

Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes Vers une meilleure compréhension de la situation

Mapping the School Trajectories of Youth For a Better Understanding of the Situation

Esquematzación de las trayectorias escolares de los jóvenes Hacia una mejor comprensión de la situación

Nadia Rousseau, Karen Tétreault, Geneviève Bergeron and Marylène Carignan

Volume 35, Number 1, Spring 2007

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077956ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077956ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. & Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, 35(1), 76–94.
<https://doi.org/10.7202/1077956ar>

Article abstract

This article presents some results from the work of the Social and Professional Insertion Observatory of Youth from the Mauricie (in the province of Québec), work that aims to follow the school trajectories of the region's young people starting from the moment they enter kindergarten. Three cohorts of students, who started kindergarten in 1983, 1988 and 1992, were followed until 2004 or until they were no longer registered with the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. This study shows that less than 55% of students succeed in obtaining their secondary school diplomas in the prescribed time period. Moreover, between 28 % and 38 % of the students from each cohort were identified as learning disabled at least once during their school careers. Very few of these students obtained their high school diplomas or continued on to post-secondary studies. It therefore seems urgent to take a critical look at the current situation of youth in this administrative area. This could also contribute to the reflection on the same question in other regions or provinces where graduating within the prescribed time period is a challenge for a large proportion of the students.

Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand Maurice, CRIRES, Québec, Canada

Karen TÉTREAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand Maurice, Québec, Canada

Geneviève BERGERON

Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand Maurice, Québec, Canada

Marylène CARRIGNAN

Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand Maurice, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Ce texte présente quelques résultats issus des travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie (dans la province de Québec), travaux qui visent le suivi des trajectoires scolaires des jeunes de la région

dès l'entrée à la maternelle. Trois cohortes d'élèves, soit celles ayant débuté la maternelle en 1983, en 1988 et en 1992, ont été suivies jusqu'en 2004 ou jusqu'à ce que les élèves n'apparaissent plus dans les registres du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette étude montre que moins de 55 % des jeunes réussissent à obtenir un diplôme d'études secondaires dans le temps prescrit. De plus, c'est entre 28 % et 38 % des élèves de chaque cohorte qui sont identifiés EHDAA au moins une fois au cours de leur parcours scolaire. Ces derniers sont peu nombreux à obtenir un diplôme et à poursuivre des études postsecondaires. Il apparaît donc urgent de porter un regard critique sur la situation actuelle des jeunes de cette région administrative. Ce regard pourrait aussi contribuer à la réflexion sur cette même question dans d'autres régions ou d'autres provinces où la diplomation scolaire, selon un parcours normatif, représente un défi pour une proportion importante de jeunes.

ABSTRACT

Mapping the School Trajectories of Youth – For a Better Understanding of the Situation

Nadia ROUSSEAU

University of Quebec in Trois-Rivières, Research Chair Normand Maurice, CRIRES, Quebec, Canada

Karen TÉTREULT

Geneviève BERGERON

Marylène CARIGNAN

University of Quebec in Trois-Rivières, Research Chair Normand Maurice, Quebec, Canada

This article presents some results from the work of the Social and Professional Insertion Observatory of Youth from the Mauricie (in the province of Québec), work that aims to follow the school trajectories of the region's young people starting from the moment they enter kindergarten. Three cohorts of students, who started kindergarten in 1983, 1988 and 1992, were followed until 2004 or until they were no longer registered with the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. This study shows that less than 55 % of students succeed in obtaining their secondary school diplomas in the prescribed time period. Moreover, between 28 % and 38 % of the students from each cohort were identified as learning disabled at least once during their school careers. Very few of these students obtained their high school diplomas or continued on to post-secondary studies. It therefore seems urgent to take a critical look at the current situation of youth in this administrative area. This could also contribute to the reflection on the same question in other regions or provinces where graduating within the prescribed time period is a challenge for a large proportion of the students.

RESUMEN

Esquematización de las trayectorias escolares de los jóvenes : hacia una mejor comprensión de la situación

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Centro de investigaciones Normand Maurice,
CRIRES, Québec, Canadá

Karen TÉTREAU

Geneviève BERGERON

Marylène CARIGNAN

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Centro de investigaciones Normand Maurice,
Québec, Canadá

Este texto presenta algunos de los resultados provenientes de los trabajos del Observatorio de la inserción social y profesional de los jóvenes de la Mauricie (provincia de Quebec), trabajos cuyo objetivo es el seguimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes de la región desde su ingreso a la educación preescolar. Tres cohortes de alumnos, que iniciaron su educación preescolar en 1983, 1988 y 1992, fueron seguidos hasta 2004 o hasta que ya no aparecieron en los registros del ministerio de Educación. Este estudio muestra que menos del 55 % de los jóvenes logran obtener un diploma de estudios secundarios en el tiempo prescrito. Además, entre 28 % y 38 % de alumnos de cada cohorte fueron identificados como EHDAA, por lo menos una vez en el transcurso de su escolaridad. Entre estos últimos, muy pocos logran obtener un diploma y continuar sus estudios post-secundarios. Es pues urgente evaluar de manera crítica la situación de los jóvenes de esta región administrativa. Esta evaluación podría contribuir a la reflexión sobre dicha cuestión en otras regiones o provincias en donde la obtención del diploma escolar, de acuerdo con el trayecto oficialmente establecido, representa un desafío para una proporción importante de jóvenes.

Introduction

La mise sur pied d'un Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie résulte d'un protocole d'entente entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et les différents partenaires de la Table régionale de l'éducation de la Mauricie. Dans le cadre de ses travaux, l'Observatoire vise une meilleure compréhension de la situation actuelle des jeunes de la région. Précisément, il s'intéresse au cheminement scolaire des jeunes, à l'identification des facteurs influençant leur persévérance scolaire, aux facteurs favorisant l'obtention ou non de diplômes, et à

l'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes, particulièrement ceux ayant des difficultés scolaires. Le présent article découle des premiers travaux quantitatifs de l'Observatoire portant sur le cheminement scolaire des jeunes, et ce, dès leur entrée dans le système scolaire québécois. Lahaye (2005) dénonce l'absence d'études portant sur le suivi de cohortes d'élèves tout au long du parcours scolaire. Il s'agit là d'une première tentative du genre au Québec. Certains chercheurs soulignent d'ailleurs le manque d'information quant à l'évolution des parcours scolaires des jeunes (Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt et Hrimech, 2004). Il semble que la principale source d'information relève davantage des bilans gouvernementaux (voir ministère de l'Éducation (MELS), 2005; Statistique Canada, 2003; Institut de la statistique du Québec, 2002) qui présentent un taux annuel de diplomation ou de fréquentation, mais qui ne rendent pas compte du suivi d'un groupe particulier d'individus tout au long de leur cheminement scolaire. Le suivi de cohortes de jeunes dès l'entrée à la maternelle jusqu'à leur sortie du système scolaire, approche préconisée par l'Observatoire, est donc une approche novatrice dans le domaine. En effet, nos travaux ont permis de faire le suivi de plus de 12 000 jeunes de la Mauricie répartis en trois cohortes d'élèves dès leur entrée à la maternelle (cohortes 1983, 1988 et 1992), et ce, jusqu'en 2004.

