

MARTINE BLAIS

**FACTEURS DE NON-REUSSITE CHEZ LES ELEVES DE 16 A 18 ANS  
INSCRITS A L'EDUCATION DES ADULTES**

Mémoire  
présenté  
à la Faculté des études supérieures  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade de maître en psychologie (M. Ps.)

Ecole de psychologie  
FACULTE DES SCIENCES SOCIALES  
UNIVERSITE LAVAL

JUIN 1998



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions et  
services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-33573-9

## **RESUME**

Cette recherche, menée auprès de 76 élèves de 16 à 18 ans inscrits au secteur des adultes, s'est déroulée sur une période d'une année scolaire. Elle visait à caractériser cette clientèle, à identifier des facteurs de non-réussite et à déterminer s'il est possible de dépister les élèves qui vont laisser leurs études. Un problème de persévérance a été mis en évidence, de même que des difficultés au plan des comportements et de l'apprentissage. Dans ce milieu offrant un soutien académique important, les élèves les plus faibles n'arrêtent pas leurs études dans une proportion plus élevée que les élèves dont les difficultés sont moins grandes. La recherche a montré qu'il est possible de dépister les élèves qui arrêtent leurs études et a mis en évidence l'importance de distinguer les sous-groupes d'élèves à risque en fonction de leur rythme d'apprentissage. Des suggestions d'intervention sont présentées.

## AVANT-PROPOS

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Michel Loranger, pour sa gentillesse, sa patience et sa grande disponibilité. Nos discussions m'ont aidée grandement dans la réalisation de cette recherche. Je remercie également mon codirecteur, Michel Pépin, pour ses conseils sur le plan des statistiques.

Mes remerciements s'adressent aussi au Cégep de Sainte-Foy et à I. Falardeau, S. Larose et R. Roy, auteurs du TRAC, qui m'ont autorisée à utiliser leur questionnaire pour les fins de la présente recherche.

Je remercie sincèrement les membres du personnel de l'école Nouvel Horizon qui m'ont offert leur collaboration. Je pense en particulier à Claude Roberge, directeur, et à Yves Lambert, directeur adjoint, qui ont appuyé mon projet. Je pense aussi à Louis Lemelin qui m'a aidée à obtenir une grande partie des données informatisées, et à Yvon Bluteau, Elaine Lehoux, Anne Martel, Monique Picard, Margot Plante et Lucie Richard qui m'ont laissée déranger leurs classes et qui ont complété des questionnaires. Je remercie également Danielle Harvey, Renée Gagné, Jacques Pouliot, Danielle Langlais et Sylvie Robitaille, qui m'ont facilité l'accès aux dossiers des élèves.

Je ne voudrais pas oublier ceux qui sont au cœur de cette recherche, les élèves de l'école Nouvel Horizon inscrits au programme pour les 16-18 ans. Ils ont fourni un effort considérable en complétant de nombreux questionnaires. Je les en remercie grandement.

Finalement, je veux remercier celui qui m'a soutenue tout au long de mes études et sans qui je ne serais certainement pas rendue où j'en suis. Yves, j'aimerais pouvoir te rendre un jour tout ce que tu as fait pour moi. Merci du fond du cœur.

## TABLE DES MATIERES

	Page
RESUME .....	i
AVANT-PROPOS .....	ii
TABLE DES MATIERES .....	iii
LISTE DES TABLEAUX .....	viii
LISTE DES FIGURES .....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I: CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE	
1.1 Remarques préliminaires .....	3
1.1.1 Secteur de formation étudié .....	3
1.1.2 Principales sources de documentation .....	4
1.2 La formation générale au secteur des adultes .....	6
1.2.1 Condition d'admission .....	6
1.2.2 Tests de classement .....	7
1.2.3 Profil de formation individuel .....	7
1.2.4 Enseignement individualisé .....	7
1.2.5 Pédagogie du succès et rythme d'apprentissage .....	8
1.2.6 Suivi de l'élève .....	8
1.2.7 Rôle de l'enseignant .....	8
1.2.8 Organisation scolaire .....	9
1.2.9 Obtention du diplôme .....	9

## Page

1.3 Les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes.....	10
1.3.1 Un phénomène récent et d'une grande ampleur.....	10
1.3.2 Profil sociodémographique.....	10
1.3.3 Parcours scolaire .....	11
1.3.4 Autres caractéristiques .....	12
1.3.5 Motifs d'inscription à l'éducation des adultes.....	12
1.3.6 Satisfaction, optimisme et objectifs.....	14
1.3.7 La réussite des jeunes inscrits à l'éducation des adultes.....	15
1.4 L'abandon des études.....	17
1.4.1 Les facteurs associés à l'abandon des études secondaires.....	17
1.4.2 Le processus menant à l'abandon des études secondaires.....	19
1.4.3 Le passage au secteur des adultes.....	21
1.4.4 Facteurs de non-réussite pour les jeunes élèves du secteur des adultes..	23
1.4.4.1 Difficultés d'apprentissage et aptitudes .....	23
1.4.4.2 Problèmes de comportement .....	25
1.4.4.3 Difficultés d'orientation .....	26
1.4.4.4 Inadaptation psychosociale et toxicomanie .....	27
1.4.4.5 Manque de motivation et d'engagement dans les études .....	28
1.4.4.6 Emploi et besoins financiers.....	29
1.4.4.7 Caractéristiques de l'enseignement individualisé .....	29
1.4.4.8 Manque de ressources et facteurs organisationnels.....	31
1.4.4.9 Désillusion.....	32
1.5 La recherche .....	32
1.5.1 Milieu scolaire étudié .....	32
1.5.2 Problématique .....	35
1.5.3 Objectifs.....	37
1.5.4 Variables étudiées.....	37
CHAPITRE II: METHODE	
2.1 Sujets .....	39
2.2 Période sur laquelle porte la recherche .....	40
2.3 Instruments de mesure .....	40
2.3.1 Test d'aptitudes informatisé (TAI) .....	40
2.3.2 Le test de personnalité PER .....	41
2.3.3 Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école (QECSE).....	42

	Page	
2.3.4	Questionnaire à l'enseignant (QE).....	43
2.3.5	L'inventaire d'intérêts (version révisée et informatisée, 1993).....	44
2.3.6	L'école ça m'intéresse?.....	45
2.3.7	Test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC).....	46
2.3.8	Questionnaire de renseignements généraux.....	47
2.4	Données tirées du dossier scolaire.....	47
2.4.1	Projet professionnel.....	47
2.4.2	Aspirations scolaires.....	47
2.4.3	Acquis scolaires antérieurs.....	47
2.4.4	Classement.....	48
2.4.5	Cheminement.....	48
2.4.6	Rendement scolaire.....	49
2.4.7	Absentéisme.....	50
2.4.8	Interventions disciplinaires.....	51
2.5	Procédure.....	52
2.5.1	Recrutement des sujets.....	52
2.5.2	Validation du choix des instruments.....	52
2.5.3	Période de passation des questionnaires.....	53
2.5.4	Passation des questionnaires informatisés.....	53
2.5.4.1	PER.....	53
2.5.4.2	Inventaire d'intérêts.....	54
2.5.4.3	TAI.....	55
2.5.5	Passation des questionnaires papier-crayon.....	55
2.5.5.1	QECSE.....	56
2.5.5.2	TRAC.....	56
2.5.5.3	L'école ça m'intéresse?.....	57
2.5.6	Aide apportée aux élèves lors de la passation des questionnaires.....	57
2.5.7	Collaboration obtenue de la part des sujets.....	58
2.5.8	Procédure employée pour le QE.....	58
2.5.9	Cueillette des données dans les dossiers scolaires.....	59
2.5.10	Cotation des questionnaires, construction et vérification du fichier de données.....	59
2.6	Analyse des données.....	60
2.6.1	Données manquantes.....	60
2.6.2	Statistiques descriptives.....	61
2.6.3	Choix des techniques d'analyse statistique.....	61

