aux élèves d'expérimenter des stratégies leur permettant d'améliorer certaines situations.

Pour l'éducateur, l'application du contrat d'apprentissage a permis la mise sur pied d'une série d'interventions vers des thèmes répondant aux besoins des élèves. Cette méthode plus rigoureuse nous a permis d'aider les élèves d'une façon plus efficace.

De plus, une nouvelle approche en relation d'aide a été expérimentée avec les élèves lors de nos interventions, soit la thérapie brève. Cette approche est venue nous rappeler des bases essentielles à utiliser en entrevue d'aide et nous a fait réaliser l'importance d'utiliser différentes approches en thérapie. La thérapie brève permet de respecter deux conditions essentielles de la relation d'aide:

- 1- La première, est une aide ponctuelle compte tenu du nombre d'élèves qui nécessitent l'aide de l'éducateur et du temps disponible pour chaque élève lequel est limité.
- 2- La deuxième est la nécessité de rendre l'enfant autonome et de viser la prise en charge par ce dernier, orientant l'éducateur vers des stratégies reliés à l'acquisition de processus pour réussir.

Utilisée seule, la thérapie brève nous semble limitée pour notre travail d'éducateur. Ainsi, l'approche non directive créatrice est venue se greffer à la thérapie brève pour approfondir davantage nos interventions.

Il nous semble important, suite à nos résultats de recherche que les élèves qui vivent des difficultés académiques ou personnelles bénéficient d'une aide particulière et constante durant l'année. Ces élèves doivent se sentir supportés et encouragés dans leur cheminement. Ainsi les orientations pour 1991-1993 du ministre de l'Education, Monsieur Michel Pagé, vont dans le même sens que nos résultats de recherche, c'est-à-dire, se donner un curriculum d'éducation plus souple en valorisant la pédagogie de l'effort. Aussi, l'apport des parents à l'école devrait être valorisé, spécialement au secondaire. Le respect du rythme des élèves, en créant des groupes de rattrapage, est recommandé. Il est mentionné également de créer des équipes-écoles où les professeurs, les directeurs et les éducateurs travailleraient ensemble à la réussite des élèves. La création de groupes d'élèves plus stables, ainsi que la nomination d'un tuteur pour sécuriser les élèves sont recommandées. Nous croyons que l'application de ses mesures faciliteraient la réussite des élèves. Cette recherche nous a permis d'aller plus loin dans le suivi de nos interventions.

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT, Jean, OUELLET, Georges,
L'amélioration du rendement scolaire: revue de divers travaux et considérations pratiques, Apprentissage et socialisation, vol.1, Montréal, 1984, 14p.
- AUDY, Pierre,
La violence à l'école secondaire ou une des réactions symptomatiques d'un système hyperstressé, Revue québécoise de psychologie, vol. 5, 1984, p.98.
- BEAUCHEMIN, Claire, LEMIRE, Viateur,
L'abandon scolaire:valeur prédictive d'un instrument, Revue Canadienne del'Éducation, vol. 16, 1991.
- BERNARD-CHARRON, Suzanne,
Description et utilisation du contrat en service social des groupes, Université Laval, 1978.
- BURGUIERE,
La pédagogie du contrat, Paris, ed. L'harmottan, 1987, 164p.
- CHAREST, Jacques,
Les quatres ingrédients indispensables à la guérison thérapeutique, Revue québécoise de psychologie, vol. 10, 1989, p.29.

- COTÉ, Régis,
Éléments d'aide à l'apprentissage, Commission Scolaire Abitibi, 1987, 53p.
- FISH, Richard, WEAKLAND, John, SEGAL, Lynn,
Tactiques du changement, Paris, éd. Seuil, 1986, 364p.
- GIRARD, Christiane,
Projet "Educatrices - Educateurs en milieu scolaire", 1987, 5p.
- GLASSER, William,
La thérapie de la réalité, éd. Hommes et Groupes EPI, 1971, 213p.
- GOUPIL, Georgette,
Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, éd. Gaetan Morin, 1990, 346p.
- GOYETTE, Gabriel, VILLENEUVE, Jean, NEZET-SEGUN, Claudine,
Recherche-action et perfectionnement des enseignants, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1984, 233p.
- HALEY, Jacques,
Nouvelles stratégies en thérapie familiale, Paris, ed. France-Amérique, 1981, p.98.