Contexte théorique

Cheminement scolaire

Plusieurs élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles et ils sont aussi nombreux à décrocher du système scolaire (MEQ, 2003). Au Québec, le nombre de jeunes ayant un retard scolaire à leur entrée au secondaire est en diminution, passant de 18,6 % en 2000-2001 à 17,3 % en 2003-2004. En Mauricie, ce pourcentage s'élevait à 19,4 % en 2003-2004, ce qui représente près de 2 % de plus que le taux provincial (MEQ, 2004). De plus, les jeunes Québécois obtiennent moins leur diplôme d'études secondaires dans le temps prévu comparativement aux jeunes des autres provinces, et ce, surtout chez les garçons. Le taux de diplomation secondaire provincial (tous les diplômes confondus) à l'âge usuel était d'ailleurs de 67,0 % en 1999-2000 (Statistique Canada, 2003). En 2003-2004, le taux de diplomation pour la région de la Mauricie (tous les diplômes confondus) avant l'âge de 20 ans était de 72,3 % (MELS, 2005), ce qui est loin de l'objectif du MEQ qui est de 85 %. Il existe aussi un écart important entre les garçons et les filles pour l'obtention d'un diplôme secondaire, et ce, en faveur des filles. À cet effet, les travaux de Perron (2006) sont révélateurs.

Le taux de décrochage scolaire correspond quant à lui au taux de sortie sans diplôme d'un élève qui est inscrit une année donnée, qui n'obtient ni le diplôme ni la qualification recherchée au cours de cette année, et qui n'est pas inscrit l'année suivante dans une formation quelconque dans un établissement d'enseignement au Québec (MELS, 2005). Au Québec, ce taux demeure relativement stable depuis trois

Plusieurs jeunes quittent les bancs d'école sans aucune forme de diplomation, une situation fort préoccupante non pas uniquement sur le plan scolaire, mais bien sur le plan social et économique.

ans, variant entre 24,3 % et 25,0 %. Le réseau public semble particulièrement en difficulté, affichant un taux de 28,1 %. En Mauricie, le taux varie, passant de 23,8 % en 2000-2001 à 26,2 % en 2001-2002, et diminuant légèrement à 25,4 % en 2002-2003. En fait, environ le quart des jeunes abandonnent annuellement leur cheminement avant l'obtention d'une reconnaissance ministérielle (MEQ, 2004). Bien qu'il existe une variété de formules qualifiantes, la majorité des formations professionnelles offertes par le système éducatif québécois nécessitent actuellement un niveau de scolarité complété correspondant à la 4^e secondaire (formation professionnelle) ou à la 5^e secondaire (formation collégiale et universitaire). Cette exigence n'est donc pas à la portée de tous. Plusieurs jeunes quittent les bancs d'école sans aucune forme de diplomation, une situation fort préoccupante non pas uniquement sur le plan scolaire, mais bien sur le plan social et économique.

Les politiques en adaptation scolaire

Depuis une quarantaine d'années, le MEQ a mis en place différents services dans le but de faciliter le cheminement scolaire des jeunes, particulièrement ceux en difficulté. Le rapport Copex déposé par le Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée (1976) fut la première étape dans la mise en place de services pour les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Les recommandations issues de ce rapport ont conduit à l'élaboration de la politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en 1979. En 1982, les recommandations suivantes ont été appliquées : 1) Permettre l'accessibilité à un service public d'éducation; 2) Donner une éducation de qualité; et 3) Assurer le droit aux enfants en difficulté de grandir dans le cadre le plus normal possible (Horth, 1998). En 1988, la loi sur l'instruction publique (loi 107) a favorisé 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). La politique de l'adaptation scolaire révisée de 1992 prévoyait l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Horth, 1998). Selon le MEQ (2003), les services offerts aux jeunes ayant été formellement identifiés à l'aide d'un code devraient contribuer à réduire le taux de décrochage et aussi mener à une augmentation de la qualification des élèves, notamment ceux qui ont des difficultés. En 2000, le MEQ proposait une nouvelle catégorisation des cotes. Les 31 catégories et sous-catégories de difficultés furent remplacées par deux grandes catégories, soit les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Cette dernière catégorie est subdivisée en deux groupes : les élèves à risque et les élèves qui ont des troubles graves de comportement (MEQ, 2000). En plus d'alléger les tâches administratives, cette nouvelle catégorisation des cotes devait faciliter les interventions éducatives auprès des élèves.

Les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation

Plusieurs études démontrent que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ont un cheminement scolaire difficile menant à des retards scolaires et à de faibles taux de diplomation, et ce, peu importe la filière de formation

Une étude menée auprès de jeunes en difficulté révèle que 9,3 % des jeunes en difficulté légère d'apprentissage, 33,8 % des jeunes en difficulté grave d'apprentissage, et 18,5 % des jeunes en difficulté d'adaptation redoublent la première année du primaire (MEQ, 1997).