	Page
2.6.4 Stratégie d'analyse .....	62
2.6.5 Logiciel et commandes utilisés .....	63
 CHAPITRE III: RESULTATS	
3.1 Données descriptives .....	65
3.1.1 Acquis scolaires antérieurs .....	65
3.1.2 Tests de classement .....	67
3.1.3 Test d'aptitudes informatisé (TAI) .....	71
3.1.4 Test de personnalité PER .....	71
3.1.5 QECSE et QE .....	75
3.1.6 Inventaire d'intérêts (version révisée et informatisée) .....	75
3.1.7 Projets professionnels et aspirations scolaires .....	78
3.1.8 L'école ça m'intéresse? (ECMI) .....	79
3.1.9 Test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC) .....	82
3.1.10 Cheminement pendant l'année scolaire 1995-1996 .....	82
3.1.11 Inscription en octobre 1996 .....	83
3.1.12 Rendement scolaire .....	85
3.1.13 Absentéisme .....	86
3.1.14 Interventions disciplinaires .....	86
3.2 Identification des variables associées à un faible rythme ou à l'arrêt des études... 87	
3.2.1 Relation entre le cheminement et le rythme d'apprentissage .....	87
3.2.2 Relations entre les variables QIG, QECSE, QE, PER, TCL et Absentéisme et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage .....	87
3.2.2.1 MANOVA à plan factoriel (cheminement X rythme) .....	87
3.2.2.2 Variables pour lesquelles on note une différence en fonction du rythme d'apprentissage .....	88
3.2.2.3 Variables pour lesquelles on note une différence en fonction du cheminement scolaire .....	91
3.2.2.4 Variables pour lesquelles l'interaction cheminement X rythme est significative .....	92
3.2.3 Relations entre les échelles de l'Inventaire d'intérêts et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage .....	96
3.2.4 Relations entre les échelles du TRAC et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage .....	96
3.2.5 Relations entre les scores du ECMI et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage .....	97
3.2.6 Relations entre les variables disciplinaires et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage .....	99

	Page
3.2.7 Relations entre le projet professionnel et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage .....	103
3.2.8 Relations entre les aspirations scolaires et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage .....	103
3.3 Prédiction de l'arrêt des études.....	103
3.3.1 Prédiction à l'aide du score total du ECMI .....	103
3.3.2 Prédiction à l'aide du score des dimensions C, D, F et G du ECMI .....	104
3.3.3 Prédiction à partir d'analyses discriminantes.....	104
<b>CHAPITRE IV: DISCUSSION</b>	
4.1 Caractéristiques des élèves .....	107
4.2 Cheminement des élèves à l'éducation des adultes .....	110
4.3 Facteurs associés à un rythme d'apprentissage lent ou à l'arrêt des études.....	112
4.4 Prédiction de l'arrêt des études.....	117
4.5 Implications pédagogiques .....	119
4.6 Limites de la recherche.....	122
CONCLUSION.....	124
REFERENCES .....	127
ANNEXE A: Exemples de profils de formation .....	137
ANNEXE B: Nombre d'unités correspondant à chaque savoir faisant l'objet d'une récupération .....	141
ANNEXE C: Lettre de consentement .....	142
ANNEXE D: Définitions ajoutées à certaines questions du TRAC.....	145
ANNEXE E: Calendrier scolaire .....	147

## LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1 Répartition des sujets selon le niveau obtenu au secondaire dans chacune des matières de base, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles .....	66
Tableau 2 Nombre moyen de cours réussis et écart-type obtenu à chaque test de classement, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles .....	68
Tableau 3 Répartition des sujets selon le niveau du 1er cours à faire à l'éducation des adultes dans chacun des savoirs de français, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles .....	69
Tableau 4 Répartition des sujets selon le niveau du 1er cours à faire à l'éducation des adultes en mathématiques et en anglais, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles .....	70
Tableau 5 Minimums, maximums, moyennes et écarts-type obtenus au TAI pour les aptitudes générales, verbales et non verbales, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles .....	72
Tableau 6 Répartition des sujets en différents niveaux d'aptitudes à partir de leurs scores d'aptitudes générales, verbales et non verbales (QI), et comparaison de cette répartition avec la fréquence des différents niveaux d'aptitudes dans la population générale .....	73
Tableau 7 Rangs moyens et écarts-type obtenus pour le score total et chacune des échelles du PER, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles.....	74

Tableau 8	Moyennes et écarts-type obtenus pour le score total et pour chacune des échelles du QECSE ainsi que pour le score du QE, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles .....	76
Tableau 9	Rangs moyens et écarts-type obtenus à chacune des échelles de l'Inventaire d'intérêts, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles, avec des normes mixtes ou séparées par sexe.....	77
Tableau 10	Pourcentage des sujets qui atteignent ou dépassent le seuil critique du score total et de chacune des échelles du ECMI, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles .....	79
Tableau 11	Moyennes et écarts-type obtenus pour le score total et chacune des échelles du ECMI, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles.....	80
Tableau 12	Scores moyens et écarts-type obtenus pour chacune des échelles du TRAC, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles .....	81
Tableau 13	Statut d'inscription des sujets en octobre 1996, en fonction du cheminement et du mois de l'arrêt des études à l'éducation des adultes pendant l'année scolaire 1995-1996 .....	84
Tableau 14	Moyennes, écarts-type et résultats des analyses de variance univariées comparant les sujets lents aux sujets rapides relativement aux variables TCL, QE, Absentéisme, PER, QIG et QECSE .....	88
Tableau 15	Moyennes, écarts-type et résultats des tests-t comparant les sujets lents aux sujets rapides relativement aux différents tests de classement .....	90
Tableau 16	Moyennes, écarts-type et résultats des analyses de variance univariées comparant les sujets non persévérants aux sujets persévérants relativement aux variables Absentéisme, QECSE, QE, TCL, QIG et PER .....	91
Tableau 17	Moyennes, écarts-type et résultats des analyses de variance univariées portant sur les variables Absentéisme, QECSE, QE, TCL, QIG, et PER pour l'interaction Cheminement X Rythme .....	92

Tableau 18	Moyennes, écarts-type et résultats des analyses de variance univariées portant sur les catégories de comportements du QECSE pour l'interaction Cheminement X Rythme.....	95
Tableau 19	Moyennes et écarts-type au questionnaire "L'école ça m'intéresse?" (ECMI) et valeurs F obtenues dans l'ANOVA à plan factoriel (Cheminement X Rythme) pour le cheminement, le rythme et l'interaction Cheminement X Rythme .....	97
Tableau 20	Moyennes, écarts-type et résultats des tests-t comparant les non-persévérants aux persévérants relativement aux différentes échelles du ECMI .....	98
Tableau 21	Tables de contingences et résultats des tests chi-carré d'indépendance des variables entre le cheminement et le fait d'avoir été ou non l'objet d'interventions disciplinaires, pour l'ensemble des sujets, les sujets rapides et les sujets lents.....	101
Tableau 22	Tables de contingences et résultats des tests chi-carré d'indépendance des variables entre le cheminement et trois catégories d'interventions disciplinaires, pour l'ensemble des sujets.....	102
Tableau 23	Pourcentages de bons classements obtenus pour l'ensemble du groupe, les persévérants et les non-persévérants, à l'aide du score total du ECMI et de la somme des dimensions C, D, F et G du ECMI, avec différents seuils de classification .....	105
Tableau 24	Pourcentages de bons classements obtenus à l'aide d'analyses discriminantes, pour l'ensemble du groupe, les persévérants et les non-persévérants .....	106

## LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 1	Distribution des arrêts dans l'année scolaire..... 83
Figure 2	Nombre d'heures d'absences non motivées en octobre en fonction du cheminement, chez les sujets lents et les sujets rapides ..... 93
Figure 3	Score total du QECSE en fonction du cheminement, chez les sujets lents et les sujets rapides..... 93

## INTRODUCTION

Cette recherche porte sur la problématique des jeunes inscrits à l'éducation des adultes. Elle vise à obtenir de l'information sur les difficultés vécues par ces élèves, de façon à pouvoir leur offrir des interventions éducatives et un encadrement mieux adaptés à leurs besoins, et ainsi les aider à persévérer dans leurs études jusqu'à l'atteinte de leur objectif de formation.

