

**Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une  
cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie**  
**Retrospective analysis (1992-2004) of school experiences of a  
student cohort enrolled in kindergarten in the Mauricie region**  
**Análisis retrospectivo (1992-2004) del recorrido escolar de un  
grupo de alumnos que empezaron el nivel preescolar en  
Mauricie**

Nadia Rousseau, Karen Tétreault and Caroline Vézina

Volume 35, Number 1, 2009

Avoir des difficultés scolaires importantes à l'école : quelles  
formules, quel avenir ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/029921ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/029921ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rousseau, N., Tétreault, K. & Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective  
(1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la  
maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 15-40.  
<https://doi.org/10.7202/029921ar>

Article abstract

This article presents a retrospective analysis of 3 397 students who enrolled in kindergarten in the Mauricie region (region 04) in 1992. Their school trajectory was documented yearly until 2004 or until they ceased to appear in the "ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport" database. This date corresponds to high school graduation following a normal progression, without any grade retention. Attention was focused on students who were identified as students with special needs at least once during their school trajectory. As well, among the original cohort, 47 were selected to participate in a qualitative interview to discuss their academic experience and how it affected their academic success or failure to obtain a high school diploma.

# Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie

**Nadia Rousseau**, professeure

Université du Québec à Trois-Rivières

**Karen Tétreault**, professionnelle de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

**Caroline Vézina**, professionnelle de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

**RÉSUMÉ** • Cet article rend compte d'une étude rétrospective de 3397 élèves ayant commencé leur maternelle dans une école de la Mauricie (région 04) en 1992. Ces élèves ont été suivis jusqu'en juin 2004 ou jusqu'à ce qu'ils n'apparaissent plus dans les registres du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette date correspond à l'année d'obtention du diplôme d'études secondaires selon un parcours normatif, c'est-à-dire sans redoublement. Une attention particulière est portée aux élèves identifiés comme handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) au moins une fois au cours de leur parcours scolaire. Enfin, parmi les jeunes de cette cohorte initiale, 47 élèves ont été retracés et ont participé à des entrevues qualitatives qui rendent compte de leurs expériences scolaires comme ayant contribué à la réussite ou à la non-réussite de leurs études secondaires.

**MOTS CLÉS** • diplomation, expérience scolaire, EHDA, valeur du diplôme, parcours normatif.

## 1. Introduction

Depuis un peu plus de quarante ans, le système scolaire québécois navigue d'un changement à l'autre, eu égard aux services et politiques destinés aux élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Entre autres, en 1976, les travaux du Comité provincial de l'enfance inadaptée, travaux connus sous l'appellation *Rapport Copex*, contribuent à la mise en place de services pour les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. En effet, les recommandations issues de ce rapport conduisent à l'élaboration de la politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en 1979. Selon Horth (1998), ce n'est qu'en 1982 que les recommandations suivantes sont appliquées: 1) permettre l'accessibilité à un service public d'éducation, 2) donner une éducation de qualité, 3) assurer le droit aux enfants en difficulté de grandir dans le cadre le plus normal possible. Sept ans plus tard, la *Loi sur l'instruction publique* (loi 107)

favorise l'implantation des services complémentaires et l'élaboration de plans d'intervention pour les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (Horth, 1998). Les services complémentaires de même que les plans d'interventions ont pour principal objectif de soutenir les élèves en difficulté. Dans le même élan, la politique de l'adaptation scolaire, révisée en 1992, ouvre la porte à l'intégration, en classe ordinaire, des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. L'ensemble de ces bouleversements se poursuit avec, en 2000, une nouvelle catégorisation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000) : les 31 catégories et sous-catégories de difficultés qui prévalaient depuis plusieurs années sont remplacées par deux grandes catégories, soit les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Pour sa part, la catégorie *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* se subdivise en deux groupes : les élèves à risque et les élèves ayant des troubles graves de comportement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Il va sans dire que l'appellation *élève à risque* ne fait alors pas partie du langage courant. Il s'agit en quelque sorte d'une catégorie qui regroupe toute une série de problèmes tantôt cognitifs, tantôt affectifs et qui, conséquemment, entraînent des besoins bien différents. Le ministère précise que les élèves à risque sont les *élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils présentent des difficultés pouvant mener à un échec, présentent des retards d'apprentissage, présentent des troubles émotifs, présentent des troubles du comportement, présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000, p. 5). Ce changement de catégorisation a aussi un impact important sur la *traçabilité* de ces jeunes. En effet, les élèves qui composent la catégorie *élève à risque* ne sont plus formellement identifiés à l'aide d'une cote. Ils sont donc difficilement repérables sur les bases de données existantes. Précisons tout de même que cette nouvelle catégorisation des cotes présentées avait pour objectif de faciliter les interventions éducatives auprès des élèves. Toujours selon le ministère de l'Éducation (2003b), les services offerts aux jeunes qui ont été formellement identifiés à l'aide d'une cote devaient aussi contribuer à réduire le taux de décrochage, et ainsi mener à une augmentation de la qualification des élèves. Pourtant, les taux de décrochage scolaire et de sortie sans diplôme des jeunes Québécois continuent d'être préoccupants. En effet, près d'un jeune de moins de 20 ans sur cinq est sans diplôme et ne fréquente pas un établissement scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007) ; ce taux semble toutefois s'être stabilisé depuis une dizaine d'années. Ces préoccupations ont amené différents acteurs de l'éducation de la Mauricie à se questionner sur le parcours scolaire des jeunes Mauriciens. Quel est le taux réel de sortie avec diplôme des jeunes Mauriciens selon un parcours normatif ? Parmi ces diplômés, retrouve-t-on des élèves identifiés comme handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation lors de leur passage au secteur *Jeunes* ? Comment ces jeunes Mauriciens qualifient-ils leur expérience scolaire ? Leurs propos permettent-ils d'identifier certains facteurs qui contribueraient à leur diplomation ou la freineraient ?

Cette étude rétrospective est originale et contribue au développement des connaissances en matière d'éducation. En effet, aucune étude scientifique québécoise recensée ne rapporte un suivi couvrant l'ensemble du cheminement scolaire. D'ailleurs, la communauté scientifique reconnaît un manque d'information quant à l'évolution des parcours scolaires des jeunes (Lahaye, 2005; Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt et Hrimech, 2004). Les principales sources d'information relèvent soit de bilans gouvernementaux (Institut de la statistique, 2002; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005a; Statistique Canada, 2003) qui présentent un taux annuel de diplomation ou de fréquentation sans rendre compte du suivi d'un groupe particulier d'individus, ou d'études qui traitent du suivi d'une portion du cheminement scolaire des jeunes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005a; Perron, Auclair, Veillette et Hébert, 2005).

Les résultats de l'étude rétrospective présentés ici rendent compte du parcours normatif de tous les jeunes ayant commencé la maternelle en Mauricie en 1992. Ces jeunes sont donc directement concernés par la nouvelle catégorisation des cotes proposée en 2000. Bien que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ait effectué une nouvelle mise à jour de sa classification en 2006 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006a), soulignant l'importance de l'approche individualisée pour répondre aux besoins de l'élève, cette mise à jour n'apporte pas de changements majeurs à la classification déjà en vigueur. Toutefois, étonnamment, aucune définition précise d'*élève à risque* n'est donnée dans cette dernière version, alors que l'on y fait référence plus d'une fois dans le document. L'élève à risque semblerait correspondre à *tout élève rencontrant certaines difficultés dans son parcours scolaire...* (2006a, p. 2).

## 2. Décrochage scolaire

Au Québec, le ministère de l'Éducation (2003a) définit le décrochage scolaire comme *l'abandon des études sans avoir obtenu un diplôme du secondaire, chez les jeunes de moins de 20 ans*. Il s'agit là de la définition la plus courante dans les écrits de recherche. En 2001-2002, dans la région de la Mauricie, les décrocheurs étaient à 67,2% de sexe masculin, contre 32,8% de sexe féminin (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003c). Dans la région mauricienne, le taux de décrochage est de 1,2% supérieur à celui de l'ensemble du Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003b).