(MEQ, 1997). Ces mêmes élèves expriment souvent un sentiment d'incompréhension vis-à-vis de l'école, les menant à avoir une perception négative de l'éducation sous toutes ses formes (Espinosa, 2003; Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000; Rousseau, 2005). De plus, chez ces élèves, les difficultés scolaires apparaissent souvent dès le début du cheminement scolaire. Une étude menée auprès de jeunes en difficulté révèle que 9,3 % des jeunes en difficulté légère d'apprentissage, 33,8 % des jeunes en difficulté grave d'apprentissage, et 18,5 % des jeunes en difficulté d'adaptation redoublent la première année du primaire (MEQ, 1997). Au secondaire, ces jeunes se retrouvent en grande majorité inscrits dans les cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle (ISPJ). D'ailleurs, en 1999-2000, 60 % des jeunes inscrits dans cette filière de formation ont redoublé une des trois premières années du primaire. Cette clientèle est majoritairement composée d'élèves en difficulté (66,8 %, difficultés d'apprentissage graves; 12,6 %, déficience intellectuelle légère; 9,1 %, troubles de comportement; 4,4 %, handicap physique; 4,5 %, difficultés d'apprentissage légères), alors que seulement 2,3 % de la clientèle n'a pas une cote EHDA (MEQ, 2003). Même si ces cheminements sont la voie privilégiée pour une majorité de jeunes en difficulté, près de la moitié d'entre eux abandonnent au cours de la première année de ces programmes (MEQ, 2003). Les raisons principalement évoquées sont diverses : recherche d'emploi, obtention d'un emploi, inscription à la formation aux adultes, raisons familiales ou désir d'arrêter les études. Du nombre restant, le ministère ne fournit aucune information relative à l'obtention des diplômes. Notons aussi que chez les jeunes non diplômés, ceux ayant reçu une cote EHDA ont majoritairement atteint le premier cycle du secondaire, alors que ceux n'ayant pas de cote EHDA complètent une 3^e secondaire (MEQ, 1997). Une fois de plus, l'attribution d'une cote ne semble pas synonyme d'une plus grande réussite scolaire, et ce, malgré l'accès à des services destinés à faciliter la réussite de ces jeunes.

Passage du primaire au secondaire

Au primaire, l'orthopédagogie est l'un des principaux services donnés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Cependant, de plus en plus de nouvelles façons d'intervenir sont explorées (MEQ, 2003). Au secondaire, peu d'élèves bénéficient de l'orthopédagogie et le modèle de regroupement en cheminement particulier de formation est très souvent privilégié. Cette façon d'organiser les services est toutefois de plus en plus remise en question (Baby, 2005; MEQ, 2003). Nonobstant le manque de continuité entre les services offerts au primaire et au secondaire, la transition primaire-secondaire est une étape très importante dans le cheminement scolaire des élèves, particulièrement pour ceux qui éprouvent des difficultés.

De plus, certaines caractéristiques liées à l'école ou au jeune lui-même peuvent aggraver les difficultés rencontrées par les jeunes et conduire au décrochage (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004). Il devient donc urgent de décrire le cheminement scolaire des élèves de l'entrée de la maternelle jusqu'à leur sortie du système scolaire québécois afin de mieux comprendre leur parcours scolaire et d'obtenir un portrait longitudinal complet de la situation.

Cet article vise à présenter les cheminements scolaires de trois cohortes de jeunes de la Mauricie ayant débuté la maternelle en 1983, en 1988 et en 1992, et ce, jusqu'à la sortie de ces derniers tel qu'en rendent compte les différentes bases de données du MEQ. De plus, une comparaison sera effectuée entre les cheminements scolaires des élèves dits « ordinaires » et ceux des élèves EHDAA. Cette procédure permettra d'avoir une meilleure compréhension de la situation actuelle de ces élèves et de dégager des pistes de réflexion ancrées dans une perspective longitudinale plutôt que sectorielle.

Méthode

Échantillon

Cette étude cible trois cohortes d'élèves ayant débuté leur maternelle en Mauricie en 1983, en 1988 et en 1992. Précisons que les nouveaux élèves de la première année de l'année suivante, soit en 1984, en 1989 et en 1993, sont inclus dans l'échantillon étant donné que la maternelle n'est pas obligatoire au Québec. Il importe de noter qu'un élève EHDAA signifie que cet élève a été identifié « élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation » au moins une fois au cours de son parcours scolaire. Il est également à noter que l'identification des élèves des cohortes 1988 et 1992 peut être une sous-estimation du nombre réel d'élèves en difficulté, ceci étant dû à la restructuration administrative des codes effectuée en 2000 par le MEQ. Au moment de la collecte de données, en juin 2004, les élèves de la cohorte 1983 avaient 25-26 ans, ceux de la cohorte 1988 avaient 21-22 ans et ceux de la cohorte 1992 avaient 16-17 ans.

La cohorte 1983 comprend 3907 élèves, dont 69,85 % sont des élèves ordinaires et 31,15 % sont des élèves EHDAA. De ce nombre, 2,51 % ont un code de troubles de comportement, 0,03 % ont un code de déficience motrice légère, 1,95 % ont un code de déficience intellectuelle moyenne à sévère, 0,23 % ont un code de déficience physique grave, 4,94 % ont un code de difficultés d'apprentissage légères, et 9,34 % ont un code de difficultés d'apprentissage graves. Précisons que 10,31 % des élèves de la cohorte ont eu deux codes différents au cours de leur cheminement scolaire et 0,84 % de la cohorte en ont eu trois.

La cohorte 1988 comprend 3755 élèves, dont 61,92 % sont des élèves ordinaires et 38,08 % sont des élèves EHDAA. De ce nombre, 3,57 % ont un code de troubles de comportement, 0,05 % ont un code de déficience motrice légère, 1,12 % ont un code de déficience intellectuelle moyenne à sévère, 0,27 % ont un code de déficience physique grave, 10,09 % ont un code de difficultés d'apprentissage légères, et 4,31 % ont un code de difficultés d'apprentissage graves. Il est à noter que 14,81 % des élèves de la cohorte ont eu deux codes, 3,73 % en ont eu trois, et 0,13 % ont eu jusqu'à quatre codes différents au cours de leur cheminement scolaire.

La cohorte 1992 comprend 3397 élèves, dont 71,92 % sont des élèves ordinaires et 28,08 % sont des élèves EHDAA. De ce nombre, 5,15 % ont un code de troubles de comportement, 0,12 % ont un code de déficience motrice légère, 1,50 % ont un code

de déficience intellectuelle moyenne à sévère, 0,35 % ont un code de déficience physique grave, 7,71 % ont un code de difficultés d'apprentissage légères, et 3,59 % ont un code de difficultés d'apprentissage graves. Il est à noter que 8,12 % des élèves de la cohorte ont eu deux codes au cours de leur cheminement scolaire, 1,44 % en ont eu trois, et 0,09 % ont eu jusqu'à quatre codes différents.