Depuis quelques années, des jeunes de plus en plus nombreux fréquentent l'éducation des adultes. Ce secteur est attrayant tant pour les décrocheurs qui veulent reprendre leurs études, que pour les élèves en difficulté qui veulent quitter l'école secondaire sans pour autant laisser leurs études (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992; Violette, 1991). Il leur est d'ailleurs possible de passer sans délai de l'école secondaire au secteur des adultes, dès l'âge de 16 ans (Bourbeau, 1995).

Malgré leur optimisme face à leurs chances de réussite dans ce secteur, un nombre important de jeunes élèves qui y sont inscrits interrompent leurs études (Beauchesne, 1992, Bourbeau, 1992) ou les abandonnent de façon définitive avant d'avoir obtenu le diplôme qu'ils visent. Bourbeau (1992, 1995) considère d'ailleurs que le secteur des adultes n'est pas adapté aux jeunes qui n'ont pas la maturité, l'autonomie et l'autodiscipline nécessaires pour pouvoir bénéficier de l'enseignement individualisé, qui est l'approche privilégiée dans ce secteur.

Afin d'augmenter les chances de succès des nombreux jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes, il apparaît souhaitable d'améliorer les formules pédagogiques qui leur sont destinées. Cet objectif nécessite toutefois une bonne connaissance des facteurs de non-réussite chez cette clientèle. En raison de la nouveauté du phénomène des jeunes à l'éducation des adultes et de la rareté de la documentation à ce propos, des recherches portant sur cette problématique s'avèrent nécessaires.

Cette recherche s'insère dans ce contexte. Elle se déroule sur une période d'une année scolaire, dans le cadre d'un service offert aux jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes. Elle poursuit trois objectifs principaux qui sont: (1) l'obtention d'information sur les caractéristiques des élèves et sur leur cheminement à l'éducation des adultes; (2) l'identification des facteurs de non-réussite chez la clientèle cible et (3) la vérification de la possibilité de dépister ceux qui vont laisser leurs études.

Comme la période sur laquelle porte la recherche ne permet pas de savoir quels participants obtiendront éventuellement leur diplôme, l'identification des facteurs de non-réussite se fait indirectement, par le biais des facteurs associés à un faible rythme d'apprentissage et des facteurs associés à l'arrêt des études pendant la première année à l'éducation des adultes. Bien que ces deux aspects (rythme lent et arrêt des études) n'entraînent pas automatiquement l'abandon définitif des études avant l'obtention du diplôme, il est postulé qu'ils sont des facteurs de risque pouvant entraîner l'abandon. Des comparaisons sur plusieurs variables (comportementales, disciplinaires, intellectuelles, motivationnelles, vocationnelles et de personnalité) sont donc faites entre les élèves dont le rythme d'apprentissage est lent et ceux dont le rythme est rapide, ainsi qu'entre les élèves qui ont persévéré et ceux qui ont arrêté leurs études, afin de déterminer les variables qui les distinguent. L'interaction entre le rythme et le cheminement est également étudiée.

Le présent exposé est composé de quatre parties principales suivies d'une conclusion. Le premier chapitre précise le contexte de la recherche. Il est suivi d'un chapitre qui décrit la méthodologie utilisée, et de deux chapitres où les résultats sont présentés, puis discutés.

## CHAPITRE I

### CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE

Ce chapitre permet de préciser le contexte de la recherche. Après quelques remarques préliminaires, on y retrouve une description des caractéristiques principales du modèle pédagogique utilisé en formation générale au secteur des adultes. Viennent ensuite des sections décrivant la problématique des jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes et le phénomène de l'abandon des études au secondaire régulier et à l'éducation des adultes. Finalement, une dernière section présente la problématique et les objectifs de cette recherche.

#### 1.1 Remarques préliminaires

##### 1.1.1 Secteur de formation étudié

Comme cette étude porte sur les jeunes élèves inscrits au secteur des adultes, en formation générale de niveau secondaire ou présecondaire, c'est à ce secteur de formation que nous référons lorsque nous parlons de l'éducation des adultes, du secteur des adultes ou encore de la formation générale des adultes. Bien qu'incomplètes, ces expressions seront employées pour éviter de surcharger le texte.

### 1.1.2 Principales sources de documentation

Comme les phénomènes d'abandon scolaire et de retour aux études évoluent notamment en fonction du contexte économique, des changements sociaux et des mesures préventives instaurées, nous avons privilégié la documentation récente dans le cadre de ce relevé de littérature. De plus, à l'exception de la section portant sur l'abandon des études secondaires au secteur régulier qui est basée sur la documentation nord-américaine, le relevé de littérature est basé principalement sur la documentation québécoise, pour mieux refléter les caractéristiques locales du secteur des adultes.

La reprise ou la poursuite des études au secteur des adultes par de nombreux jeunes étant un phénomène assez récent, il existe peu de documentation portant directement sur ce sujet. Pour cette raison, des commentaires sur les décrocheurs, les raccrocheurs ou les jeunes en difficulté ont été inclus à l'occasion, car ils permettent de donner une meilleure description du phénomène et semblent pouvoir s'appliquer à une clientèle de jeunes inscrits à l'éducation des adultes. Dans ces cas, les termes décrocheurs, raccrocheurs ou jeunes en difficulté ont été employés pour permettre de reconnaître le groupe d'élèves dont il est question. Les données portant sur la clientèle traditionnelle du secteur des adultes n'ont pas été incluses dans ce relevé, en raison des différences importantes existant entre cette clientèle et celle des jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes.

L'information présentée dans les sections portant sur les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes provient principalement des sources suivantes:

1. Une enquête menée par le ministère de l'Éducation (MEQ), auprès des jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation générale à l'éducation des adultes à l'automne 1991 et dont les données, recueillies auprès de 1 222 participants, sont présentées dans le document "De l'école secondaire à l'éducation des adultes" (Beauchesne, 1992). On y retrouve les caractéristiques scolaires de ces élèves à leur entrée à l'éducation des adultes, leurs attentes et leurs comportements ainsi que leurs besoins en services complémentaires. Ce document présente également des statistiques tirées des fichiers du ministère de l'Éducation et portant sur la population des jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation générale à l'éducation des adultes pendant les années scolaires 1988-1989, 1989-1990 et 1990-1991.
2. Une enquête menée en novembre 1991 par la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ) auprès de la population de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires et qui a touché 12 763

élèves de toutes les régions du Québec. Cette enquête visait à connaître les caractéristiques sociodémographiques de ces élèves de même que les caractéristiques de leur cheminement scolaire. Les données recueillies sont présentées dans le "Rapport d'enquête sur les populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires" (Laprise, 1992) et analysées dans le document intitulé "Les populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires" (Bourbeau, 1992).

3. Une enquête menée pendant l'année scolaire 1990-1991 par le ministère de l'Éducation (MEQ) auprès de décrocheurs et décrocheuses du secteur des jeunes et qui comportait un sondage effectué auprès de 913 jeunes, des entrevues individuelles avec 58 décrocheurs et décrocheuses et 60 élèves de 5<sup>ème</sup> secondaire ainsi que des entrevues de groupe avec une dizaine de décrocheurs et décrocheuses et une douzaine d'enseignants et enseignantes. Les résultats de cette enquête sont présentés dans le document "L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir" (Violette, 1991). On y retrouve notamment les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des décrocheurs et décrocheuses, leur situation après la sortie de l'école et, ce qui se rapporte plus particulièrement à notre sujet, leurs aspirations et projets d'études, les facteurs pouvant faciliter leur réinsertion scolaire ainsi que leur vision de l'éducation des adultes.

4. Les indicateurs de l'éducation, édition 1995 (Ministère de l'Éducation [MEQ], 1996b) qui comprennent une fiche relative à la réussite en formation générale au secteur des adultes. Les données fournies dans ce document proviennent des fichiers du ministère de l'Éducation et portent sur les moins de 25 ans inscrits à l'éducation des adultes.