### 2.1 Sortie sans diplôme et caractéristiques des décrocheurs

Les jeunes qui quittent la formation générale avant d'obtenir un diplôme évoquent les raisons suivantes : un manque de motivation, des difficultés scolaires, des raisons personnelles ou familiales, un désir de gagner sa vie ou d'avoir un emploi, une formation considérée comme terminée, un désir de poursuivre des études ailleurs, et finalement, des échecs scolaires répétés (Fortin, Potvin et Royer, 2000; Ministère de l'Éducation du Québec, 1997; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes,

2004). À ces raisons, ajoutons les caractéristiques suivantes: sexe masculin, stratégies d'adaptation infructueuses, faible estime de soi, difficultés dans les relations avec les autres, vision négative de l'école, difficultés scolaires (surtout en lecture et en écriture), troubles du comportement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003a; Potvin et collab., 2004) et expériences scolaires négatives (Potvin et Paradis, 2000; Rousseau, 2005). Enfin, le climat de classe, la relation maître/élève et les attitudes des enseignants à l'égard des élèves en difficulté (Boutin et Daneau, 2004; Langevin, 1999; Potvin, 2005; Potvin et Paradis, 2000) sont d'autres facteurs associés au décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire d'un nombre important d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation peut aussi résulter d'un système scolaire peu flexible qui répond davantage aux besoins pédagogiques des jeunes n'ayant pas ou très peu de difficulté plutôt qu'aux besoins d'élèves présentant plusieurs défis. Déjà, en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation mentionnait que l'organisation du système scolaire, avec un curriculum très homogène malgré la grande diversité des élèves et la difficulté d'accéder à la formation professionnelle, rendait difficile la persévérance scolaire et la réussite des élèves éprouvant des difficultés scolaires importantes (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Pour Boutin et Daneau (2004), l'adaptation du système scolaire québécois serait une des conditions essentielles à la réussite des élèves. Cette adaptation devrait toucher autant les contenus et les méthodes que l'évaluation. Ces auteurs proposent notamment une réduction des ruptures structurelles et fonctionnelles qui cloisonnent chacune des matières ainsi qu'une diversification des rythmes scolaires.

## 2.2 Diplomation en Mauricie

Selon les indicateurs de l'éducation de 2005, le taux d'obtention de diplôme d'études secondaires s'élève à 85,2 %, tous les âges confondus, pour l'année 2003-2004, alors qu'il est de 70,7 % chez les jeunes de moins de 20 ans (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005a). La région de la Mauricie détient un taux d'obtention de diplômes comparable à celui de l'ensemble du Québec, soit 72,3 % et 70,7 % respectivement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005a). Les travaux de recherche du Groupe ÉCOBES (Perron et collab., 2005) montrent un taux de diplomation moins élevé chez les garçons que chez les filles de la Mauricie après sept ans passés au secondaire (début des études 1992 à 1996; fin des études 1999-2003). Enfin, 17,8 % des élèves du primaire et 8,0 % des élèves du secondaire accusent un retard scolaire en 2003-2004 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005a).

Sur le plan scientifique, cette recherche permet de différencier les taux d'obtention de diplôme entre les élèves ordinaires et les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Bien que révélateurs, les travaux du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a) et ceux de Perron et ses collaborateurs (2005) ne permettent pas de faire cette distinction, ni de rendre compte du taux

de diplomation selon un parcours normatif d'une durée de 12 ans, calculée à partir de l'entrée à la maternelle (1992) jusqu'en 2004.

Sur le plan social, on constate que la Mauricie est aux prises avec une situation inquiétante. D'une part, les taux de diplomation sont relativement faibles comparativement aux autres (régionaux et provinciaux), et ce, particulièrement chez les garçons. D'autre part, la situation du marché du travail est très précaire. Les emplois qui nécessitent peu de scolarité sont de plus en plus rares (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005a). Il importe donc de dégager des pistes de solutions efficaces et durables afin de contrer cette situation qui peut éventuellement mener au décrochage social. La présente étude permet de dresser un bilan quantitatif du taux réel de sortie avec diplôme des jeunes Mauriciens selon un parcours normatif, en portant une attention particulière à l'identification des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et des cas de redoublement. L'étude permet aussi de rendre compte de l'expérience scolaire de certains de ces élèves et ainsi, de mieux cerner les facteurs qui ont contribué ou non à leur diplomation.

### 3. Méthodologie

Cette étude présente une méthodologie mixte : quantitative descriptive et qualitative inductive. Les données permettant d'effectuer l'étude rétrospective proviennent des bases de données anonymisées du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Malgré les critiques formulées à l'égard de l'utilisation annuelle de ces bases par le ministère, il n'en demeure pas moins qu'elles sont le seul moyen d'assurer un suivi rétrospectif de tous les jeunes d'une région donnée pour la totalité de leur présence en contexte scolaire. D'ailleurs, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a), ces bases *permettent de suivre l'évolution de l'effectif scolaire et de contribuer à la constitution d'un portrait du système éducatif québécois* (p. 10). Ces registres contiennent des renseignements plutôt généraux et démographiques dont l'âge, l'année scolaire, les cotes de difficulté, etc. Par contre, ces bases ne donnent aucune information sur l'expérience scolaire vécue et la qualité des services reçus par ces jeunes. Pour cette raison, l'équipe de recherche a choisi de retracer un certain nombre des jeunes issus de cette cohorte afin de mieux comprendre leur expérience personnelle durant leur cheminement scolaire. Ainsi, les données qualitatives proviennent d'entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée de 60 à 100 minutes. Les participants étaient invités à échanger sur leur situation scolaire, leur situation sociale et leur situation d'emploi. Seules les données associées à la situation scolaire sont présentées dans cet article.

#### 3.1 Échantillon

Même si les travaux réalisés par l'équipe de recherche comprennent aussi le suivi des cohortes de 1983 et de 1988, jusqu'en 2004, seules les données relatives à la cohorte de 1992 font l'objet de cet article. Cette étude rétrospective cible l'ensemble des élèves de la Mauricie ayant commencé leur maternelle en 1992 ( $n = 3397$ ).

Précisons que les nouveaux élèves de la première année de l'année suivante, soit en 1993, sont inclus dans l'échantillon, étant donné que la maternelle n'est pas obligatoire au Québec. Il importe de noter qu'est étiqueté *EHDAA* tout élève ayant été identifié comme *élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation* au moins une fois au cours de son parcours scolaire. Il faut également noter que le nombre d'élèves identifiés comme handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation dans la cohorte 1992 a pu être sous-estimé par rapport à leur nombre réel, compte tenu de la restructuration administrative des cotes effectuée en 2000 par le ministère de l'Éducation du Québec, avec l'apparition de la catégorie *élèves à risque*, catégorie non répertoriée dans les bases de données. Au moment de la collecte de données, en juin 2004, les élèves de la cohorte 1992 avaient 16-17 ans.

Les données de cette étude rétrospective proviennent des déclarations de l'effectif scolaire en formation générale (DCS), en formation professionnelle (DCFP), en formation générale aux adultes (SIFCA) et en formation collégiale (SIGDEC), issues des bases de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En fait, il s'agit d'un formulaire rempli par la direction des établissements scolaires le 30 septembre de chaque année scolaire, qui fait état des caractéristiques générales de tous les élèves qu'ils desservent.

Le volet qualitatif de l'étude comprend 47 jeunes de la cohorte 1992. Comme nous ne connaissions pas l'identité des élèves constituant l'échantillon, le recrutement s'est effectué sur une période de cinq mois, par la voie d'outils de communication destinés au grand public (journaux régionaux, radio locale, feuillets publicitaires livrés dans différents quartiers, affichage au bureau régional d'emploi, dans les supermarchés de la région, dans les écoles secondaires, etc.). Nous avons joint 27 femmes et 20 hommes désireux de participer à une entrevue individuelle. Il s'avère impossible de relier les données quantitatives aux données qualitatives, les bases de données utilisées étant rendues anonymes.

Certains participants ont fréquenté plusieurs écoles, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. En fait, près de la moitié des participants (46,81 %) ont fréquenté au moins deux écoles primaires. De ces derniers, 31,82 % ont fréquenté une troisième école, 27,28 % une quatrième école, 18,18 % une cinquième école, et 9,10 % une sixième école. Certains participants ont également fréquenté plusieurs écoles secondaires, alors que près de la moitié d'entre eux (46,81 %) ont fait leurs études secondaires dans deux écoles. Le quart de ces participants (25 %) ont connu une troisième école.

La Mauricie est desservie par trois commissions scolaires. Les cheminements scolaires menant à l'obtention d'un diplôme se divisent en deux grandes catégories. La première comprend les classes dites *ordinaires*, soit les cinq années régulières du secondaire et la formation professionnelle disponible à partir de la troisième année du secondaire. La deuxième catégorie comprend les classes de *cheminement particulier* qui mènent à des diplômes, en passant par les programmes d'Exercice

de métiers semi-spécialisés (EMSS), d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER). Le tableau 1 présente la répartition des participants selon le type de formation suivie (formation complétée, non complétée ou en cours) au moment de l'entrevue.