Le tableau 1 synthétise la répartition des élèves de chaque cohorte selon qu'ils ont été identifiés ou non comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Tableau 1 : La répartition des élèves de chaque cohorte

	Cohorte 1983		Cohorte 1988		Cohorte 1992	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Élèves ordinaires	2729	69,85	2325	61,92	2443	71,92
Élèves EHDAA	1178	30,15	1430	38,08	954	28,08
Total	3907	100,00	3775	100,00	3397	100,00

Procédure

Les données analysées proviennent des déclarations de l'effectif scolaire en formation générale (DCS), en formation professionnelle (DCFP) et en formation générale aux adultes (SIFCA) issues des bases de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 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. Compte tenu de l'évolution des bases au cours des 20 dernières années, un premier travail de correspondance entre ces dernières et les variables qui les composent a dû être effectué.

Résultats

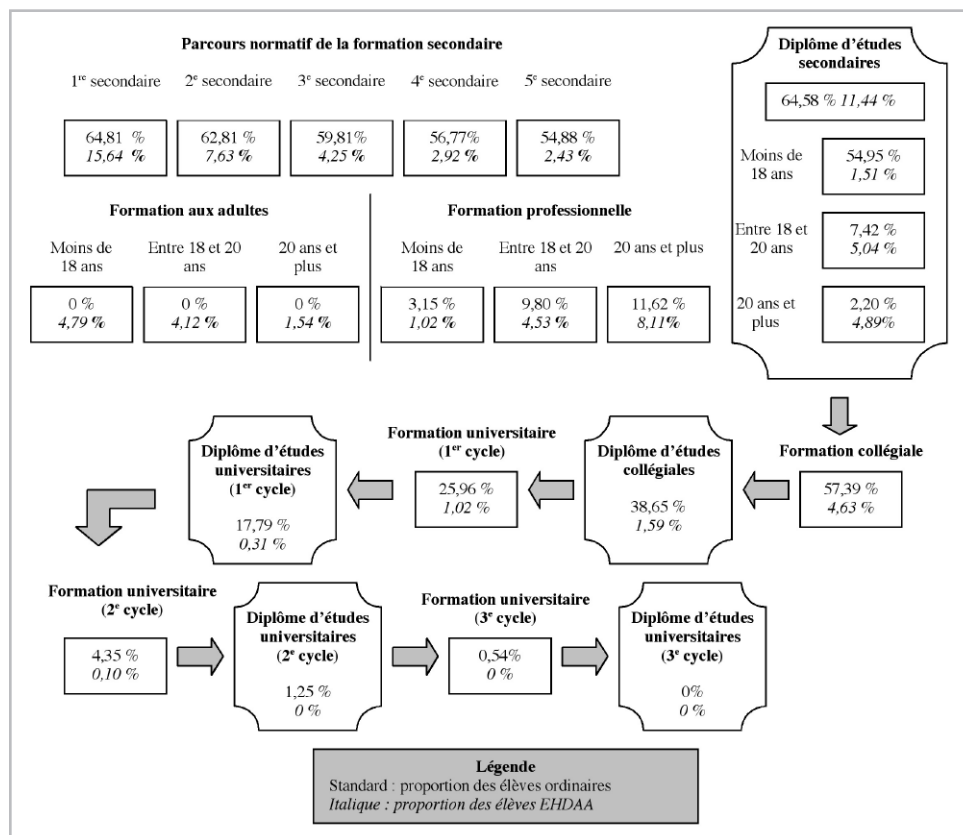
S'ils ont suivi un parcours normatif au moment de la collecte de données, les élèves de la cohorte 1983 pourraient se retrouver en deuxième année de doctorat, ceux de la cohorte 1988 pourraient se retrouver en deuxième année de baccalauréat, et ceux de la cohorte 1992 pourraient avoir terminé leurs études secondaires.

Cohorte 1983

Comme l'illustre la figure 1, le cheminement scolaire de la cohorte 1983 révèle que 80,45 % des élèves de la cohorte (64,81 % d'élèves ordinaires et 15,64 % d'élèves EHDAA) entrent au secondaire sans retard scolaire. C'est donc 48,13 % des élèves EHDAA qui accusent un retard scolaire dès l'entrée au secondaire. Pendant les trois premières années du secondaire (parcours normatif), on constate une diminution importante des élèves EHDAA, et ce, tout particulièrement entre la 1^{re} secondaire et

la 2^e secondaire. En 5^e secondaire, toujours selon le parcours normatif, 57,31 % de la cohorte est présente, dont seulement 2,43 % sont des élèves EHDAA. C'est donc dire qu'uniquement 8,06 % des élèves EHDAA se retrouvent en 5^e secondaire dans le temps désigné.

Figure 1. Le cheminement scolaire de la cohorte 1983



Le recours à la formation aux adultes pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est une voie privilégiée par les élèves EHDAA. En fait, tous les élèves inscrits dans cette filière de formation pour l'obtention d'un diplôme ont déjà été identifiés EHDAA au cours de leur cheminement scolaire au *secteur jeunes*. La formation aux adultes est particulièrement utilisée par les moins de 20 ans, alors que 4,79 % des élèves de moins de 16 ans y sont inscrits, comparativement à 4,12 % chez les 18 à 20 ans. À l'inverse, la formation professionnelle voit une augmentation de ses inscriptions en fonction de l'âge tant chez les élèves ordinaires que les élèves EHDAA, passant de 4,17 % de la cohorte chez les moins de 18 ans à 19,73 % chez les 20 ans et plus.

Le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires pour l'ensemble de la cohorte, 21 années après l'entrée à la maternelle, est de 76,02 % (64,58 % d'élèves ordinaires et 11,44 % d'élèves EHDAA). Comme l'indique le tableau 2, 56,46 % des élèves de la cohorte (54,95 % d'élèves ordinaires et 1,51 % d'élèves EHDAA) obtiennent un diplôme d'études secondaires (tous les diplômes confondus) avant l'âge de 18 ans. Les diplômes d'études secondaires (DES) sont les plus obtenus, soit 54,90 % des élèves ordinaires et 1,46 % des élèves EHDAA. Entre 18 et 20 ans, c'est 12,46 % de la cohorte qui obtient un diplôme, soit 7,42 % d'élèves ordinaires et 5,04 % d'élèves EHDAA. Parmi ces diplômés, 7,01 % chez les élèves ordinaires et 3,99 % chez les élèves EHDAA obtiennent un DES. Les autres types de diplômes, soit l'attestation de formation professionnelle (AFP), le certificat de formation en entreprise et récupération (CFER) et le diplôme d'études professionnelles (DEP) sont majoritairement obtenus par les élèves EHDAA. Chez les 20 ans et plus, le taux d'obtention de diplômes d'études secondaires s'élève à 7,09 %. Ce sont les élèves EHDAA (4,48 %) qui obtiennent davantage de diplômes comparativement aux élèves ordinaires (2,20 %). Les diplômes les plus décernés aux élèves EHDAA de cette tranche d'âge sont les DES (2,30 %) et les DEP (2,35 %).