5. Une étude qualitative qui a mené à la description de conditions favorisant la réussite du raccrochage scolaire, à partir de l'analyse de contenu d'entrevues avec 16 raccrocheurs et raccrocheuses dont la moyenne d'âge est de 24 ans. Ses résultats sont présentés dans un rapport de recherche intitulé "On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre: Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises" (Bouchard & St-Amant, 1994).

6. Trois fascicules intitulés "Les écoles de chance", réalisés par la Direction de l'éducation permanente du ministère de l'Éducation et qui décrivent la clientèle, le projet éducatif, le mode de fonctionnement et l'efficacité de trois écoles spéciales pour raccrocheurs gérées par l'éducation des adultes (Henripin & Proulx, 1986c), par le secteur régulier (Henripin & Proulx, 1986a) ou conjointement par les deux secteurs (Henripin & Proulx, 1986b).

7. Deux documents publiés après le début de cette recherche par la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ) et qui portent sur les difficultés d'adaptation et d'apprentissage associées à la jeune clientèle inscrite à l'éducation des adultes. L'un présente la synthèse des premiers échanges qui ont eu lieu entre les membres du comité et du réseau de l'éducation des adultes (Le Brun, 1996) et l'autre présente une synthèse du contenu des discussions de deux groupes de travail réunis par la FECS au printemps 1996 (Le Brun & Caron, 1997).

8. Plusieurs textes écrits par des intervenants du secteur des adultes (Commission scolaire Beauport, 1992, 1993; École Nouvel Horizon, 1995a, 1995b; Jasmin, 1993; Lachance, 1978) ou par des personnes oeuvrant dans des écoles pour rattracheurs (Gagnon, 1992; Malo, 1993; Miron, 1993; Pilon, 1993) et quelques entrefilets écrits par des rattracheurs et portant sur leur expérience scolaire (Fournier, 1993; Groté, 1993; Houle, 1993; Jean, 1993). Plusieurs de ces textes sont regroupés dans le dossier "Décrochage-rattrachage" de la revue Dimensions de février 1993.

On peut remarquer que les documents consultés présentent pour la plupart des données d'enquête et de sondage, ou encore des données de nature qualitative illustrant la vision de certains élèves ou intervenants. On n'y retrouve aucune étude tentant d'identifier à l'aide de méthodes quantitatives les facteurs associés à la réussite scolaire ou à l'abandon des études chez les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes. L'importance des facteurs mentionnés n'a donc pas été quantifiée, sauf lorsque les données provenaient d'enquêtes. De plus, certains facteurs mentionnés proviennent des perceptions d'un nombre très limité de personnes. On doit donc être prudent dans leur utilisation. Toutefois, en l'absence de recherches permettant leur évaluation, ces facteurs peuvent servir de point de départ pour mieux comprendre la problématique de la non-réussite et de l'abandon chez les jeunes inscrits à l'éducation des adultes.

## **1.2 La formation générale au secteur des adultes**

### **1.2.1 Condition d'admission**

Pour s'inscrire en formation générale au secteur des adultes, l'élève doit avoir passé l'âge d'obligation de fréquentation scolaire, c'est-à-dire avoir au moins 16 ans le 30 juin de l'année scolaire précédant l'inscription au secteur des adultes (MEQ, 1995b). Aucun temps d'arrêt

n'est exigé entre l'abandon des études au secteur des jeunes et l'inscription à l'éducation des adultes (Bourbeau, 1992).

#### 1.2.2 Tests de classement

À son arrivée au secteur des adultes, le niveau auquel l'élève est inscrit n'est pas déterminé par son dernier bulletin à l'école secondaire. Il doit plutôt subir des tests de classement qui détermineront le niveau auquel il se situe dans chacune des matières de base: français, mathématiques et anglais. De nombreux élèves subissent un déclassement et doivent débiter à un niveau inférieur à celui atteint à l'école secondaire. Certains, par contre, sont classés à un niveau supérieur à celui atteint antérieurement (Beauchesne, 1992).

#### 1.2.3 Profil de formation individuel

Suite à l'évaluation des connaissances de l'élève au moyen des tests de classement, son profil de formation est établi en tenant compte de ses objectifs et de son projet personnel (Éditeur officiel du Québec, 1994). L'élève y trouvera notamment ses résultats aux épreuves de classement ainsi que le nombre d'unités et la liste des cours à faire pour atteindre ses objectifs de formation (MEQ, 1995a).

#### 1.2.4 Enseignement individualisé

Au Québec, la formule pédagogique la plus largement employée en formation générale au secteur des adultes est l'enseignement individualisé. Dans l'enquête du ministère de l'Éducation (Beauchesne, 1992), plus de 80% des répondants ont affirmé suivre la totalité de leurs cours selon un modèle d'enseignement individualisé et un peu plus de 10% ont dit suivre la majorité de leurs cours selon ce même modèle.

Dans cette formule pédagogique, l'élève commence chaque matière au niveau de compétence qu'il a démontré dans les tests de classement. Le contenu est divisé en modules d'enseignement comprenant des explications et des exercices (Henripin & Proulx, 1986a). L'élève y travaille par lui-même, à son propre rythme, et il peut consulter l'enseignant qui se tient à la disposition des élèves qui éprouvent de la difficulté (Bouchard & St-Amant, 1994).

L'élève peut passer ses examens en tout temps au cours de l'année lorsque ses apprentissages sont complétés. Lorsqu'il a terminé un module, il passe un prétest (évaluation formative), ce qui permet à l'enseignant de vérifier s'il maîtrise suffisamment les objectifs étudiés avant de lui faire subir un examen. (Commission scolaire Beauport, 1993).

L'élève qui n'est pas prêt à passer l'examen reçoit l'aide nécessaire et doit retravailler les notions non comprises avant d'être autorisé à se présenter à l'examen. L'élève qui a réussi un cours peut s'inscrire au cours suivant inscrit à son profil. Il chemine ainsi dans son programme de formation jusqu'à ce que ses objectifs de formation soient atteints. Lorsqu'un élève échoue un examen, il y a possibilité de reprise sans pénalité (Henripin & Proulx, 1986c).

#### 1.2.5 Pédagogie du succès et rythme d'apprentissage

La formule pédagogique utilisée par le secteur des adultes s'inspire du modèle de la pédagogie du succès ou de la maîtrise, qui postule qu'un haut niveau de performance peut être atteint par la plupart des élèves lorsqu'on leur donne l'aide nécessaire et qu'on laisse à chacun le temps dont il a besoin pour maîtriser la tâche prévue avant de passer à une autre étape de l'apprentissage (Bégin, 1983, cité dans Archambault & Ouellet, 1984; Birzéea 1982, cité dans Commission scolaire Beauport, 1992; Bloom, 1974). Le respect du rythme d'apprentissage de chacun est donc une caractéristique importante de la formule d'enseignement individualisé. Toutefois, pour éviter le laisser-aller et les pertes de temps, un délai moyen est prévu pour la réalisation d'un objectif. L'élève doit se fixer un échéancier en tenant compte de ce guide et de ses aptitudes dans la matière donnée (Sénéchal, 1978). De façon générale, une unité correspond à une période d'apprentissage variant de 15 à 25 heures (MEQ, 1995b). Par ailleurs, Bouchard et St-Amant (1994) font remarquer que le ministère de l'Éducation va à l'encontre du respect du rythme d'apprentissage depuis quelques années en restreignant le nombre d'heures pouvant être financées à chaque cycle d'étude, ce qui causerait des difficultés à certains élèves.

#### 1.2.6 Suivi de l'élève

Le suivi ou encadrement de l'élève est important dans une formule d'enseignement individualisé. Selon Thiffaut (cité dans Sénéchal, 1978), le suivi correspond aux actions par lesquelles l'éducateur exerce un certain contrôle sur le cheminement de l'étudiant et lui apporte le support dont il a besoin pour réaliser son projet éducatif. Le suivi permet à l'éducateur de s'assurer que l'élève maintienne un rythme de travail approprié, en tenant compte de ses capacités, et de lui apporter l'aide nécessaire selon les problèmes identifiés.