LAFLEUR, Germaine,

Le contrat d'apprentissage, Université Laval, 1981.

LEMIRE, Suzanne,

Le contrat d'apprentissage: son utilisation dans la formation pratique en service social, Université Laval, 1980.

MALUCCIO, A., MARLOW, W.,

The case for the contract, social work, 1974.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC,

L'ÉCOLE, ÇA M'INTÉRESSE?, Gouvernement du Québec, Québec, 1983,
33p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC,

L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec.
Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec, 1976.

PADIOLEAU, Marie-France,

Les 13-18 ans ce qui se passe dans leur corps et dans leur coeur, Paris,
éd. Balland, 1989, 254 p.

PARE, André,

Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle,
Le centre d'intégration de la personne, Québec, 1987, 81p.

PORTELANCE, Colette,
Relation d'aide et amour de soi, Montréal, éd. Du Cram, 1990, 409p.

WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John, FISH, Richard,
Changements paradoxes et psychothérapie, Paris, éd. Seuil, 1975, 189p.

WATZLAWICK, Paul,
La réalité de la réalité, Paris, ed. Seuil, 1978, 237p.

ZAYED, Raymond,
Humaniser l'école en 86, c'est possible, Revue de la FQDE, vol. 3, 1986, p.23.

ANNEXE 1

Présentation d'un sujet avec le contrat d'apprentissage

Le cas de Renaud

Nous présentons ici l'analyse de notre intervention de recherche auprès d'un élève de niveau secondaire 1 ayant bénéficié d'une aide individuelle avec le contrat d'apprentissage, sur une période de sept mois. Il nous semble important, de pouvoir décrire les liens entre les différentes parties de notre recherche.

Nous présentons la démarche avec ce sujet, selon les points suivants:

- 1) L'histoire de l'élève aux plans scolaire et personnel;
- 2) Les données recueillies en prétest à l'aide de l'instrument *L'ÉCOLE, ÇA M'INTÉRESSE?* afin de connaître l'élève et d'identifier des pistes d'intervention.
- 3) Le déroulement du contrat d'apprentissage;
- 4) L'analyse des résultats, en présentant et en discutant les données émanant du questionnaire *L'école ça m'intéresse?* repris sept mois après le début de l'intervention, l'évaluation personnelle par l'élève de la démarche avec le contrat d'apprentissage, ainsi qu'un tableau des résultats scolaires de la première à la

quatrième étapes.

A- Le cas de RENAUD

1- L'histoire scolaire et sociale de Renaud

Notre premier élève âgé de 13 ans est en première secondaire. Une première rencontre avec la mère, lors de la remise des bulletins, en novembre 1990, a permis de le connaître davantage. D'après elle, Renaud n'a jamais aimé l'école, depuis sa première année. Il est souvent dans la lune, sans concentration et réussit tout juste ses cours. A la maison, c'est un garçon très agréable, toujours de bonne humeur et qui a beaucoup d'amis.

Sa mère dit ne pas trop exiger de lui des tâches à la maison et le laisse plutôt s'organiser seul. Le départ pour l'école le matin est pénible ainsi que le soir pour les devoirs. Renaud aime bien faire ce qui lui convient, sans trop de contrainte. Une entente est prise en début d'année avec sa mère à l'effet qu'il doit terminer son secondaire trois et pourra, par la suite, prendre une année de repos, c'est-à-dire, à quinze ans. Par contre, elle ne semble pas très sûre de la pertinence de cette entente. Nous l'informons qu'un élève doit, selon la loi, rester à l'école jusqu'à 16 ans et que celui qui quitte en secondaire 3 a beaucoup de difficulté à revenir à l'école par la suite, car il est plus âgé que les autres élèves.

De plus, l'élève aime travailler et l'argent qu'il peut se procurer. Finalement, la demande de sa mère devient évidente: elle veut de l'aide pour que son fils soit motivé à poursuivre ses études et qu'il réussisse ses cours.