Tableau 1  
Programme de formation des participants aux entrevues

Dernier diplôme	Cohorte 1992			Total
	C	N-C	E-C	
Certificat	-	1	3	4
DES	6	4	8	18
Adultes	-	1	8	9
DEC général		1	8	9
DEC technique		1	6	7
Université				
Total	6	8	33	47

C = complété      N-C = non complété      E-C = en cours

### 3.2 Procédure

Compte tenu de l'évolution des bases au cours des 20 dernières années, un premier travail de correspondance entre les différentes déclarations de l'effectif scolaire et les variables qui les composent a dû être effectué. Étant donné l'ampleur des données recueillies, ces bases sont toujours en traitement à ce jour. Cet article présente donc les résultats des analyses descriptives effectuées.

Quant aux données qualitatives, des entrevues individuelles variant entre 30 minutes et deux heures et demie ont été réalisées et enregistrées à l'aide d'un protocole d'entrevues semi-structurées portant sur l'expérience scolaire.

### 3.3 Analyse des données

*Volet quantitatif.* Un premier travail de programmation à l'automne 2004 a permis d'établir des ponts entre les bases de données ciblées à partir du bureau provincial du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Par la suite, les données ont été rendues anonymes en remplaçant chacune des cotes permanentes des 3397 élèves par une autre cote afin d'assurer la confidentialité des données. L'informaticien a ensuite extrait ces données rendues anonymes à l'aide de la technicienne en informatique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Lorsque ce travail a été terminé, au printemps 2005, les données ont été transférées au bureau régional du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'informaticien a ensuite traité les données en utilisant des requêtes à l'aide du logiciel *Access*, afin de documenter les trajectoires scolaires de tous les jeunes inscrits de la Mauricie ayant commencé leur maternelle en 1992.



**Volet qualitatif.** Les bandes audio des participants aux entrevues semi-structurées ont été transcrites et analysées en utilisant le codage par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2000) avec le logiciel *Atlas.Ti* (Muhr, 1997). Notons que ce type de logiciel facilite le codage et la catégorisation des données (Weitzman, 2000), d'autant plus que le codage par réseau nécessite le développement d'un système élaboré de catégories, afin de classer les données qualitatives transcrites sans rien perdre de leur complexité et de leur subtilité. Pour assurer une certaine rigueur dans l'attribution de codes aux unités de sens issues de chaque *verbatim*, nous avons procédé à un double codage sur 10 % de chacun d'eux. Ce double codage a permis de développer un dictionnaire de codes nécessaire à la codification de l'ensemble du corpus. Il va sans dire que les codes ainsi générés sont influencés tant par la perspective des chercheurs que par la nature du discours des participants (Bogdan et Biklen, 1998). Dans cet article, nous présentons les résultats en fonction des trois types de participants: ceux ayant complété leur dernier programme de formation (diplôme obtenu) ( $n = 6$ ), ceux n'ayant pas complété leur dernier programme de formation (diplôme non obtenu) ( $n = 8$ ), et ceux en cours de formation ( $n = 33$ ).

## 4. Résultats

### 4.1 Composition de la cohorte

L'analyse des données montre que la cohorte 1992 comprend 3 397 élèves, dont 71,92 % sont des élèves ordinaires et 28,08 % sont des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ces élèves ont été identifiés avant la parution du document *Élèves Handicapés ou Élèves en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (EHDAA) : définitions* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). De ce nombre, 5,15 % ont une cote de troubles de comportement ; 0,12 % ont une cote de déficience motrice légère ; 1,50 % ont une cote de déficience intellectuelle moyenne à sévère ; 0,35 % ont une cote de déficience physique grave ; 7,71 % ont une cote de difficultés d'apprentissage légères, et 3,59 % ont une cote de difficultés d'apprentissage graves. Il est à noter que 8,12 % des élèves de la cohorte ont eu deux cotes au cours de leur cheminement scolaire, 1,44 % ont eu trois cotes, et enfin 0,09 % ont eu jusqu'à quatre cotes différentes. Notons, en outre, que l'attribution des cotes ne relève pas d'un diagnostic décisif ou certain, alors que 9,65 % des enfants handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation reçoivent de deux à quatre cotes différentes durant leur parcours scolaire. La figure 1 présente une synthèse des cotes attribuées aux élèves en difficulté au moins une fois au cours de leur cheminement. Cette figure ne rend pas compte des élèves à risque, dont le nombre reste inconnu.

**Redoublement.** L'analyse quantitative montre que 42,51 % des jeunes de la cohorte redoublent au moins une fois durant leur passage au secteur *Jeunes*. Les garçons sont plus susceptibles de redoubler que les filles, avec un taux de redoublement de 62,60 % contre 37,40 %.

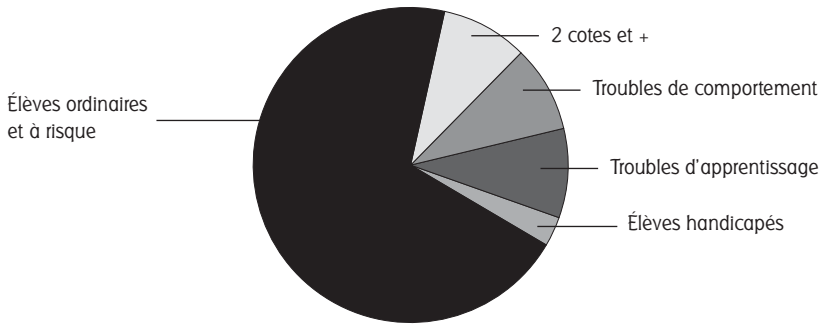


Figure 1. Synthèse des cotes attribuées aux élèves en difficulté

*Parcours normatif.* Comme l'illustre la figure 2, le parcours normatif est beaucoup plus favorable aux élèves ordinaires qu'aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Alors que la cohorte est composée de 28,08 % d'EHDAA et de 71,92 % d'élèves ordinaires, on constate que ces pourcentages s'effritent au fil du temps, et ce, particulièrement pour les élèves en difficulté. Dans les faits, la grande majorité des élèves ordinaires, 89,31 %, commencent le secondaire à l'âge attendu, tandis qu'il en va de même pour seulement la moitié (50,34 %) des EHDAA. Cinq ans plus tard, 70,52 % des élèves ordinaires sont inscrits en cinquième secondaire, alors que ce nombre s'élève à seulement 18,23 % pour les EHDAA. C'est donc dire que près de 30 % des élèves ordinaires et plus de 80 % des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation ne réussissent pas à accéder à la cinquième secondaire sans retard scolaire.

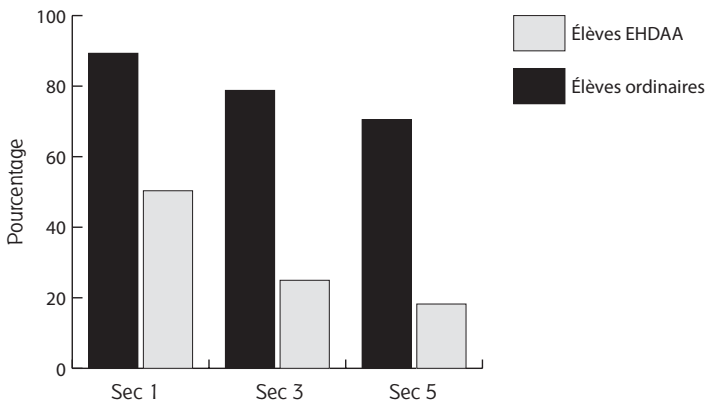


Figure 2. Synthèse des cotes attribuées aux élèves en difficulté

**Diplomation.** Ce n'est que 51,87 % des élèves (49,07 % d'élèves ordinaires et 2,80 % d'EHDAA) qui arrivent à obtenir un diplôme d'études secondaires selon un parcours normatif, soit 68,23 % des élèves ordinaires de la cohorte et 9,97 % des EHDAA de cette même cohorte. Parmi ceux qui obtiennent un diplôme, la majorité obtient un diplôme d'études secondaires (50,87 %). Cependant, les autres obtiennent soit un diplôme d'études professionnelles (0,09 %), soit une attestation de formation professionnelle (AFP) (0,30 %), soit un certificat de formation en entreprise et récupération (CFER) (0,03 %), ou encore un certificat en insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) (0,59 %).

## 4.2 Perception des participants

Dans la section ci-dessous, nous présentons les résultats de l'analyse qualitative des données recueillies auprès des 47 participants de la cohorte 1992 rencontrés en entrevue. Dans le *verbatim* relatant leur expérience scolaire, nous avons dénombré 2 687 unités de sens. Chaque participant et chaque unité de sens ont reçu un numéro.