Tableau 2 : **La répartition des taux d'obtention de diplômes d'études secondaires de la cohorte 1983**

	Moins de 18 ans			18 à 20 ans			20 ans et plus		
	Ordinaire	EHDAA	Total	Ordinaire	EHDAA	Total	Ordinaire	EHDAA	Total
AFP	0,00 %	0,05 %	0,05 %	0,05 %	0,36 %	0,41 %	0,00 %	0,18 %	0,18 %
CFER	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,05 %	0,05 %	0,00 %	0,03 %	0,03 %
DES	54,90 %	1,46 %	56,36 %	7,01 %	3,99 %	11,00 %	1,21 %	2,30 %	3,51 %
DEP	0,05 %	0,00 %	0,05 %	0,36 %	0,64 %	1,00 %	0,97 %	2,35 %	3,32 %
ASP	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,03 %	0,03 %	0,06 %
Total	54,95 %	1,51 %	56,46 %	7,42 %	5,04 %	12,46 %	2,21 %	4,89 %	7,10 %

Près des deux tiers (62,02 %) des élèves de la cohorte 1983 accèdent à la formation collégiale, dont seulement 4,63 % sont des élèves EHDAA. Il est par contre plus difficile d'obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC), alors que 40,24 % des élèves de la cohorte l'obtiennent (38,65 % d'élèves ordinaires et 1,59 % d'élèves EHDAA). Le type de diplôme le plus obtenu est le diplôme préuniversitaire (20,04 %), suivi de près par le diplôme technique (17,33 %).

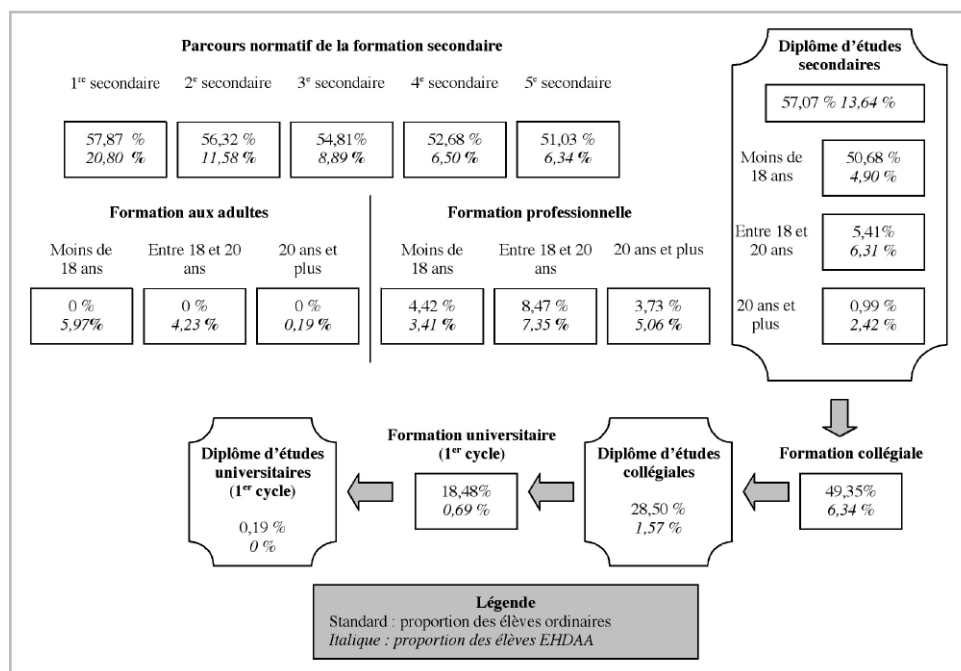
Les données universitaires de cette cohorte doivent être interprétées avec précaution puisque avant 1999, il n'existait pas de lien entre le code permanent attribué par le MEQ et le code émis par l'établissement universitaire. Seuls les élèves s'étant réinscrits à l'université après l'an 2000 sont « retraçables » via les banques de données du MELS. Si les élèves de la cohorte 1983 avaient suivi un parcours normatif, ils auraient alors pu compléter un baccalauréat avant l'an 2000. Les données dispo-

nibles indiquent toutefois que 26,98 % des élèves de la cohorte sont inscrits à une formation universitaire (25,96 % d'élèves ordinaires et 1,02 % d'élèves EHDAA), alors que le taux de diplomation est de 18,10 % (17,79 % d'élèves ordinaires et 0,31 % d'élèves EHDAA). Le diplôme le plus fréquemment obtenu est le baccalauréat, avec un taux d'obtention de 15,46 %. Une faible proportion de la cohorte 1983 est inscrite à la formation universitaire de deuxième cycle, soit 4,45 %, alors que le taux de diplomation est de 1,25 %. En date de juin 2004, c'est 0,54 % de la cohorte qui s'était inscrite à la formation universitaire de troisième cycle. Comme l'illustre la figure 1, une très faible proportion d'élèves EHDAA se retrouvent dans les parcours universitaires (1,02 % au 1^{er} cycle, 0,10 % au 2^e cycle, 0 % au 3^e cycle).

Cohorte 1988

Tel que présenté à la figure 2, 78,67 % des élèves de la cohorte 1988 (57,87 % d'élèves ordinaires et 20,80 % d'élèves EHDAA) n'ont pas de retard scolaire au moment de leur entrée au secondaire. C'est donc près de la moitié (45,38 %) des élèves EHDAA qui accusent un retard scolaire dès l'entrée au secondaire. Selon le parcours normatif, on remarque une diminution importante d'élèves EHDAA pendant les trois premières années du secondaire, et ce, tout particulièrement entre la 1^{re} et la 2^e secondaire. Toujours selon le parcours normatif, 57,37 % des élèves de la cohorte (51,03 % d'élèves ordinaires et 6,34 % d'élèves EHDAA) sont inscrits en 5^e secondaire. Seulement 16,64 % des élèves identifiés EHDAA suivent le parcours normatif jusqu'en 5^e secondaire. Il s'agit d'une augmentation importante comparativement à la cohorte 1983 où seulement 8,06 % des élèves EHDAA suivaient le parcours normatif jusqu'à la 5^e secondaire.