#### 1.2.7 Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant du secteur des adultes diffère de celui de l'enseignant du secteur des jeunes. La transmission du contenu y a beaucoup moins d'importance. L'enseignant doit

principalement faciliter les conditions d'apprentissage (Henripin & Proulx, 1986c), guider l'apprentissage, appuyer l'étudiant, l'encadrer, l'outiller et lui enseigner des méthodes de travail afin qu'il devienne un apprenant autonome (Lachance, 1978). L'enseignant intervient également pour évaluer les apprentissages et pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage et y remédier (Sénéchal, 1978).

#### 1.2.8 Organisation scolaire

L'éducation des adultes se démarque aussi du secteur des jeunes sur le plan organisationnel. On a vu précédemment que chacun des élèves chemine à son propre rythme. Les groupes-classes sont donc hétérogènes et peuvent comprendre des élèves de tout âge et de tous les niveaux du secondaire et même du présecondaire (Commission scolaire Beauport, 1993). De plus, les élèves n'ont pas l'obligation de fréquenter l'école pendant toute l'année scolaire pour voir leurs apprentissages reconnus. On parle d'une formule organisationnelle à entrées périodiques et sorties variables (Sénéchal, 1978), l'élève pouvant commencer sa formation lors des différentes périodes d'inscription qui ont lieu pendant l'année scolaire et pouvant quitter à tout moment, sans être pénalisé. Comme la sanction s'effectue à la fin de chaque cours (MEQ, 1995a), les unités correspondant à chacun des cours complétés sont acquises même si l'élève laisse l'école avant la fin de l'année scolaire. À son retour, il peut reprendre ses études au niveau où il les avait laissées (Commission scolaire Beauport, 1993).

#### 1.2.9 Obtention du diplôme

En 1995-1996, au secteur des adultes, pour les élèves dont la langue d'enseignement est le français, le diplôme d'études secondaires (DES) est décerné à l'élève qui a accumulé 54 unités du second cycle du secondaire, dont 18 obligatoires réparties de la façon suivante: 12 unités en français, dont au moins 6 de cinquième secondaire, et 6 unités en anglais de quatrième ou cinquième secondaire. Des 36 unités portant sur des matières à option, au moins 18 doivent être de cinquième secondaire. Par ailleurs, les cours des programmes de formation professionnelle sont considérés comme des cours de cinquième secondaire et le nombre total d'unités de langue d'enseignement et de langue seconde ne peut excéder 36 (MEQ, 1995a).

### 1.3 Les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes

#### 1.3.1 Un phénomène récent et d'une grande ampleur

La clientèle des centres d'éducation des adultes a considérablement rajeuni depuis quelques années, en particulier depuis que la loi sur l'instruction publique, entrée en vigueur en juillet 1989, rend possible le passage immédiat du secteur des jeunes au secteur des adultes, pour l'élève qui n'est plus soumis à l'obligation de fréquentation scolaire (Bourbeau, 1992). La fréquence de cette trajectoire est illustrée par des données du ministère de l'Éducation qui indiquent que 44,9% des élèves sortis du secteur des jeunes sans diplôme en 1993-1994 se sont inscrits au secteur des adultes en 1994-1995 (MEQ, 1996c).

Des données sur les populations à l'éducation des adultes montrent l'importance de la présence des jeunes élèves dans ce secteur. L'étude réalisée par Beauchesne (1992), à partir des fichiers du ministère de l'Éducation du Québec, révèle que le groupe des moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes a vu son effectif augmenter de 69,9% entre les années scolaires 1988-1989 et 1990-1991 et qu'il est devenu le groupe d'âge le plus nombreux en 1989-1990. Selon l'enquête menée par la FECS-CEQ, ce groupe comprenait près de 30% des élèves inscrits en formation générale à l'automne 1991. Les 25 ans et moins représentaient, quant à eux, plus de la moitié des adultes en formation générale (Bourbeau, 1992). Par ailleurs, chez les moins de 20 ans inscrits pour la première fois à l'éducation des adultes pendant l'année scolaire 1990-1991, la majorité (59,4%) des élèves étaient âgés de 16 ou 17 ans au 1er juillet 1990 (Beauchesne, 1992).

#### 1.3.2 Profil sociodémographique

Chez les moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes, on retrouve environ 55% d'élèves de sexe masculin (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992). Ces élèves sont à plus de 80% des célibataires qui vivent avec au moins un de leurs parents (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992). Plus de 60% d'entre eux ont des revenus personnels (Laprise, 1992), mais ils ne contribuent pas aux dépenses courantes dans plus de 70% des cas (Bourbeau, 1992). Seulement un peu plus de 10% d'entre eux vivent de façon autonome (Beauchesne, 1992) et ils ont très rarement des enfants à charge (Bourbeau, 1992). Sur le plan socio-démographique, ce groupe ressemble donc plus aux élèves inscrits en quatrième et en cinquième secondaire au secteur des jeunes, qu'à l'effectif habituel de l'éducation des adultes (Bourbeau, 1992).

### 1.3.3 Parcours scolaire

Les jeunes de moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes ont en général éprouvé des difficultés scolaires au secteur des jeunes (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992; Le Brun, 1996). D'après l'enquête menée auprès d'eux par le ministère de l'Éducation (Beauchesne, 1992), ils sont majoritaires à avoir accumulé un an ou plus de retard scolaire et à provenir du premier cycle du secondaire ou des cheminements particuliers. De plus, leurs faibles acquis scolaires amènent le tiers d'entre eux à être classés au niveau présecondaire dans la majorité de leurs cours. Le français est la matière qui leur pose le plus de difficultés, 75,9% des élèves ayant été déclassés dans cette matière, comparativement à 46% en mathématiques et 31,7% en anglais. Il faut toutefois noter que certains élèves sont classés à un niveau supérieur à celui atteint à l'école secondaire, la même enquête ayant fait ressortir des pourcentages respectifs d'élèves surclassés de 12,5%, 25,3% et 37% en français, en mathématiques et en anglais.

Bien que la majorité des jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes aient des difficultés scolaires, il faut noter que certains d'entre eux ne viennent compléter que quelques unités manquantes ou certains préalables au niveau collégial et réussissent plutôt bien. (Beauchesne, 1992).

Environ la moitié des moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes sont passés sans interruption du secteur des jeunes au secteur des adultes et la très grande majorité d'entre eux sont restés moins d'un an hors du système scolaire (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992). Ces données d'enquête sont confirmées par les indicateurs de l'éducation (MEQ, 1996b), selon lesquels plus des deux tiers des élèves de moins de 20 ans, nouvellement inscrits à l'éducation des adultes pendant l'année scolaire 1993-1994, étaient inscrits au secteur des jeunes l'année précédente et sont donc passés directement d'un système à l'autre ou sont restés moins d'un an hors du système scolaire. On ne peut donc pas les assimiler en bloc au groupe des décrocheurs ou des raccrocheurs, même si, comme le mentionne Bourbeau (1992), leurs caractéristiques scolaires et sociodémographiques s'apparentent à celles des décrocheurs et décrocheuses récents.

Par ailleurs, la plupart (82,3%) des moins de 20 ans étudient à temps plein à l'éducation des adultes (Bourbeau, 1992).

#### 1.3.4 Autres caractéristiques

Les moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes semblent avoir plus de problèmes personnels que la moyenne des jeunes (Beauchesne, 1992). En raison de leurs problèmes non résolus et des impacts affectifs et comportementaux laissés par leurs expériences de vie difficiles, plusieurs rattracheurs demeurent des décrocheurs potentiels (Henripin & Proulx, 1986a; Miron, 1993). Plusieurs ont une faible estime de soi et un niveau élevé d'anxiété (Henripin & Proulx, 1986b; Le Brun & Caron, 1997). Certains ont de la difficulté à établir des relations sociales avec les autres élèves et vivent de l'isolement et de la marginalisation. Plusieurs ont également de la difficulté à fonctionner dans un système avec des règles établies, l'agressivité étant leur mode d'affirmation (Henripin & Proulx, 1986b; Le Brun & Caron, 1997). De plus, on note souvent de l'impulsivité et une faible tolérance à la frustration (Henripin & Proulx, 1986c).