### 4.2.1 Participants ayant obtenu leur diplôme

Trois thèmes principaux retiennent l'attention: 1) le bouleversement et les facteurs de démotivation, 2) le soutien des parents et 3) la valeur du diplôme.

**Bouleversement et facteurs de démotivation.** Des expériences scolaires variées ont marqué les participants de la cohorte ayant terminé leur dernier programme de formation (études secondaires), dont certaines périodes qualifiées de *difficiles*. Ces participants ont vécu plusieurs changements de milieu scolaire, et ce, davantage au primaire qu'au secondaire. Pour plusieurs, ces changements d'école, indépendamment de l'aptitude scolaire, sont marqués par l'isolement et la difficulté d'adaptation à la nouveauté. En voici quelques témoignages:

*[...] je suis déménagée chez mon père [...] le monde ne me parlait pas, il me mettait de côté à cause de ce que j'avais l'air, à cause que je ne parlais pas. [...] J'étais gênée. [...] je m'entendais mieux avec les personnes comme moi qui étaient bonnes, qui étaient bolées, dans le fond (21 : 359).*

*Mon départ a été difficile parce que c'était genre la seule place que j'avais connue. Ma vie c'était là, selon moi. [...] Quand je suis arrivée à [nouvelle ville] j'ai eu un petit peu de misère à m'adapter [...] Je ne connaissais pas personne, personne. Puis j'étais timide (30 : 362).*

Ce bouleversement peut aussi affecter les performances scolaires :

*En cinquième, on a déménagé vraiment loin, mais ce n'est pas si loin que ça, mais quand on est jeune, oui. [...] je n'avais pas d'amis. Ça m'a un peu [hésitation] retardée [sur le plan scolaire] comme on pourrait dire. [...] Je suis comme tombée le moral à zéro (31 : 232).*

Le redoublement est un autre bouleversement pouvant colorer l'expérience scolaire. Le tiers des participants ont redoublé une année du secondaire. Ces participants assument l'entière responsabilité de cette situation. L'un d'eux explique son redoublement par le manque de motivation lié à la consommation de drogue :

*J'ai doublé mon secondaire deux. [...] c'est parce que j'ai fumé cette année-là. [...] Dans le fond, j'ai comme mis mes études de côté. [...] J'étais dans mes histoires. [...] je n'écoutais pas, je ne comprenais rien. L'année d'après, je me suis repris. Puis après ça, j'ai été correct jusqu'en cinq (31 : 236).*

La majorité des participants ont obtenu leur diplôme d'études secondaires au secteur *Jeunes*. Un seul participant a abandonné l'école en 5<sup>e</sup> secondaire pour la reprendre et la terminer ensuite à la formation aux adultes. Cet abandon était justifié par le sentiment que l'école ne *servait à rien* (11 : 452) et le sentiment d'être *marginal* (11 : 452) par rapport aux autres élèves. D'ailleurs, la marginalité semble souvent mener à la solitude, en plus d'être une cause de démotivation chez quelques participants. Les absences répétées et la démotivation sont aussi associées aux activités sociales de type *rave* (30 : 341).

Chose un peu surprenante, les deux tiers des participants n'ont pas poursuivi leurs études après l'obtention du diplôme d'études secondaires pour une variété de raisons telles que *ne pas aimer l'école* (11 : 452), *attendre de savoir quoi faire* (11 : 509) et *prendre un an d'arrêt* (31 : 244).

Les jeunes ayant obtenu un diplôme d'études secondaires ne semblent pas vivre de difficultés scolaires majeures. Certains participants mentionnent éprouver quelques difficultés mineures en mathématiques ou encore avoir de la difficulté à doser les sorties et les études. Les difficultés rencontrées en classe au primaire sont plutôt associées au désir de jouer avec les autres élèves plutôt que de travailler. Un seul participant dit avoir été étiqueté *EHDAA*. Ce jeune aurait reçu un diagnostic d'hyperactivité à l'hôpital Sainte-Justine.

Le choix de carrière est préoccupant pour certains jeunes. En fait, ce choix n'est pas sans influencer la persévérance :

*Y'a tellement moyen d'avoir une belle vie sans avoir gros des études, mais c'est tellement... c'est comme plus dur pour être plus facile si on veut. [...] Plus dur un bout [l'école] que soit plus facile après [le travail] (12 : 631).*

**Soutien des parents.** Plus de la moitié des participants ayant complété leur dernier programme de formation considèrent que l'implication de leurs parents dans leurs études était adéquate. Le soutien provient particulièrement de la mère, bien que le père soit mentionné à quelques reprises. L'implication des parents se traduit de plusieurs façons, dont l'aide au moment des devoirs et des leçons, la recherche d'aide extérieure lorsque des difficultés importantes se présentent (surtout en français), l'initiation de rencontres avec le personnel de l'école pour parler des forces et des limites de l'enfant, les encouragements, la discussion et la résolution de problèmes.

Certains participants soulignent les attentes trop élevées de leurs parents. Un participant précise que la consommation d'alcool et de drogue de son père rendait difficile sa participation à l'encadrement scolaire. Il aurait aimé recevoir *un petit peu plus de présence à la maison pour pouvoir mettre les pendules à l'heure, puis me guider, dans le fond, dans la bonne voie* (30 : 297).

**Valeur du diplôme.** Les participants présentent une variété d'opinions quant à la valeur de leur diplôme, bien qu'une majorité affirme que son obtention est une condition pour décrocher un emploi. À titre d'exemple, un participant estime ne pas ressentir de fierté quant à l'obtention de son diplôme, la qualification secondaire *c'est juste normal* (11 : 558). Un autre affirme qu'il n'y a pas d'impact associé à la diplomation secondaire, bien que cela puisse faciliter l'insertion dans le marché du travail. Selon un autre, sans diplôme, *c'est plus difficile de se trouver un travail*; de plus, le diplôme est nécessaire *si jamais un jour tu veux faire [une] réorientation [de carrière]* (30 : 376).

#### 4.2.2 Participants n'ayant pas obtenu leur diplôme

Pour la moitié des participants qui n'ont pas obtenu leur diplôme, le dernier programme de formation auquel ils étaient inscrits menait à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Les autres formations non terminées sont la formation aux adultes, le programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes et la formation collégiale. Contrairement aux jeunes ayant obtenu un diplôme, seulement un jeune n'ayant pas obtenu son diplôme affirme avoir vécu des changements de milieux scolaires. Les propos partagés par les jeunes de ce groupe gravitent autour de trois thèmes principaux : 1) facteurs de démotivation, 2) facteurs de motivation, et 3) soutien des parents.

**Facteurs de démotivation.** Le redoublement semble davantage présent chez ces participants, alors que les trois quarts d'entre eux disent avoir repris d'une à trois années. Ils expliquent leur redoublement par diverses raisons : manque d'efforts, sentiment d'être différent, trop timide pour parler. Un participant explique le redoublement par des circonstances familiales difficiles. Enfin, certains sont expulsés de l'école : *c'est pas moi qui a voulu quitter, c'est eux autres qui ne voulaient plus me voir* (19 : 258). La violence familiale est rapportée par un seul participant :

*Je revenais de l'école, mettons que j'avais une mauvaise note, bien ça n'allait pas bien. Il « pitchait » des assiettes. En tout cas, ça revolait partout. Puis, tu sais, ce n'est pas correct de faire ça à un enfant. [...] Puis c'est ça qui m'a fait lâcher l'école [...] On dirait que j'étais agressive. [...] J'ai lâché l'école* (32 : 147).

En plus du redoublement, les fréquentations sociales sont aussi une source de démotivation pour certains. À titre d'exemple :

*Je voulais prendre une année pour me reposer. Je trouvais que je faisais trop d'années de suite, vu que j'avais déjà doublé. Je voulais me vider la tête. Fait que j'allais plus ou moins*

*à l'école. Fait qu'ils ont fini justement par me mettre dehors de l'école. [...] J'avais rencontré aussi d'autres gens dans ma vie. Fait que j'étais plus souvent avec eux autres. Je dirais que je m'étais formé un autre mode de vie. Fait que l'école ne faisait plus partie de [hésitation] de ce que je voulais (22 : 287).*

La fin du secondaire semble plus difficile pour certains, et le divorce des parents peut aussi affecter la motivation. Les difficultés scolaires rencontrées varient d'un participant à l'autre. Ainsi, la maladie peut entraîner certaines difficultés à parler, au début de primaire, dans certaines matières de base comme l'anglais, le français et les mathématiques. Certains participants disent avoir eu des difficultés de courte durée. La marginalisation est également mentionnée comme source de démotivation. Enfin, la pédagogie des enseignants peut être démotivante de l'avis de certains répondants.