Figure 2. Le cheminement scolaire de la cohorte 1988



Tout comme pour la cohorte 1983, la formation aux adultes est à nouveau utilisée de façon exclusive par les élèves EHDAA de la cohorte 1988. Ce type de formation est particulièrement utilisé par les moins de 20 ans, soit 5,97 % des élèves de moins de 18 ans, 4,23 % des élèves de 18 à 20 ans, et 0,19 % des élèves de 20 ans et plus. La formation professionnelle semble susciter plus d'intérêt chez un plus grand nombre de jeunes que la formation aux adultes. Chez les moins de 18 ans, c'est 7,83 % des jeunes (4,42 % d'élèves ordinaires, 3,41 % d'élèves EHDAA) qui choisissent la formation professionnelle. Cette proportion s'élève à 15,82 % chez les jeunes de 18 à 20 ans (8,47 % d'élèves ordinaires et 7,35 % d'élèves EHDAA) et à 8,79 % chez les jeunes de 20 ans et plus (3,73 % d'élèves ordinaires et 5,06 % d'élèves EHDAA).

Le pourcentage de la cohorte 1988 ayant obtenu un diplôme d'études secondaires (tous les diplômes confondus) 16 années après l'entrée à la maternelle est de 70,71 % (57,07 % d'élèves ordinaires et 13,64 % d'élèves EHDAA). Comme l'indique le tableau 3, 55,58 % des élèves de la cohorte 1988 (54,95 % d'élèves ordinaires et 1,51 % d'élèves EHDAA) obtiennent un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 18 ans. La majorité de ces élèves obtiennent un DES (50,55 % d'élèves ordinaires et 4,29 % d'élèves EHDAA). Chez les 18 à 20 ans, 11,72 % de la cohorte obtient un diplôme (5,41 % d'élèves ordinaires et 6,31 % d'élèves EHDAA). Les diplômes obtenus sont majoritairement des DES (4,77 % d'élèves ordinaires et 4,82 % d'élèves EHDAA). Chez les 20 ans et plus, les diplômes d'études secondaires (tous diplômes confondus) sont

obtenus davantage par les élèves EHDAA (2,42 %) que par les élèves ordinaires (0,99 %). Toujours chez les 20 ans et plus, c'est le DEP qui est le plus souvent décerné aux élèves EHDAA (1,52 %). Les diplômes professionnels (AFP, CFER, ASP et DEP) sont majoritairement obtenus par les élèves EHDAA de tous âges et représentent 4,77 % du taux de diplomation total.

Tableau 3 : La répartition des taux d'obtention de diplômes d'études secondaires de la cohorte 1988

	Moins de 18 ans			18 à 20 ans			20 ans et plus		
	Ordinaire	EHDAA	Total	Ordinaire	EHDAA	Total	Ordinaire	EHDAA	Total
AFP	0,08 %	0,51 %	0,59 %	0,13 %	0,85 %	0,98 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
CFER	0,00 %	0,11 %	0,11 %	0,00 %	0,03 %	0,03 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
DES	50,55 %	4,29 %	54,84 %	4,77 %	4,82 %	9,59 %	0,67 %	0,85 %	1,52 %
DEP	0,05 %	0,00 %	0,05 %	0,51 %	0,61 %	1,12 %	0,32 %	1,52 %	1,84 %
ASP	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,05 %	0,05 %
Total	50,68 %	4,91 %	55,59 %	5,41 %	6,31 %	11,72 %	0,99 %	2,42 %	3,41 %

En ce qui a trait à la formation collégiale, 55,69 % de la cohorte s'y inscrit (49,35 % d'élèves ordinaires et 6,34 % d'élèves EHDAA). Du nombre d'inscriptions, 30,07 % des élèves (28,50 % d'élèves ordinaires et 1,57 % d'élèves EHDAA) avaient obtenu un diplôme au moment de la collecte de données, soit en juin 2004. Le diplôme collégial préuniversitaire est obtenu par 18,81 % de la cohorte. À cette proportion s'ajoute l'obtention du diplôme technique (10,63 %) et l'attestation d'études collégiales (0,64 %).

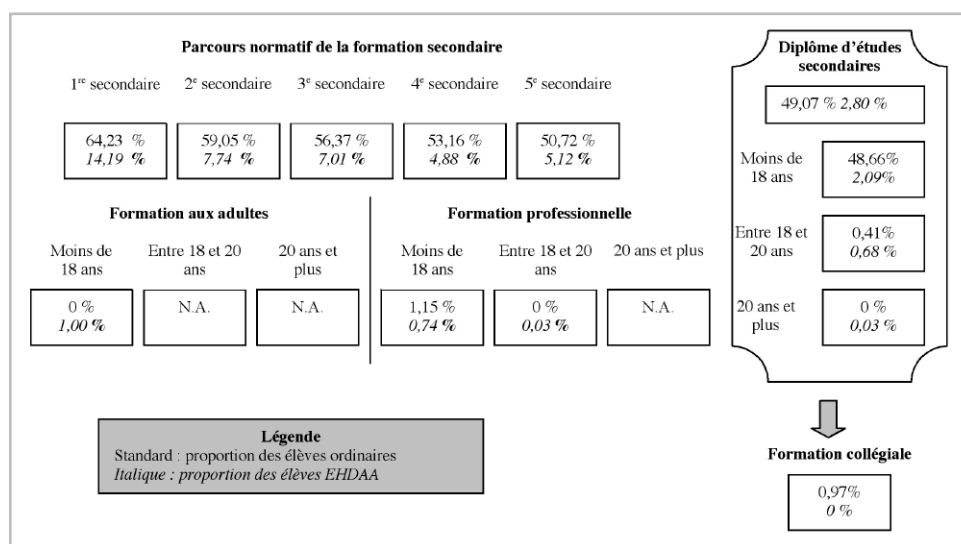
Seize ans après leur entrée à la maternelle, 19,17 % des élèves de la cohorte sont inscrits à la formation universitaire, dont 0,69 % sont des élèves EHDAA. Les taux de diplomation sont peu élevés (0,19 %), ce qui n'est pas surprenant compte tenu de l'âge de la cohorte au moment de la collecte des données. Rappelons que selon le parcours normatif, les jeunes en formation universitaire seraient à leur troisième année de baccalauréat.