Plusieurs rattracheurs et élèves de l'éducation des adultes ont gardé de leur vécu scolaire le sentiment d'avoir été rejetés par les adultes, une perception négative de l'école et peu d'intérêt pour les matières scolaires (Henripin & Proulx, 1986c). Ils manquent également de confiance en eux quant à leurs capacités d'apprentissage et ont peur de l'échec. Le stress à l'examen et la sous-performance lors des évaluations sont des phénomènes très importants chez ces élèves (Henripin & Proulx, 1986b; Le Brun & Caron, 1997). Dans certains cas, l'habitude de l'échec a mené à un sentiment d'impuissance et à la tendance à démissionner face aux difficultés. On note également de la dépendance face au personnel enseignant (Henripin & Proulx, 1986c; Le Brun & Caron, 1997).

L'âge de ces élèves est un facteur dont on doit tenir compte. Les jeunes rattracheurs sont à la fin de l'adolescence ou au début de l'âge adulte. Ils sont donc en plein changement, en train de se définir une image de soi et en voie de devenir des adultes (Henripin & Proulx, 1986c). Chez certains d'entre eux, on note un manque de maturité, d'autonomie et de responsabilité, ainsi que la présence de conduites enfantines ou adolescentes (Bouchard & St-Amant, 1994; Bourbeau, 1992; Le Brun, 1996; Le Brun & Caron, 1997). L'aspect maturation et développement personnel prend donc beaucoup d'importance chez ces élèves (Henripin & Proulx, 1986a).

#### 1.3.5 Motifs d'inscription à l'éducation des adultes

Les élèves qui reviennent aux études le font presque tous parce que les études et le diplôme leur apparaissent comme essentiels dans la société d'aujourd'hui (Beauchesne,

1992; Gilbert, Barr, Clark, Blue, & Sunter, 1993), notamment pour se trouver un emploi ou pour en obtenir un qui soit plus satisfaisant (Bouchard & St-Amant, 1994; Henripin et Proulx, 1986c; Laprise, 1992; Rivard, 1995). L'importance que revêt l'obtention du diplôme secondaire dans notre société est d'ailleurs révélée par le fait qu'une majorité de décrocheurs et de décrocheuses manifestent l'intention, probable ou certaine, de reprendre leurs études et de terminer le secondaire. On retrouve cette tendance tant au Québec (Violette, 1991) qu'ailleurs au Canada (Gilbert et al., 1993; Price Waterhouse, 1990; Tanner, Krahn et Hartnagel, 1995).

Ceux qui ont décroché et vécu de longues périodes de chômage reviennent aussi à l'école pour y trouver un milieu d'appartenance et briser l'isolement dans lequel ils vivent (Henripin & Proulx, 1986c). Plusieurs recherchent également une plus grande autonomie, une valorisation personnelle ou une meilleure maîtrise de la lecture et de l'écriture (Laprise, 1992).

Malgré la contrainte que représente le déclassement, le système de l'éducation des adultes est attrayant pour les jeunes (Beauchesne, 1992) et il apparaît comme une voie intéressante pour les décrocheurs qui veulent retourner aux études et pour les élèves qui veulent quitter le secteur des jeunes sans arrêter leurs études (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992; Violette, 1991). Bouchard et St-Amant (1994) mentionnent d'ailleurs le cas d'une élève qui aurait décroché plus vite pour s'y inscrire.

Les jeunes choisissent de poursuivre ou de reprendre leurs études à l'éducation des adultes principalement en raison des caractéristiques de son régime pédagogique et du modèle d'apprentissage qui y est pratiqué. L'enseignement individualisé qui permet d'avancer à son rythme et d'obtenir des explications individuellement, la grille-matières plus légère que celle du secteur des jeunes et qui exige uniquement l'étude des matières essentielles pour l'obtention du diplôme, la possibilité d'étudier à temps partiel pour pouvoir travailler en même temps et le fait d'étudier avec des gens du même âge ou plus vieux sont des caractéristiques que les élèves apprécient et auxquelles ils accordent de l'importance (Beauchesne, 1992; Violette, 1991). Il semble que les élèves perçoivent les exigences en termes de rendement scolaire comme étant moindres à l'éducation des adultes qu'au secteur des jeunes (Bourbeau 1992). Se basant sur son expérience de travail à l'éducation des adultes, Jasmin (1993) parle même de l'illusion de l'obtention facile d'une certification. Selon elle, les élèves auraient la fausse impression de pouvoir mettre la main sur un diplôme en très peu de temps.

Des difficultés scolaires éprouvées à l'école secondaire (échecs, expulsions, mauvaises relations avec les pairs, les enseignants ou la direction de l'école, etc.) amènent également un nombre important de jeunes, surtout de 16 ou 17 ans, à s'inscrire à l'éducation des adultes (Beauchesne, 1992). À cet égard, Bourbeau (1992) souligne qu'il est possible qu'on incite certains élèves à passer au secteur des adultes, plutôt que de les encourager à persévérer au secteur des jeunes, puisque les élèves qui partent d'abandonner leurs études avec le personnel de l'école reçoivent plus souvent le conseil de les poursuivre à l'éducation des adultes que celui de persévérer malgré leurs difficultés, comme l'a révélé l'étude de Violette (1991).

Finalement, des motivations externes comme le désœuvrement, la présence d'amis et d'amies à l'éducation des adultes, l'obligation de la part des parents ou la possibilité de recevoir une allocation quelconque ont également de l'importance dans la décision de s'inscrire à l'éducation des adultes pour une majorité d'élèves (Beauchesne, 1992).

#### 1.3.6 Satisfaction, optimisme et objectifs

Les moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes ont un degré de satisfaction élevé face à plusieurs aspects de leur milieu éducatif. En très grande majorité, ils mentionnent avoir un horaire qui leur convient, pouvoir apprendre à leur rythme, avoir plus de chances de réussir leurs cours à l'éducation des adultes qu'au secteur des jeunes et pouvoir y atteindre leurs objectifs plus rapidement. Ils considèrent également en grand nombre avoir des enseignants qui ont généralement le temps de leur donner des explications, recevoir plus d'attention qu'ils en recevaient à l'école secondaire et être traités comme des adultes et non comme des adolescents (Beauchesne, 1992). Ils semblent donc satisfaits du support qu'ils reçoivent et du type de relation qu'ils ont avec leurs enseignants.

De plus, ils évaluent positivement leurs chances de réussite: 12,6% d'entre eux pensent pouvoir atteindre les études universitaires, 29,9% un diplôme d'études collégiales (DEC), 29,7% un diplôme d'études secondaires (DES), 17,1% un diplôme d'études professionnelles (DEP) et 2,3% un certificat d'études professionnelles (CEP); restent 8,3% d'entre eux qui ne savent pas quel niveau ils peuvent espérer atteindre (Laprise, 1992). En formation générale, ils visent le DES dans une proportion de 76,9%, tandis que 19,3% d'entre eux veulent compléter les préalables au DEP ou au CEP. Après leurs études en formation générale à l'éducation des adultes, 36,9% d'entre eux veulent faire des études collégiales, 29,8% projettent d'obtenir un DEP et 3,7% un CEP, tandis que 18,9% ont des projets de travail et 10,6% sont indécis (Beauchesne, 1992). Les objectifs mentionnés et

cette évaluation très positive de leurs chances de succès pourraient toutefois être teintés de désirabilité sociale. En effet, Bouchard et St-Amant (1994) ont noté chez les raccrocheurs la tendance à présenter une image optimiste de soi et de son école. On peut donc se demander si cette évaluation correspond à une réussite réelle pour un bon nombre d'entre eux.