**Facteurs de motivation.** Les sources de motivation partagées par les jeunes sont, entre autres, de terminer sous peu les études secondaires, de recevoir un enseignant privé à la maison, d'obtenir des récompenses matérielles et de bénéficier de la présence/soutien d'un parent.

L'insertion en emploi est aussi un facteur de motivation. Il n'est donc pas surprenant de constater que certains participants prévoient retourner à l'école pour finir leur 5<sup>e</sup> secondaire à la formation aux adultes dans le but d'améliorer leurs conditions de travail, de trouver plus facilement un emploi, de faciliter leur insertion professionnelle et de s'assurer de meilleures conditions salariales.

**Soutien des parents.** La grande majorité des participants apprécie l'engagement de leurs parents dans leurs études, les mères étant plus impliquées que les pères. Ce soutien prend plusieurs formes, dont les encouragements, l'aide extérieure, la patience, les récompenses et la créativité (exemple : inventer une chanson à partir d'une liste de mots à apprendre). Seuls quelques participants disent être déçus de leurs parents, les attentes de leurs mères étant trop élevées et les commentaires négatifs assez nombreux à l'égard de leur performance scolaire.

#### 4.2.3 Participants en cours de formation

La majorité des participants en cours de formation sont inscrits dans un programme qui mène à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (incluant les certificats), soit au secteur *Jeunes* soit à la formation aux adultes. Quelques participants sont inscrits dans un programme menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales générales ou techniques. Six points ressortent des propos des participants : 1) redoublement et abandon scolaire, 2) élèves en difficulté, 3) facteurs de démotivation, 4) facteurs de motivation, 5) soutien des parents, et 6) valeur du diplôme.

**Redoublement et abandon scolaire.** Près de la moitié des participants affirment avoir redoublé d'une à six fois depuis leur entrée à l'école. Pour plusieurs, le redoublement s'explique par un manque de motivation ou un manque d'efforts, la

consommation de drogue, le manque de maturité, les difficultés scolaires, le désintérêt pour l'école et l'influence du cercle d'amis. Un seul participant nomme le climat de la classe comme ayant contribué au redoublement :

*Bien, j'ai doublé une année. [...] Parce qu'on était trop tannants. Puis les autres [de la classe], c'est comme des jeunes délinquants, des vrais. On était vraiment tannants. Le prof n'était pas capable d'enseigner. On a été 21 sur 27 qui ont doublé (16 : 269).*

Quant à l'abandon scolaire, il est présent dans l'esprit de certains jeunes, même si ces derniers ne passent pas à l'action. Ceux qui ont abandonné donnent pour raisons un manque de motivation, un désintérêt pour l'environnement scolaire, des difficultés personnelles et le goût de travailler. L'abandon n'est toutefois pas toujours la réponse ; en effet, certains retournent à l'école parce qu'ils n'aiment pas l'inactivité et d'autres choisissent d'autres voies de formation, dont le diplôme d'études professionnelles et la formation aux adultes. L'abandon peut aussi s'avérer difficile à supporter ; certains constatent la désapprobation de leurs parents et d'autres se sentent jugés :

*[...] J'ai arrêté d'aller à l'école, je me suis fait juger. Mais je ne pouvais pas vraiment parler de ces problèmes-là parce que ce n'était vraiment pas quelque chose qu'eux autres [ceux qui étaient restés à l'école] auraient pu connaître. C'est ça qui était dur. [...] J'ai beaucoup pleuré [...] Mais, astheure, j'y repense puis je le sais que moi, j'ai pris la bonne décision pour moi. Puis peu importe (7 : 41).*

**Élèves en difficulté.** Seulement le cinquième des participants disent avoir eu des difficultés scolaires et deux des participants affirment avoir reçu un diagnostic officiel (hyperactivité et troubles d'apprentissage). Deux autres déclarent avoir été informés par leurs enseignants qu'ils avaient des difficultés d'apprentissage sans toutefois recevoir d'explications additionnelles : *Ils me disaient que j'étais pas capable, ... ils disaient que je ne pouvais pas aller, mettons, rien qu'au pré-secondaire... que je serais pas capable de fonctionner (28 : 802)*. Un autre raconte : *On m'a déjà... que j'avais des problèmes d'apprentissage puis elle m'a dit que j'avais des problèmes de comportement aussi... (17 : 400)*. Les participants ont aussi abordé les difficultés qu'ils avaient dans les différentes matières de base (français, mathématiques et anglais).

**Facteurs de démotivation.** Les sources de démotivation varient d'une personne à l'autre. Certains mentionnent les déménagements fréquents, la différence d'âge avec les autres élèves causée par des redoublements, les difficultés rencontrées avec certaines notions, les problèmes personnels, la consommation de substances psychoactives et les échecs scolaires. Bien que la démotivation scolaire surgisse à tout moment, la majorité des participants disent avoir eu une baisse de motivation à l'école secondaire.

**Facteurs de motivation.** En ordre d'importance, l'intérêt pour la matière ou pour l'école, les réussites et l'obtention de bonnes notes, les encouragements des parents

et des amis, les relations sociales, la poursuite de leur scolarité pour obtenir un diplôme, les bonnes relations avec les enseignants et les autres acteurs de l'école comme les membres de la direction, le climat de classe, les activités sportives ainsi que le choix de carrière et l'insertion professionnelle imminente, sont reconnus comme éléments motivateurs. Certains expliquent leur motivation scolaire par le désir d'accomplir les objectifs qu'ils se fixent. Par exemple :

*J'essayais de me motiver moi-même dans ce temps-là parce que je le savais que je n'étais pas assez motivé. [...] Il faut que tu ailles un but, dans le fond, il faut que tu trouves un but. Il faut que tu saches pourquoi tu vas à l'école. Il faut que tu saches que ça va te servir [...] (17: 419).*

Il est intéressant de constater que la pédagogie de l'enseignant est fréquemment nommée, à la fois comme source de motivation et de démotivation.

**Soutien des parents.** La plupart des participants en cours de formation considèrent comme aidant l'engagement de leurs parents dans leurs études. Ici, contrairement aux deux autres catégories de participants, les jeunes parlent du soutien de leurs deux parents. Cet engagement se traduit par leur disponibilité, leur participation aux comités de l'école, leurs rencontres avec les enseignants de l'école pour discuter des forces et du style d'apprentissage de l'enfant, leur recherche de solutions (par exemple, l'accès à de l'aide extérieure), ainsi que leurs encouragements. Plusieurs participants ayant eu des difficultés témoignent de leur reconnaissance envers leurs parents. Quant aux élèves qui ont bénéficié d'un engagement et d'un soutien qu'ils qualifient d'insuffisants, ils expliquent cette situation par le peu d'encouragements reçus, les attentes trop élevées, la déception des parents à leur égard et le sentiment d'impuissance de leurs parents, ces derniers étant peu scolarisés.

**Valeur du diplôme.** Pour les participants en cours de formation, le diplôme d'études secondaires est perçu comme un critère pour obtenir un emploi et comme une preuve de réussite. Cependant, un participant estime que le diplôme d'études secondaires n'aide pas à l'insertion professionnelle. Quant aux autres, ils associent la diplomation à une insertion professionnelle plus harmonieuse, des emplois mieux rémunérés, une étape de vie, une fierté et du respect au niveau social.

## 5. Appréciation et suggestions

Tous les participants (diplôme obtenu, en cours ou non obtenu) se sont prononcés sur leur degré d'appréciation des services scolaires en plus de proposer une série de suggestions à apporter à l'école afin d'améliorer l'expérience scolaire des élèves dans les années futures.

### 5.1 Appréciation des services

Les services de psychologie, de psychoéducation, d'orientation et d'orthophonie reçoivent une appréciation mitigée. Cependant, la plupart des élèves interviewés



entretiennent un discours favorable tel que *je me sens compris* (21 :234) et *j'ai appris à mieux me connaître* (32 : 186).

Quant aux qualités des enseignants, certains participants soulignent leur appréciation : *Lui y'a vraiment trouvé la clé de l'enseignement [...] [il] m'a aidé vraiment à me former une opinion, yé trop fort ce gars-là* (12 : 593). La disponibilité des enseignants en dehors des heures de cours est aussi mentionnée comme un facteur d'appréciation important. Cependant, d'autres participants soulignent leur désapprobation envers les enseignants qui *peuvent s'acharner sur les mêmes élèves* (32 : 199), ou qui sont *contre les élèves* (22 : 282). Le manque d'intérêt et les compétences de certains professeurs sont aussi soulevés par certains, de même que *l'abus* de sévérité et le manque d'encadrement.