Une première rencontre permet d'évaluer la situation scolaire de Renaud à l'aide du bulletin de la première étape. Il dit ne pas aimer l'école, qu'il a des amis bien chanceux qui ont quitté l'école à 14 ans.

Ses résultats scolaires présentent trois matières en situation d'échec et deux avec réussite à 60%. Renaud ne semble pas trop connaître ses résultats. Il dit vouloir réussir toute ses matières, mais ne semble pas savoir comment faire. L'approche avec le contrat d'apprentissage lui est présentée, ainsi que les efforts qu'il aura à fournir pour réussir. Renaud semble intéressé et une semaine de réflexion lui est laissée.

2- Les instruments pour mettre en place le contrat d'apprentissage

A la suite de deux autres rencontres de clarification, Renaud décide d'accepter l'aide proposée selon la formule du contrat d'apprentissage et passe le questionnaire *L'école ça m'intéresse?* utilisé pour vérifier les indices d'abandon scolaire.

Selon la pondération au test, le pointage de 21 sur 52, est un indice d'abandon scolaire important. Le résultat de Renaud est de 12/52 ce qui indique que celui-ci ne pense pas à abandonner ses études présentement.

Les résultats aux dimensions mesurés sont présentés au tableau A.

TABLEAU A

Les résultats au test *L'école, ça m'intéresse?*

Dimensions	Résultats du sujet	Indices de difficulté
-		
A- Les caractéristiques familiales	1\6	4 et +
B- Le sentiment d'isolement	0\6	3 et +
C- Les projets scolaires	3\8	3 et +
D- Le rendement scolaire	1\5	3 et +
E- La confiance en soi	1\5	4 et +
F- L'absentéisme	3\6	4 et +
G- Le besoin de soutien des enseignants	1\8	6 et +
H- L'intérêt pour l'école	2\8	4 et +

Malgré les résultats peu élevés aux dimensions, une seule présente une difficulté selon les critères du questionnaire c'est la dimension "Les projets scolaires", les deux autres dimensions les plus élevés, sans être en difficulté, sont: "L'absentéisme" et "L'intérêt pour l'école".

Ces résultats confirment les informations obtenues lors de discussions avec Renaud. Pour lui, les projets scolaires ne sont pas très présents. Il pense souvent à quitter l'école, mais cela reste vague. Au sujet de ses absences, Renaud dit avoir toujours des

billets de motivation de ses parents, même si ses raisons sont parfois douteuses.

3- Le contrat d'apprentissage

Afin de déterminer les objectifs à travailler à l'intérieur du contrat, Renaud choisit cinq thèmes et en a ajouté un.

Ces thèmes sont:

- Une technique d'étude efficace;
- La confiance en soi;
- La motivation à l'école et la pensée positive;
- La préparation aux examens;
- La relaxation, le stress;
- Autres: La connaissance des métiers professionnels à la **polyvalente**.

L'objectif premier établi par Renaud est d'étudier une heure par soir à la maison et ce, du lundi au jeudi. C'est difficile pour lui car se retrouver avec ses amis est très important. Son habitude est de sortir après le repas et de revenir pour le coucher. Avec l'aide d'un horaire de travail à domicile, il réussit à trouver une heure après le repas pour ses études. Suite à plusieurs appels téléphoniques à la maison, la mère de Renaud dit qu'il respecte bien son heure d'étude. Il manque parfois de constance, mais fait beaucoup d'efforts.

Lors des rencontres d'aide individuelle, Renaud participe bien. Ses objectifs sont réalistes et réfléchis.

Nous avons travaillé ensemble la pensée positive et la confiance en soi. Au départ Renaud avait un discours plutôt négatif: "Je ne réussirais pas", "Je ne suis pas bon, je

Il apprend qu'il pouvait avoir un certain contrôle sur ses pensées et que cela peut avoir un effet positif sur ses résultats. A partir de février, nous travaillons les projets scolaires, la relaxation ainsi que la préparation aux examens.