#### 1.3.7 La réussite des jeunes inscrits à l'éducation des adultes

Pour réussir à l'éducation des adultes, l'élève doit cheminer dans son programme de formation de façon à pouvoir compléter ses études dans un délai qui lui paraît raisonnable. Selon Beauchesne (1992), les élèves passent rapidement d'un cycle d'études à l'autre, ce qui permet de dédramatiser l'importance du déclassement subi par les élèves. Il mentionne que les élèves prennent généralement deux ans pour compléter leurs études en français, même s'ils sont classés au niveau présecondaire, car il est fréquent que les élèves soient classés au présecondaire en orthographe, mais au premier et au deuxième cycle dans les domaines du savoir lire et du savoir rédiger.

Bien qu'ils reconnaissent que certains élèves avancent rapidement dans leurs études à l'éducation des adultes, Bouchard et St-Amant (1994) présentent cependant un portrait moins positif du rythme de progression des études dans ce secteur. Selon eux, les élèves rattrapent un niveau par année dans les écoles de raccrocheurs, mais ce rythme serait généralement plus lent dans les écoles qui fonctionnent sous le régime de l'éducation des adultes. Ce point de vue est partagé par le personnel d'une école pour raccrocheurs soumise au régime pédagogique de l'éducation des adultes, qui considère que le rythme d'apprentissage est plutôt lent chez un bon nombre d'élèves, notamment en raison des problèmes qu'ils vivent (Henripin & Proulx, 1986c). Des cas d'élèves qui ont persévéré trois ans ou plus et qui ont décroché à un niveau presque identique à celui où il s'étaient rendus auparavant sont même mentionnés. (Bouchard & St-Amant, 1994). Selon Bourbeau (1992), la réussite n'est pas assurée du côté des adultes, cette voie ne constituant qu'une autre occasion de connaître l'échec pour plusieurs élèves.

En plus d'un rythme de progression raisonnable, la réussite au secteur des adultes exige que l'élève persiste dans ses études pendant un temps assez long pour lui permettre d'atteindre ses objectifs. Or on constate que la poursuite des études ne semble pas s'y faire selon une trajectoire continue. Plus de 40% des jeunes qui ont participé à l'enquête de Beauchesne (1992) ont interrompu leur formation à l'éducation des adultes à un moment ou à un autre, généralement pour une durée de moins de six mois. Ils expliquent cette

interruption principalement par des motifs liés au travail, mais également en raison de besoins économiques, de difficultés scolaires, de difficultés d'orientation ou de difficultés personnelles.

L'enquête de la FECS-CEQ (Bourbeau, 1992) mentionne également le phénomène d'interruption des études chez les jeunes inscrits à l'éducation des adultes. Plus de 20% des répondants de 6 à 19 ans en étaient à leur deuxième inscription dans le même programme et environ 5% à leur troisième inscription.

L'arrêt des études à l'éducation des adultes ne constitue donc pas nécessairement un abandon définitif, le retour aux études étant facilité par le système des entrées périodiques et sorties variables (Beauchesne, 1992). L'interruption des études peut être considérée comme faisant partie du processus de raccrochage pour certains élèves qui ont de la difficulté à s'engager dans leur formation ou qui ont trop de problèmes personnels pour pouvoir le faire adéquatement (Henripin & Proulx, 1986a). À ce sujet, Bouchard et St-Amant (1994) mentionnent que certains raccrocheurs, ne considèrent pas ces arrêts comme des décrochages définitifs, ils les voient plutôt comme un simple retard dans leurs projets scolaires.

Malgré cela, les interruptions peuvent conduire à un abandon définitif, notamment lorsque des engagements financiers qui exigent un horaire de travail à temps plein sont pris. En effet, il semble difficile de concilier travail et études malgré la souplesse du régime pédagogique et de l'horaire à l'éducation des adultes, puisque parmi les motifs pouvant expliquer l'abandon, ceux qui sont reliés au travail et aux besoins économiques sont les plus souvent invoqués par les élèves qui interrompent ou abandonnent leurs études à l'éducation des adultes (Beauchesne, 1992; Violette, 1991).

Bien qu'il soit difficile d'en mesurer l'incidence, notamment en raison des interruptions temporaires (Beauchesne, 1992), l'abandon des études à l'éducation des adultes avant l'atteinte des objectifs de formation demeure un phénomène réel, mentionné par plusieurs auteurs (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Jasmin, 1993; Violette, 1991).

Bien qu'ils ne présentent aucune mesure de l'abandon à l'éducation des adultes, les Indicateurs de l'éducation édition 1995 (MEQ, 1996c) donnent un indice de la réussite dans ce secteur, en fournissant la proportion de ceux qui y obtiennent un diplôme en trois ans ou moins, parmi les nouveaux élèves de moins de 25 ans. Pour la cohorte inscrite pour la première fois à l'éducation des adultes en 1991-1992, cette proportion est de 42,7% pour

l'ensemble des élèves, de 47,6% chez les filles et de 38,9% chez les garçons. Un arrêt des études prolongé avant l'inscription au secteur des adultes paraît associé à un plus faible taux de réussite dans ce secteur, puisque dans la même cohorte, 53,8% de ceux qui étaient inscrits au secteur des jeunes le 30 septembre de l'année précédente ont obtenu un diplôme, comparativement à 34,1% chez ceux qui ne l'étaient pas et qui ont donc été hors du système scolaire pendant plus d'un an. Le classement lors de l'inscription influence également la réussite, puisque les élèves de la même cohorte inscrits au second cycle du secondaire ont obtenu un diplôme dans une proportion de 59,8%. Pour les élèves inscrits au premier cycle ou au niveau présecondaire, cette proportion n'est pas donnée, mais elle est nécessairement inférieure au 42,7% obtenu pour l'ensemble des élèves. Par ailleurs, il faut noter que les diplômes obtenus sont majoritairement des diplômes de formation professionnelle. Ces données confirment qu'un nombre important de jeunes qui s'inscrivent à l'éducation des adultes dans le but de compléter leurs études secondaires n'y arrivent pas, contrairement à ce qu'auraient pu laisser croire leur degré de satisfaction et leur optimisme face à leurs chances de réussite.

#### 1.4 L'abandon des études

On a vu qu'une majorité de décrocheurs désirent, avec plus ou moins de conviction, obtenir un diplôme (Tanner et al., 1995; Violette, 1991). Pourtant, un grand nombre de jeunes qui s'inscrivent à l'éducation des adultes n'y arrivent pas, que ce soit dans le cadre traditionnel de ce secteur ou dans le cadre de certaines formules adaptées à une clientèle plus jeune (École Nouvel Horizon, 1995a; MEQ, 1996b). On peut donc, à l'instar de Bouchard et St-Amant (1994), se demander quel cheminement et quels facteurs interviennent pour transformer ce désir en un engagement durable dans une démarche de formation ou, au contraire, pour les amener à le laisser tomber.

Avant d'aborder ces facteurs, un aperçu du phénomène de l'abandon des études secondaires sera présenté afin de situer le passage au secteur des adultes par rapport au cheminement antérieur de l'élève.

##### 1.4.1 Les facteurs associés à l'abandon des études secondaires

De nombreuses études ont comparé les décrocheurs aux élèves qui persistent jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires et ont identifié des caractéristiques qui sont plus

fréquentes chez les décrocheurs que chez les diplômés. On retrouve dans les paragraphes qui suivent une énumération des principales caractéristiques associées à l'abandon des études. Bien qu'il soit tentant d'y voir des causes de l'abandon, ces caractéristiques peuvent tout autant être des effets ou des symptômes de problèmes sous-jacents à l'abandon (Rumberger, 1987).

Les décrocheurs proviennent plus souvent d'un milieu socioéconomique faible (Rumberger, 1987; Tanner et al., 1995; Wehlage & Rutter, 1986). Ils sont plus souvent de sexe masculin (Beauchesne, 1991; Rumberger, 1987; Violette, 1991). Aux États-Unis, ils proviennent plus souvent des minorités raciales, ethniques et linguistiques (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986; Rumberger, 1987), tandis qu'au Québec, leur proportion est environ deux fois plus grande chez les francophones que chez les membres des autres groupes sociodémographiques (Beauchesne, 1991).