Les opinions des deux personnes ayant fréquenté des classes d'adaptation scolaire sont contradictoires. D'une part, un participant mentionne : *Personnellement, ça m'aidait à avancer. Je comprenais mieux en lisant moi-même ma théorie. [...] J'ai de la misère à me concentrer au tableau. J'aime mieux la théorie écrite dans mon livre* (13 : 338). D'autre part, l'autre participant émet une opinion défavorable :

*C'était du monde bizarre. Ce n'était pas du monde avec qui je me sentais bien. [...] Je me demandais ce que je faisais avec ce monde-là. [...] Ça déconnaît, ça se « pitchait » des effaces, ça se rentrait des bouts d'efface dans les oreilles. [...] Fait qu'ils mettent ces jeunes-là dans les classes, puis le monde qui a des troubles d'apprentissage [avec eux]. Puis moi, je faisais [partie] des personnes qui avaient des troubles d'apprentissage. [...] je n'aimais pas vraiment ça* (38 : 208).

## 5.2 Suggestions des jeunes

Les suggestions pour améliorer l'expérience de l'école s'articulent autour de quatre dimensions : 1) enseignants, 2) services complémentaires, 3) élèves et entourage, et 4) structure scolaire.

**Enseignants.** Certains participants souhaitent que les enseignants aient une attitude positive, fassent preuve de motivation et d'engagement pour leur travail, tandis que d'autres suggèrent aux enseignants de prévoir du temps pour des rencontres individuelles avec les élèves qui vivent des difficultés personnelles et scolaires. Ces mêmes jeunes précisent que les enseignants devraient développer des stratégies pour fixer ces rencontres de façon discrète afin d'éviter le rejet de l'élève par ses pairs. D'autres encore suggèrent aux enseignants d'adopter une attitude facilitant le développement de meilleures relations avec les élèves. À titre d'exemple :

*Peut-être, s'asseoir puis parler, tu sais. Qu'est-ce qui ne va pas, puis toutes ces affaires-là. Régler peut-être plus le problème. [...] On dirait qu'il fallait juste qu'on te sorte [de la classe]. Il n'y avait pas bien, bien de relations humaines. [...] L'écoute, puis laisser les jeunes se confier* (8 : 475).

Quant à la pédagogie, les participants ont formulé plusieurs suggestions telles que varier la présentation de la matière et la rendre plus attrayante, de même

qu'ajouter des exemples visuels. Certains proposent aussi de miser davantage sur les intérêts de l'élève avec une série de moyens, dont l'enseignement individualisé, des activités directement liées aux intérêts des jeunes, l'intégration de matières différentes, des exemples concrets, la variation des modes d'enseignement, le développement de la curiosité et de l'intérêt des élèves, la mise en relief de l'importance des apprentissages, de la matière ou même de l'école.

**Services complémentaires.** En ce qui concerne les suggestions pour améliorer les services disponibles à l'école, le manque de personnalisation de certaines relations élèves/intervenants, les jugements portés par les intervenants, de même que leur manque de compréhension, sont soulevés. Un participant suggère de créer des groupes de soutien constitués d'élèves ayant de la facilité pour aider ceux qui ont des difficultés. D'autres participants proposent de créer des activités sportives et culturelles pour motiver les élèves, de même que pour créer un sentiment d'appartenance, tout particulièrement au secondaire. Par ailleurs, il importe de préciser que certains jeunes déplorent que le personnel scolaire se serve de ces activités (sportives et culturelles) comme récompenses ou encore les en prive pour sanctionner de mauvaises conduites.

**Élèves et entourage.** Les participants proposent aussi une série de suggestions aux jeunes qui doivent passer à travers le secondaire. En effet, ils suggèrent de ne retenir que le positif dans leur cheminement, d'avoir une attitude positive envers leurs études, de développer un intérêt pour les études ou les matières, d'apprendre à aimer l'école, de se fixer des objectifs ou des rêves, d'être sérieux dans leurs études, d'y mettre des efforts, d'utiliser toutes les ressources disponibles, dont les parents et les services offerts. Certains participants parlent aussi de volonté: [...] *si il ne veut pas là, si il s'entête qu'il veut vraiment pas là, [il] faudrait que je me botte le cul un peu puis que j'y aille* (12: 609) et *Dans le fond, si tu ne veux pas t'aider, ils ne peuvent pas t'aider. Mais, si toi, tu t'aides, les autres vont t'aider [...]* (34: 373).

Enfin, les participants précisent qu'il faut motiver et encourager les jeunes à persévérer pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (32: 207, 19:261, 6: 304 et 34: 370).

**Structure scolaire.** Les éléments organisationnels de l'école n'échappent pas aux suggestions des jeunes. En effet, certains recommandent de mettre plus d'insistance sur le premier cycle du primaire, d'offrir plus de périodes d'éducation physique et davantage d'aide lorsque les difficultés surviennent, plutôt que d'avoir recours au redoublement. D'autres estiment que laisser davantage de liberté aux élèves du secondaire serait facilitant pour certains d'entre eux. La régularité des horaires peut aussi devenir monotone pour certains élèves, comme l'explique ce participant:

*Les heures peut-être de cours qui sont tout le temps régulières, ça je sais pas c'est comme [...] tu commences à 8 h puis tu finis à [...] 2 h 15. Tout le temps la même chose. Cinq matières différentes par jour. [...] Ça me démotive (2: 481).*

Le nombre d'élèves par classe peut aussi être problématique. Quelques participants proposent de réduire la taille des classes pour faciliter la discipline et l'apprentissage.

*[...] puis peut-être que en diminuant le nombre d'élèves par classe [...], comme ça ils auraient plus de temps à consacrer à chaque élève, ils pourraient plus facilement répondre aux questions (24: 335).*

Quant aux classes d'adaptation scolaire, on estime que le travail individuel, pour avancer à son propre rythme, a ses limites et qu'il faudrait peut-être prévoir des temps d'enseignement plus magistral pour que l'élève bénéficie de plus d'explications. Enfin, un participant explique qu'il ne faut surtout pas obliger les élèves à fréquenter les classes d'adaptation scolaire, particulièrement s'ils ne le veulent pas :

*[...] pas nécessairement besoin d'être dans des classes spécialisées, parce qu'il y en a beaucoup que si c'est spécialisé, ils vont être malheureux, ils ne se sentiront pas à leur place. Je suis plus niaiseux que les autres... En fin de compte, ils ne sont pas plus, sont juste, ils ne sont pas comme les autres, il y a des différences entre le monde (45: 259).*

## **6. Discussion**

L'étude rétrospective du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves de l'entrée à la maternelle en 1992 jusqu'en juin 2004, moment où, selon un parcours normatif, les jeunes auraient obtenu leur diplôme d'études secondaires, révèle que la réussite scolaire n'est pas à la portée de tous. En effet, le portrait annuel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a) présente un taux de diplomation de 85 % (tous les âges confondus), alors que cette étude montre bien que, selon un parcours normatif, ce taux s'élève à seulement 51,87 %. Il s'agit d'une tout autre réalité. L'ensemble des résultats montre clairement que, si l'obtention d'un diplôme d'études secondaires n'est pas automatique pour les élèves ordinaires, elle constitue un défi de taille pour les EHDA. Qui plus est, l'obtention de ce diplôme selon un parcours normatif n'est une réalité que pour la moitié de la cohorte. D'une part, près d'un tiers des participants sont identifiés comme handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, au cours de leur passage au secteur *Jeunes*, et ce, malgré une diminution importante des cotes de difficultés par le ministère de l'Éducation en 2000 ; rappelons-le, les élèves à risque ne sont pas comptabilisés dans ce portrait. D'autre part, un peu moins du tiers des élèves ordinaires n'arrivent pas à obtenir leur premier diplôme selon un parcours normatif. Pas étonnant que cette mission soit quasi impossible pour les élèves en difficulté.

L'étude de cette cohorte surprend par une proportion démesurée d'élèves identifiés EHDA. Rappelons brièvement que plus de 10 % des élèves ont eu une cote

de troubles d'apprentissage graves (7,71 %) ou légers (3,59 %), environ 5 % ont eu une cote de troubles de comportement, et près de 10 % ont reçu deux cotes différentes au cours de leur cheminement. Cette proportion exige que l'on se questionne sur le processus d'identification des enfants. S'agit-il vraiment d'un EHDAA ou plutôt d'un enfant éprouvant des difficultés passagères attribuables à une série de facteurs (environnement, relations pédagogiques, maturité, événements significatifs, etc.)? Tant l'analyse de nos données que celle publiée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b) révèlent sans équivoque que l'attribution de cotes et les parcours scolaires qui y sont associés rendent difficile l'obtention d'un premier diplôme pour les jeunes en difficulté. Précisons aussi que l'identification d'un enfant constitue un acte professionnel lourd de conséquences, non seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan du développement de la perception de soi et de l'estime de soi.