A l'intérieur des projets scolaires, nous nous centrons sur les goûts et les intérêts de carrière de Renaud. Considérant son peu de motivation pour de longues études, nous regardons ensemble différentes alternatives. Renaud semble trouver intéressante la formule de terminer un secondaire 4 et d'intégrer le secteur professionnel pour apprendre un métier. Cela a eu un effet sur sa motivation scolaire.

A l'intérieur de deux ateliers sur la relaxation, Renaud apprend des moyens pour contrôler son stress. Son anxiété aux examens, accompagné des troubles respiratoires et de mains moites, avait pour conséquence des problèmes cognitifs où selon lui tout avait tendance à se mélanger dans sa tête.

Il expérimenta une méthode de respiration suivi d'une relaxation très simple et efficace. Son objectif fut le soir avant de s'endormir et avant chaque examen de la pratiquer. Après quelques exercices, Renaud sent les bienfaits de cette technique et peut la mettre en pratique au besoin.

Au mois d'avril, un téléphone de Madame nous indique que Renaud passe deux semaines de vacances en Floride nous donne l'occasion de lui indiquer les faiblesses académiques de Renaud. Il doit, à son retour reprendre les apprentissages manqués.

Deux rencontres portent sur la préparation aux examens. Renaud se fixe alors les objectifs suivants:

- Reprendre son heure d'étude habituelle;
- Etudier plusieurs soirs avant un examen;
- Aller en récupération le midi dans les matières présentant des difficultés.

4- Le déroulement du contrat d'apprentissage

Ainsi, à partir du mois de décembre 1990 au mois de mai 1991, Renaud a eu douze rencontres d'aide, c'est-à-dire un atelier toute les deux semaines.

Les principaux aspects travaillés sont:

- L'organisation scolaire
 - Une méthode d'étude et de travail
 - Un horaire de travail à domicile
 - La planification pour les examens
- La motivation
 - La pensée positive et la programmation
 - Les projets scolaires
- La relaxation
 - L'identification du stress
 - Une méthode de relaxation
- La confiance en soi
 - Les forces et faiblesses
 - L'influence des autres

Tout au long des semaines de travail, Renaud est toujours ponctuel et présent aux rencontres. De bonne humeur, Renaud devient à l'aise de s'exprimer et s'affirme davantage.

Bien que ses objectifs se situent au plan des moyens concrets pour réussir, il apprend

à mieux se connaître et à discuter de ses forces et de ses faiblesses.

Aux ateliers sur la confiance en soi, Renaud découvre que ses problèmes sont un manque d'assurance dans ses réalisations et une peur de l'échec. Il développe donc une façon de pensée plus positive face à son cheminement scolaire. Il reçoit de l'information sur les différents programmes d'études dans le but de motiver l'élève à poursuivre ses études. Sans vouloir faire de longues études universitaires, Renaud ne pense plus à quitter l'école à 15 ans et se rend compte que ses efforts peuvent être bénéfiques.

5- Les résultats de l'intervention

Nous présenterons dans un premier temps, les résultats au questionnaire *L'école, ça m'intéresse?*, recueillis au mois de novembre 1990 et au mois de mai 1991. Ces données seront suivies d'une évaluation personnelle de l'élève dans le but de connaître son degré de satisfaction des interventions à la fin de la démarche. Nous terminerons par une analyse des résultats académiques de l'élève durant la durée de l'intervention.

5.1 L'analyse du questionnaire, *L'école ça m'intéresse*

En mai 1991, le résultat total du questionnaire pour Renaud est de 23\52 ce qui nous indique un désir d'abandonner ses études. Lors des premiers résultats au mois de décembre, celui-ci obtient 12\52, c'est-à-dire onze points de moins.

L'écart de ses perceptions se situe à deux niveaux, la confiance en soi et le besoin de

soutien des enseignants.

TABLEAU B

La perception de l'élève de son cheminement
en novembre 1990 et en mai 1991

Dimensions	novembre	Mai
E- La confiance en soi	1/5	3/5
G- Le besoin de soutien des enseignants	1/8	7/8

Nous expliquons cet écart, par une connaissance plus approfondie de l'élève. Souvent au début de l'année, les élèves en secondaire 1 sont timides et répondent ce qu'ils croient être bien. De plus, le mois de mai est souvent plus difficile pour les élèves; les examens de fin d'année approche, la chaleur dans les classes ainsi que la concentration deviennent difficiles.