Cohorte 1992

Comme l'illustre la figure 3, 78,42 % de la cohorte est inscrite en 1^{re} secondaire dans les délais prescrits du parcours normatif (64,23 % d'élèves ordinaires et 14,19 % d'élèves EHDAA). C'est donc près de la moitié des élèves EHDAA (49,48 %) qui ne suivent pas leur groupe d'âge à l'entrée au secondaire. Une diminution importante de la présence des élèves EHDAA est aussi observée entre les 1^{re} et 2^e secondaire. En 5^e secondaire, 55,84 % des élèves de la cohorte poursuivent leurs études selon le parcours normatif (50,72 % d'élèves ordinaires et 5,12 % d'élèves EHDAA). C'est donc 18,24 % des élèves EHDAA qui suivent le parcours normatif jusqu'à la 5^e secondaire. Il s'agit là d'une légère augmentation lorsque l'on compare cette proportion à celle

des élèves EHDAA de la cohorte 1988 qui suivaient ce même parcours (16,64 %). Rappelons que cette proportion représentait 8,06 % des élèves EHDAA dans la cohorte 1983.

Figure 3. **Le cheminement scolaire de la cohorte 1992**



Au moment de la collecte de données, seuls les élèves EHDAA avaient choisi la formation aux adultes pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (1 %). Quant à la formation professionnelle, seulement 1,89 % des élèves de la cohorte s'y sont inscrits au moment de la collecte de données, dont 0,74 % sont des élèves EHDAA.

Douze ans après leur entrée à la maternelle, c'est 50,75 % des élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires (tous diplômes confondus - parcours normatif), soit 48,66 % d'élèves ordinaires et 2,09 % d'élèves EHDAA. C'est le DES qui est le plus souvent décerné (50,08 %). Une minorité d'élèves (1,12 %) ont obtenu leur diplôme alors qu'ils avaient plus de 18 ans. Il s'agit là de cas exceptionnels de jeunes ayant commencé l'école après l'âge de 5 ans. Les autres types de diplômes (AFP, CFER, certificat d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et DEP) sont majoritairement obtenus par les élèves EHDAA et représentent 1,01 % du taux de diplomation total.

Discussion

Les résultats présentés ci-dessus peuvent à première vue sembler lourds et difficiles à interpréter. Ces résultats sont toutefois riches d'informations nouvelles sur la

Bien que l'utilisation de cotes entraîne la mise en place de services complémentaires aux services de l'élève, la forte proportion de non diplomation chez ces élèves nous permet de questionner son efficacité.

situation des jeunes Québécois du fait qu'ils présentent non pas un portrait annuel, mais bien un portrait longitudinal sur la situation scolaire des jeunes. Ce qui surprend d'abord à la lecture des résultats, c'est l'utilisation importante, voire démesurée des cotes d'élèves en difficulté, et ce, pour les trois cohortes à l'étude, soit de 28 % à 38 % des jeunes mauriciens. La diplomation des élèves est loin d'être garantie. En effet, dans la cohorte de 1983 (jeunes alors âgés de 25-26 ans), six jeunes sur 10 identifiés EHDAA au secteur jeunes sont toujours sans diplôme. Pour la cohorte de 1988 (jeunes alors âgés de 21-22 ans, cette proportion reste pratiquement la même avec 6,5 jeunes sur 10, tandis que pour la cohorte 1992 (jeunes alors âgés de 16-17 ans), cette proportion de non diplômés parmi les élèves identifiés EHDAA au secteur jeunes s'élève à 9 sur 10. Bien que l'utilisation de cotes entraîne la mise en place de services complémentaires aux services de l'élève, la forte proportion de non diplomation chez ces élèves nous permet de questionner son efficacité. Ce qui est évident, c'est qu'obtenir un diplôme secondaire selon un parcours normatif chez les jeunes EHDAA relève presque du miracle! Ce constat est d'autant plus inquiétant que l'insertion en emploi des jeunes non diplômés est un défi qui s'accroît sans cesse au fil des ans. En effet, le MEQ (2005) rapporte une baisse d'emplois de l'ordre de 34,1 % pour les non diplômés depuis les 15 dernières années. Ce qui caractérise le marché du travail actuel, c'est davantage une augmentation des emplois nécessitant un diplôme de niveau postsecondaire (58,1 %) et un diplôme universitaire (91,5 %) (MEQ, 2005).

Les données présentées plus haut sont aussi préoccupantes relativement à l'utilisation exclusive de la formation aux adultes pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires par les élèves identifiés EHDAA. Est-ce là la nouvelle mission de l'enseignement aux adultes? Nos données révèlent aussi que peu d'élèves ordinaires ou EHDAA ont recours aux programmes de formation professionnelle, et ce, malgré les nombreux efforts des commissions scolaires et du ministère pour valoriser ce type de formation (campagnes d'information, annonces publicitaires, affiches dans les écoles, etc.).

Lorsque l'on considère l'expérience scolaire difficile des jeunes élèves EHDAA (Rousseau, 2005; Maltais et Herry, 1997; Bender, 2001) et la difficulté évidente à compléter un programme de formation menant à l'obtention d'un diplôme, il nous apparaît urgent de se questionner sur l'efficacité des services de soutien offerts à cette clientèle. Nous ne mettons pas ici en cause la compétence des professionnels qui interviennent auprès de ces jeunes, mais bien l'organisation des services, l'utilisation généreuse des cotes et le placement trop facile en classe d'adaptation scolaire. Les résultats sont non équivoques : la classe d'adaptation scolaire n'entraîne pas la diplomation, condition quasi essentielle à l'insertion professionnelle. La question qui demeure est la suivante : Qu'attendent les principaux acteurs de l'éducation pour oser changer de façon significative les façons de faire?