***Inclusion en classe ordinaire.*** Nous sommes d'avis que la classe ordinaire devrait être accessible à une majorité d'EHDAA tout au long de leur parcours scolaire, malgré les défis importants que cela représente pour l'école. Comme le montrent les résultats de la présente étude, les jeunes ayant redoublé une ou plusieurs années (environ la moitié de la cohorte) se retrouvent souvent en classe d'adaptation scolaire et sans diplôme. D'ailleurs, le redoublement, tout comme le jugement porté sur l'élève en raison de ses difficultés, est source de démotivation. Rappelons-le, c'est 42,51 % des jeunes de la cohorte étudiée qui redoublent au moins une année scolaire. Les causes perçues du redoublement sont souvent intrinsèques et sources de culpabilité. En effet, seulement une minorité de participants questionnent le climat de classe. Pourtant, les facteurs qui contribuent à l'échec scolaire sont nombreux et variés et ne se limitent aucunement à la seule responsabilité des jeunes.

La recherche montre clairement les apports de l'inclusion en classe ordinaire pour une majorité d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, dans la mesure où cette inclusion est planifiée et respecte une série de conditions de réussite (Rigazzio-Digilio et Beninghof, 1994; Rousseau et Bélanger, 2004; Vienneau, 2004). D'ailleurs, certaines des suggestions des participants vont dans le sens de pratiques inclusives et des conditions de réussite de celles-ci (modification des horaires, temps de rencontre avec les enseignants, engagement des enseignants, réduction du nombre d'élèves par classe, stratégies pédagogiques variées qui font appel au concret et aux intérêts des jeunes, etc.). Cela dit, force est d'admettre que l'inclusion n'est pas, à ce jour, une solution efficace pour les jeunes ayant des troubles de comportement (Coleman, Webber et Algozzine, 1999).

***Nécessité d'apporter des changements structuraux.*** Les résultats de l'étude nous incitent aussi à relancer le débat sur la nécessité d'apporter des changements structuraux à l'école québécoise pour assurer une plus grande réussite. Déjà, les États généraux de l'éducation parlaient des avantages associés à une réorganisation

du temps scolaire. Depuis, des travaux de recherche effectués dans différents contextes révèlent les apports positifs d'une telle démarche (Baby, 2005; Boutin et Daneau, 2004; Janosz et Deniger, 2001; Schargel et Smink, 2001). L'article 2 de la *Déclaration mondiale de l'éducation pour tous* (UNESCO, 1990) encourage aussi les milieux d'éducation à opter pour une vision large de l'éducation qui surpasse les ressources, la structure scolaire et les contenus d'enseignement traditionnels. Plusieurs chercheurs croient aussi en la nécessité d'apporter des modifications importantes au mode de fonctionnement des écoles traditionnelles pour mieux répondre aux besoins des EHDAA et leur assurer ainsi de meilleures chances de diplomation (Klingner et Vaughn, 1999; Schargel et Smink, 2001). Ce débat pourrait aussi alimenter les réflexions des chercheurs et des praticiens liées à l'implantation des programmes de formation à l'emploi dès la fin de la 2<sup>e</sup> secondaire, comme cela a été proposé dans le renouveau pédagogique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005b).

**Carrière et insertion professionnelle.** D'après certains jeunes, un objectif de carrière et l'insertion professionnelle sont des éléments motivateurs à ne pas négliger. Ce constat n'est pas surprenant en soi, alors que les jeunes ayant eu des difficultés scolaires reconnaissent au travail une façon de *réussir leur vie* (Rousseau, Samson et Bergeron, 2007), et ce, malgré le manque de maturité professionnelle souvent observé chez eux (Butler, 2004; Castellanos et Septeowski, 2004). Dans le même sens, la grande majorité des jeunes rencontrés associe l'obtention du diplôme d'études secondaires à la clé de l'insertion professionnelle, soit pour intégrer le marché du travail ou tout simplement pour accéder à des niveaux supérieurs d'éducation.

**Aide aux devoirs.** Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la grande majorité des participants aux entrevues de cette recherche, qu'ils aient obtenu ou non leur dernier diplôme de formation, se disent satisfaits de l'encadrement reçu à la maison par leurs parents. Les encouragements, l'écoute et la patience ressortent comme les formes d'accompagnement les plus fréquemment identifiées. En ce qui a trait à l'aide spécifique à la réalisation d'un devoir, une majorité de participants se disent satisfaits de l'aide reçue. D'autres précisent avoir reçu de l'aide extérieure pour contrer les difficultés scolaires importantes qui dépassaient les connaissances de leurs parents. Le défi qui nous préoccupe est d'offrir l'aide à la réalisation des devoirs aux quelques enfants qui reçoivent peu de soutien de leurs parents, ainsi qu'aux enfants dont les parents disposent de peu de moyens financiers pour faire appel à une aide extérieure. La participation au service d'aide aux devoirs est sans aucun doute un moyen qui mérite d'être considéré. Cependant, ce service ne peut s'articuler sans une collaboration étroite de la part des enseignants titulaires (stratégies préconisées, stratégies compensatoires, différenciations mises en place, défis particuliers de l'élève, etc.). À ce titre, de récents travaux de recherche montrent que ce type de service est particulièrement exploité et bénéfique aux familles non

traditionnelles ayant un enfant en difficulté (Deslandes, Rousseau, Descôteaux, Hardy, Paul, Pelletier, Nadeau et Bergeron, 2008).

**Sentiment d'isolement.** Le sentiment d'isolement engendré par les changements d'école devrait être pris en considération par les différents acteurs du milieu scolaire. Il semble que ce sentiment perdure bien au-delà des premiers jours de classe, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. Aux dires des participants, ce sentiment engendre de la timidité, provoque un retrait et une baisse importante des résultats scolaires. Compte tenu du nombre important de jeunes ayant connu un ou plusieurs changements d'école, cette donnée nous invite à explorer plus à fond cette dimension de l'expérience des jeunes. Il importe d'encadrer cet élève qui vit de la solitude, afin qu'il s'adapte à son nouvel environnement le plus rapidement possible. Une manière de le faire est de s'assurer du suivi entre les établissements scolaires quant aux difficultés du jeune et entre les services ou les mesures mis en place pour favoriser sa réussite scolaire.

**Raisons menant au décrochage scolaire.** Les raisons menant au décrochage scolaire sont diverses, mais bien connues dans les écrits de recherche (Fortin et collab., 2000; Ministère de l'Éducation du Québec, 1997; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003a; Potvin et collab., 2004; Rousseau, 2005). Les résultats de cette étude confirment ceux déjà répertoriés, dont la marginalisation, les échecs scolaires répétés, la consommation de substances psychoactives, les problèmes personnels et familiaux, etc. La motivation semble être un facteur important dans la réussite scolaire. Selon les propos des participants, une diminution de cette motivation peut mener au décrochage scolaire, voire au décrochage social, alors qu'une augmentation de cette motivation peut les diriger vers le chemin de la réussite. Il est donc primordial de prendre en considération ces agents motivationnels que sont un choix de carrière, l'aide aux devoirs, l'intérêt envers les matières scolaires, les encouragements de l'environnement (parents, amis, enseignants), les bonnes relations avec les enseignants et la direction d'école, ainsi qu'un bon climat de classe afin d'aider les jeunes en difficulté.

## 7. Conclusion

Cette étude rétrospective présente le cheminement scolaire d'élèves de la Mauricie de 1992 à 2004, dès leur entrée à la maternelle. Sur le plan scientifique, elle a permis de différencier les taux d'obtention de diplôme entre les élèves ordinaires et les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Elle dresse également un bilan quantitatif du taux réel de sortie avec diplôme des jeunes Mauriciens selon un parcours normatif. L'étude rend aussi compte de l'expérience scolaire de certains de ces élèves, pour ainsi mieux cerner les facteurs qui ont contribué ou non à leur diplomation. Les résultats montrent clairement que la réussite scolaire n'est pas à la portée de tous et qu'elle constitue un défi important pour les EHDA.