Finalement, les résultats au questionnaire *L'école, ça m'intéresse* nous indiquent chez Renaud un plus fort risque qu'il abandonne l'école à la fin de l'année qu'au début. Ses résultats peuvent être reliés à la fatigue de la fin d'année et a une plus grande affirmation de lui. Renaud ne tient pas à abandonner ses études, malgré ses difficultés.

5.2 L'analyse de la fiche d'évaluation personnelle de l'élève

Cette fiche d'évaluation est préparée dans le but de connaître la façon dont l'élève évalue ses efforts et sa participation lors des rencontres individuelles avec l'aide du contrat d'apprentissage. Sur une échelle graduée de 1 à 10, l'élève choisit un chiffre correspondant à son degré de satisfaction.

L'élève doit répondre à quatre questions concernant son niveau de satisfaction. Ainsi, à la question 1: Quel est mon degré de satisfaction si j'évalue mes efforts et ma participation lors des rencontres d'aide avec l'éducateur en utilisant la formule de contrat d'apprentissage?, Renaud note un 8, pour cette question. A la deuxième question: Quel est mon degré de satisfaction de l'aide reçue par l'éducateur lors des rencontres individuelles?, Renaud note un 9 pour cette question. La question trois: Les points positifs pour moi de cette démarche sont, Renaud a écrit: "Cela m'a aidé à ne pas me décourager." A la question 4,: Les points négatifs de cette démarche, celui-ci n'a rien écrit.

Renaud est satisfait de ses rencontres d'aide, il considère avoir reçu une aide positive pour l'aider à réussir tout au long de l'année.

5.3 L'analyse des résultats scolaires

Le tableau sur les résultats académiques de Renaud présente les résultats scolaires obtenus lors des étapes de l'année scolaire.

Tableau C

Les résultats académiques de Renaud durant l'année scolaire

Matières - étapes -	1er	2e	3e	4e	Moyenne
Français	71%	62%	63%	62%	65%
Mathématiques	60%	77%	51%	54%	61%
Anglais	53%	62%	54%	60%	57%

A l'école secondaire, toutes les matières sont importantes, par contre trois matières sont essentielles et servent de pré-requis d'une année à l'autre. Ces matières sont: l'anglais, le français, et les mathématiques. C'est donc sur ces matières que l'accent est mis davantage, sans toutefois négliger notre aide dans les autres matières.

A la deuxième étape, Renaud a une remontée en mathématique. Renaud augmenta de plus de 15 points ses résultats. Seul l'anglais se situait en bas de la note de passage. Nous attribuons ces résultats à une forte motivation de sa part. Le début de bonnes habitudes de travail justifie cette hausse. Les rencontres régulières avec Renaud contribuent à tenir sa motivation à la hausse.

Les rencontres durant la troisième étape portent sur la connaissance de soi, la confiance et la communication.

Renaud semble plus soucieux de travailler son image, son habillement, son influence par rapport à ses amis et se préoccupe moins de ses résultats. Il prépare son voyage en Floride où il part deux semaines sans penser à l'école.

A la fin de l'année, Renaud termine satisfait de ses résultats. Il est conscient de ses faiblesses et affirme avoir travaillé fort pour réussir. Le bulletin au mois de juin, enregistre un échec en mathématique.

En résumé, Renaud débute en septembre peu motivé à réussir son année scolaire. Suite à la demande de sa mère et avec son accord, il a bénéficié de douze rencontres d'aide avec l'éducatrice. Par le biais du contrat d'apprentissage, il apprend à identifier ses difficultés, à se fixer des objectifs et à planifier des actions concrètes pour les atteindre.

Renaud amorce un cheminement personnel intéressant, satisfait de ses résultats il a l'intention de poursuivre en secondaire II et de se trouver une avenue satisfaisante au niveau travail.