Des expériences de changements importants ont déjà démontré leurs impacts positifs relativement à l'expérience scolaire des jeunes et à la qualification de ces derniers (Schargel et Smink, 2001; Swanson, 2001). Pensons à la mise en place des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) qui se caractérisent par

l'abandon de la grille-horaire, le décloisonnement des matières et la responsabilité partagée d'un groupe de jeunes par un petit groupe d'enseignants pour la durée complète de la formation (Rousseau, 2006a; 2006b; Baby, 2005). Pensons aussi à l'implantation de ce mode de fonctionnement dans une école secondaire de la Beauce qui contribue à la persévérance scolaire des élèves EHDAA (Rousseau, Vézina et Rhéaume, 2006). Pensons à une série d'expériences américaines qui démontrent que l'obtention d'un premier diplôme pour les élèves ayant des défis variés est possible une fois l'école transformée, et ce, tant dans sa structure organisationnelle que dans ses approches pédagogiques et ses liens avec la communauté (Ancess, 2003). Espérons que d'autres, à leur façon, emboîteront rapidement le pas pour le bien-être de ces jeunes et des citoyens qu'ils formeront demain.

Conclusion

L'étude des cheminements scolaires de cohortes d'élèves mauriciens permet de tracer un portrait complet de leur situation scolaire. Les lecteurs francophones d'autres régions administratives, provinces ou pays francophones auraient peut-être souhaité voir une comparaison entre les résultats présentés ici et ceux obtenus auprès d'une autre population. N'ayant recensé aucune étude longitudinale portant sur l'entrée à l'école d'une population scolaire et ce jusqu'à la sortie du système scolaire, cette comparaison demeure impossible à l'heure actuelle. Toutefois, nous sommes d'avis que les résultats présentés ici pourront servir de comparatif aux résultats d'une future étude du même genre, et qu'ils sauront contribuer aux réflexions de nombreux acteurs de l'éducation préoccupés par la diplomation, l'insertion socio-professionnelle et l'aide aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Dans un premier temps, cette étude soulève des interrogations face au parcours scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Ces jeunes sont peu nombreux à obtenir une qualification minimale, soit un diplôme d'études secondaires (tous diplômes confondus). Ce constat est surprenant compte tenu de l'évolution des politiques gouvernementales visant un meilleur soutien pour ces jeunes via une variété de services complémentaires mis à leur disposition. Il est aussi surprenant de constater la proportion importante d'élèves identifiés EHDAA au cours de leur cheminement scolaire, et ce, pour les trois cohortes étudiées. Il est également alarmant de constater que ces jeunes se voient attribuer différentes cotes au cours de leur cheminement scolaire. Il importe de se questionner sur cette pratique ainsi que sur l'impact qu'elle a non seulement sur la réussite scolaire de ces jeunes, mais aussi sur la perception qu'ils développent d'eux-mêmes.

La voie de formation professionnelle, soit les AFP, les ISPJ, les CFER et les DEP, est peu exploitée par les jeunes alors qu'il s'agit de filières de formation qui devraient faciliter l'entrée au marché du travail, particulièrement pour les élèves EHDAA qui quittent le système scolaire sans diplôme en poche. Les modifications récentes au Régime pédagogique visant la diversification des parcours au secondaire ont pour

objectif de favoriser la diplomation et de contrer le décrochage (Krakow, 2005). Ces modifications, qui doivent s'actualiser dans les écoles québécoises dès l'année scolaire 2007-2008, devraient permettre aux milieux de la recherche et de l'intervention d'unir leurs efforts dans le but d'assurer la mise en place d'activités ou de programmes de formation qualifiante qui répondent vraiment aux besoins des jeunes qui vivent des difficultés scolaires.

Références bibliographiques

- ANCESS, J. (2003). *Beating the Odds – High Schools as Communities of Commitment*. New York : Teachers College Press.
- BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- BENDER, W. (2001). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (4^e éd.). Needham Heights : Allyn and Bacon.
- COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTÉE (1976). *L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Montréal : Ministère de l'Éducation.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France (Éducation en formation/ PUF).
- HORTH, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec* [En ligne] http://www.adaptationscolaire.org/adapsco/documents/histo_as.pdf (page consultée le 6 juillet 2005).
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2002). *Le Québec statistique 2002*. Québec : Gouvernement du Québec.
- KRAKOW, E. (décembre 2005). Diversification des parcours. *Virage*, 8 (2), p. 10, 14.
- LAHAYE, J. (2005). Parcours d'études et accès au diplôme à l'université. Présenté au colloque « Parcours étudiants dans le système d'éducation québécois », 73^e congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi.
- MALTAIS, C. et HERRY, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, vol. 25, n^o 2.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2005*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Portrait statistique de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Rapport de recherche. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : Sondage sur l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Rapport de recherche. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la recherche et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- PERRON, M. (2006). Les grandes tendances sociogéographiques en matière de persévérance et d'abandon scolaires dans les régions du Québec : études croisées sur les cheminements et les aspirations des jeunes en formation initiale. *Journées franco-québécoises interrégionales sur le décrochage scolaire*. Bordeaux, Paris, 16-20 janvier.
- POTVIN, P., FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, É. et DESLANDES, R. (mars 2004). *Trousse pédagogique Y'a une place pour toi!*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- ROUSSEAU, N. (2006a). Analyse de la démarche pédagogique et organisationnelle en contexte CFER (Centre de formation en entreprise et récupération) : impact sur la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage. *Journées franco-québécoises interrégionales sur le décrochage scolaire*. Bordeaux, Paris, 16-20 janvier.
- ROUSSEAU, N. (mars-avril 2006b). La tâche globale – Une stratégie pédagogique et organisationnelle au cœur des CFER. *Nouvelles CSQ*, Bulletin du CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), p. 19-22.
- ROUSSEAU, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés?, dans L. DeBlois (Dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, p. 149-159.
- ROUSSEAU, N., VÉZINA, C. et RHÉAUME, D. (novembre-décembre 2006). La transférabilité de la tâche globale en contexte d'enseignement secondaire. *Vie pédagogique-internet*, supplément n° 141.
- SCHARGEL, F.P. et SMINK, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Larchmont : Eye on Education.

- SOLAR, C., BIZOT, D. SOLAR-PELLETIER, L., THÉORÊT, M. et HRIMECH, M. (2004). *J'attends 18 ans. Trajectoires du secondaire sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : une étude de cas*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- STATISTIQUE CANADA (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens 2003*. Toronto : Conseil des statistiques de l'éducation.
- SWANSON, H. L. (2001). Searching for the Best Model for Instructing Students with Learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, vol. 34, n° 2, p. 1-15.
- YSSELDYKE, J. E., ALGOZZINE, B. et THURLOW, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3^e éd.). Boston : Houghton Mifflin Company.