Nous sommes conscientes que cette étude comporte certaines limites. D'abord, l'analyse rétrospective du parcours scolaire dégagée ici représente la situation d'une région donnée. De plus, les analyses effectuées sont d'ordre descriptif; les travaux futurs permettront d'approfondir les analyses statistiques. L'impossibilité d'établir des liens entre l'information quantitative et qualitative est aussi une lacune importante. Il serait intéressant de pouvoir effectuer ce lien dans les prochaines études afin de connaître les caractéristiques scolaires des participants. De plus, le remaniement des cotes en 2000 provoque une perte d'information importante, étant donné qu'il devient impossible d'identifier les élèves à risque parmi la masse d'élèves ordinaires. Toutefois, comme il s'agit, à notre connaissance, de la première étude de ce genre au Québec, qui propose un regard sur le parcours de plus de 3 000 jeunes sur une période de 12 ans, soit de l'entrée à la maternelle à la sortie de la 5<sup>e</sup> secondaire selon un parcours normatif, nous croyons qu'elle offre un cadre de référence aux autres chercheurs qui souhaiteraient dégager le portrait d'une autre région administrative du Québec. De plus, nous sommes d'avis que les résultats des cheminements d'une cohorte d'une autre région proposeraient un portrait semblable caractérisé par des taux démesurés d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, par rapport au nombre d'élèves diplômés selon un parcours normatif. Quant aux données qualitatives, elles révèlent bien peu de surprises et concordent avec nombre de recherches antérieures sur l'expérience scolaire des jeunes.

**ENGLISH TITLE** • Retrospective analysis (1992-2004) of school experiences of a student cohort enrolled in kindergarten in the Mauricie region

**SUMMARY** • This article presents a retrospective analysis of 3 397 students who enrolled in kindergarten in the Mauricie region (region 04) in 1992. Their school trajectory was documented yearly until 2004 or until they ceased to appear in the "ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport" database. This date corresponds to high school graduation following a normal progression, without any grade retention. Attention was focused on students who were identified as students with special needs at least once during their school trajectory. As well, among the original cohort, 47 were selected to participate in a qualitative interview to discuss their academic experience and how it affected their academic success or failure to obtain a high school diploma.

**KEY WORDS** • High school diploma, academic experience, students with special needs, diploma value, normal school trajectory.

**TÍTULO EN ESPAÑOL** • Análisis retrospectivo (1992-2004) del recorrido escolar de un grupo de alumnos que empezaron el nivel preescolar en Mauricie

**RESUMEN** • Este artículo presenta un estudio retrospectivo de 3 397 alumnos que empezaron el nivel preescolar en una escuela de Mauricie (región 04) en 1992. Se siguieron estos alumnos hasta junio del 2004 o hasta que no aparezcan más en los registros del *Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport*. Esta fecha corresponde al año de obtención del diploma de la secundaria según un recorrido normativo, es decir sin repetir años. Se presta una atención especial a los alumnos identificados, por lo menos una vez en el transcurso de su recorrido escolar, como

minusválidos o con dificultad de aprendizaje o de adaptación (EHDAA, por su sigla en francés). En fin, entre los jóvenes de este grupo inicial, se hallaron 47 alumnos que participaron a entrevistas cualitativas que permitieron darse cuenta de sus experiencias escolares y de la manera que éstas pudieron haber contribuido al éxito o al fracaso de sus estudios en la secundaria.

**PALABRAS CLAVES** • diplomación, experiencia escolar, EHDAA, valor del diploma, recorrido normativo.

## Références

- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bogdan, R. C. et Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn et Bacon.
- Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Butler, D. B. (2004). Adults with learning disabilities. Dans B. Y. L. Wong (Dir.) : *Learning about learning disabilities* (3<sup>e</sup> édition). Toronto, Ontario : Academic Press.
- Castellanos, P. et Septeowski, D. (2004). Career development for persons with learning disabilities. *Current perspectives on learning disabilities advances in special education*, 16, 157-181.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5<sup>e</sup> édition). New York, New York : Routledge Falmer.
- Coleman, M., Webber, J. et Algozzine, B. (1999). Inclusion and students with Emotional/Behavioral Disorders. Dans S. I. Pfeiffer et L. A. Reddy (Dir.) : *Inclusion practices with special needs students*. New York, New York : Haworth Press.
- Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Montréal, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Descôteaux, G., Hardy, V., Paul, M., Pelletier, K., Nadeau, T. et Bergeron, L. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'école. *Canadian journal of education*, 31(4), 836-860.
- Fortin, L., Potvin, P. et Royer, É. (2000). Les caractéristiques psychologiques, sociales et environnementales des élèves à risque de décrochage scolaire. Dans L. Fortin, P. Potvin, É. Royer, D. Marcotte, A. Noël et M. Thibault (Dir.) : *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque*. Québec, Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE).
- Horth, R. (1998). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. Sur le site : *Adaptation scolaire et sociale de langue française*. [En ligne]. Disponible le 11 février 2009 : [http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapsco/documents/histo\\_as.pdf](http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapsco/documents/histo_as.pdf)



- Institut de la statistique du Québec (2002). *Le Québec statistique, édition 2002*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Janosz, M. et Deniger, M.-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Montréal, Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS).
- Klingner, J. K. et S. Vaughn (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: implications for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 66(1), 23-37.
- Lahaye, J. (2005). Parcours d'études et accès au diplôme à l'université, présenté au colloque *Parcours étudiants dans le système d'éducation québécois*, du 73<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. Chicoutimi, Québec: Université du Québec à Chicoutimi.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire; on ne naît pas décrocheur!* Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Indicateurs de l'éducation, édition 2005*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *Vue d'ensemble des parcours de formation du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire et de leurs voies de sortie. Tableau-synthèse*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Indicateurs. L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, Direction de l'Adaptation scolaire et des services complémentaires. [En ligne]. Disponible le 11 février 2009: <http://www.meq.gouv.qc.ca/drech/situat97.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves Handicapés ou Élèves en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (EHDA): définitions*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, Direction de l'Adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003a). *Indicateurs de l'éducation, édition 2003*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, Direction des communications, Service des publications et des expositions. [En ligne]. Disponible le 11 février 2009: <http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic03/indic03F/if03208.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). *Portrait statistique de l'éducation: Région administrative de la Mauricie (04)*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2003c). *Bulletin statistique de l'éducation*, 25. [En ligne]. Disponible le 11 février 2009 : [http://www.MELS.gouv.qc.ca/stat/Bulletin\\_25.pdf](http://www.MELS.gouv.qc.ca/stat/Bulletin_25.pdf)
- Muhr, T. (1997). *ATLAS ti scientific software development. Text interpretation. Text Management and Theory Building*. [Logiciel]. Berlin, Germany.
- Perron, M., Auclair, J., Veillette, S. et Hébert, G. (2005). *Site interactif d'indicateurs spatialisés de persévérance et de réussite scolaires*. Jonquière, Québec : Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES), Cégep de Jonquière. [En ligne]. Disponible le 11 février 2009 : <http://cartodiplome.mels.gouv.qc.ca/>
- Potvin, P. (2005). La relation maître-élève en difficulté scolaire. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (Dir.) : *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Québec, Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Rigazzio-Digilio, A. et Beninghof, A. (1994). Toward inclusionary educational programs : a school-based planning process. *Special Education Leadership REVIEW*, 2(1), 81-92.
- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. DeBlois et D. Lamothe (Dir.) : *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Samson, G. et Bergeron, G. (2007). Parcours de formation axés sur l'emploi : facteurs d'influence pour persévérer... *Vie pédagogique*, 144. [En ligne]. Disponible le 11 février 2009 : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/143/index.asp?page=dossiers\\_le2#top](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/143/index.asp?page=dossiers_le2#top)
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.) : *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schargel, F. P. et Smink, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Larchmont, New York : Eye on Education.
- Solar, C., Bizot, D., Solar-Pelletier, L., Théorêt, M. et Hrimech, M. (2004). *J'attends mes 18 ans. Trajectoires scolaires sur l'Île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : une étude de cas*. Rapport final présenté au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. Montréal, Québec : Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF), Université de Montréal. Fonds CGTSIM.
- Statistique Canada (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens 2003*. Toronto, Ontario : Conseil des statistiques de l'éducation.
- UNESCO (1990). Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années '90. *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, document de référence. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.): *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Weitzman, C. A. (2000). Software and qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. Lincoln (Dir.): *Handbook of qualitative research* (2<sup>e</sup> édition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Karen Tétreault et Caroline Vézina sont rattachées à la Chaire de recherche Normand-Maurice, dont Nadia Rousseau est titulaire.

### **Correspondance**

Nadia.Rousseau@uqtr.ca

Karen.tetreault@uqtr.ca

Caroline.vezina@uqtr.ca

Ce texte a été révisé par Dominic Anctil.

Texte reçu le: 12 décembre 2006

Version finale reçue le: 18 mars 2008

Accepté le: 22 avril 2008