Les décrocheurs proviennent plus souvent d'une famille monoparentale et en situation économique difficile (Ekstrom et al., 1986; Rumberger, 1987; Violette, 1991). Ils ont plus souvent des parents peu scolarisés et leur offrant moins de possibilités d'apprentissages non-scolaires, de support aux études et de supervision (Ekstrom et al., 1986). Ils ont également plus souvent un frère ou une sœur qui a abandonné ses études (Violette, 1991) et des amis qui les ont abandonné ou qui veulent le faire (Rumberger, 1987; Violette, 1991).

Ils ont vécu des difficultés scolaires, notamment un faible rendement, des échecs (Ekstrom et al., 1986; LeBlanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993; Violette, 1991; Wehlage & Rutter, 1986), des retards scolaires et des redoublements précoces (Beauchesne, 1991; Brais, 1991; Tanner et al., 1995). Bien qu'ils aient des habiletés intellectuelles moindres (Sewell, Palmo, & Manni, 1981; Wehlage & Rutter, 1986), ceci n'explique pas entièrement leur faible rendement, car ce dernier est inférieur à celui auquel on pourrait s'attendre en fonction du niveau de leurs aptitudes. (Durward & Ellis, 1972, cités dans Morris, Pawlovich, & McCall, 1991).

On retrouve chez les décrocheurs un concept de soi plus faible, un moins grand sentiment de contrôle sur ce qui leur arrive (Ekstrom et al., 1986), des aspirations scolaires et occupationnelles plus faibles (Tanner et al., 1995; Wehlage & Rutter, 1986) et une moins grande maturité vocationnelle (Sewell et al., 1981). Ils ont plus d'aptitudes et d'intérêt pour les domaines concrets (Langevin, 1992; Sewell et al., 1981) et moins de motivation intrinsèque pour les études (Vallerand & Sénécal, 1992).

Les décrocheurs sont moins attachés à leurs professeurs (Le Blanc et al., 1993), manquent d'intérêt pour l'école (Langevin, 1992), critiquent son environnement restrictif et autoritaire (Tanner et al., 1995) et participent moins aux activités parascolaires (Ekstrom et al., 1986; Violette, 1991). Ils allouent plus d'heures à un emploi rémunéré (Le Blanc et al., 1993; Tanner et al., 1995; Violette, 1991; Wehlage & Rutter, 1986) et sont plus nombreux à accorder plus d'importance à leur emploi qu'à l'école (Ekstrom et al., 1986; Le Blanc et al., 1993).

Ils ont des lacunes sur le plan des habiletés sociales (Kronick & Hargis, 1990) et montrent de l'hostilité envers l'autorité, de l'intolérance à la frustration (Langevin, 1992) et de la rébellion (Le Blanc et al., 1993). Ils ont plus souvent des problèmes d'adaptation ou de comportement, incluant de l'absentéisme et des problèmes de discipline, ce qui les mène à être suspendus ou expulsés (Kronick & Hargis, 1990; Royer, Bitaudeau, & Saint-Laurent, 1993; Wehlage & Rutter, 1986).

Par ailleurs, en marge des courants de pensée principaux dans le domaine de l'abandon scolaire, un groupe de chercheurs Québécois considèrent les facteurs mentionnés précédemment comme étant secondaires dans la problématique de l'abandon scolaire. Selon eux, le facteur principal impliqué dans cette problématique serait la diminution de la médiation de l'efficacité cognitive, des principes de vie, de la signification et des concepts, dans les familles (Audy, Rupp & Richard, 1993).

#### 1.4.2 Le processus menant à l'abandon des études secondaires

Bien qu'ils emploient une variété d'expressions pour exprimer leur vision de l'abandon, les différents auteurs consultés s'entendent pour présenter l'abandon scolaire comme l'aboutissement d'un processus de désengagement et d'éloignement graduel par rapport à l'école, qui peut commencer dès les premières années du primaire (Catterall, 1986, cité dans Rumberger, 1987; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Langevin, 1992, 1994; Morris et al., 1991; Price Waterhouse, 1990; Srebniak & Elias, 1993; Statistique Canada, 1991; Tanner et al., 1995; Violette, 1991). Avant d'en arriver à la décision d'abandonner ses études, l'élève passe par le sentiment de ne pas être chez soi à l'école, de ne pas s'y réaliser et de ne pas être concerné par le projet scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Il peut également rejeter les valeurs de l'école, ses normes et ses règles, ce qui est mis en évidence par les problèmes disciplinaires et l'absentéisme (Wehlage & Rutter, 1986). Dans ce processus d'éloignement, des phases de retrait de plus en plus importantes peuvent alterner avec des phases de retour, jusqu'à ce que l'élève cesse de venir (Langevin, 1994).

Des expressions comme "non-appartenance scolaire" (Conseil supérieur de l'éducation, 1996), "désengagement, éloignement ou détachement face à l'école" (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Langevin, 1992, 1994; Price Waterhouse, 1990; Tanner et al., 1995), "coupure des liens entre l'élève et l'école" (Morris et al., 1991) et "aliénation face à l'école" (Srebnik & Elias, 1993; Tanner et al., 1995) sont employées pour exprimer cet éloignement plus ou moins important par rapport à l'école et à ce qu'elle véhicule.

On s'entend également pour dire que les décrocheurs ne constituent pas un groupe homogène (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Le Blanc et al., 1993; Morris et al., 1991; Price Waterhouse, 1990; Rumberger, 1987; Violette, 1991) et que l'abandon résulte du cumul et de l'interaction de nombreux facteurs sociaux, familiaux, personnels, scolaires et économiques (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Ekstrom et al., 1986; Janosz & Le Blanc, 1996; Langevin, 1992, 1994; Mann, 1986; Morris et al., 1991; Rumberger, 1987).

Bien qu'ils ne nient pas l'importance des autres facteurs, notamment du statut socioéconomique qui est considéré comme un facteur très important, plusieurs auteurs voient dans certains aspects de l'expérience scolaire les déterminants majeurs de l'abandon. La performance scolaire, en termes de notes faibles, d'échecs et de retard scolaire, et la rébellion scolaire ou l'aliénation, en termes de problèmes de comportements, d'absentéisme, de problèmes avec l'autorité et de désintérêt pour l'école, seraient les meilleurs prédicteurs de l'abandon (Ekstrom et al., 1986; Filion & Mongeon, 1993; Le Blanc et al., 1993; Srebnick & Elias, 1993).

Pour certains auteurs, le mauvais rendement et l'échec scolaire, qui entraînent la démotivation et le découragement de l'élève, seraient le point de départ du processus menant à l'abandon (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Kronick & Hargis, 1990; Violette, 1991). Chez certains élèves, les difficultés scolaires provoqueraient des réactions d'anxiété, de perte de confiance en soi, de passivité, d'évitement et d'absentéisme, puis d'abandon lorsque l'élève serait assez vieux (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Kronick & Hargis, 1990). Chez d'autres élèves, la réaction aux difficultés scolaires serait plus agressive et dérangeante et pourrait entraîner leur expulsion ou leur suspension, ce qui les pousserait à l'abandon (Kronick & Hargis, 1990). Cependant, cette vision n'est pas partagée par d'autres auteurs, selon lesquels les difficultés scolaires et l'échec ne sont pas le problème principal dans le processus d'abandon scolaire. Ce seraient plutôt la perte d'intérêt, l'ennui, la non-participation à la vie scolaire et l'aliénation par rapport au système d'éducation qui mèneraient à l'absentéisme et à l'échec scolaire, puis aux expulsions et à l'abandon (Caouette, 1993; Langevin, 1994; Price Waterhouse, 1990; Tanner et al., 1995).

Quoi qu'il en soit, ces facteurs interagissent continuellement entre eux, dans une sorte de cercle vicieux qui s'aggrave au fil des ans, menant finalement l'élève à l'abandon. Ainsi, par exemple, les difficultés scolaires peuvent mener à l'ennui, au manque d'investissement dans la tâche et à l'absentéisme. Ces différents facteurs entraînent en retour une diminution de la performance scolaire qui pousse l'élève à s'intéresser encore moins à l'école et possiblement à se rebeller contre l'autorité qui y règne. À leur tour, les problèmes disciplinaires rendent l'école encore moins attrayante pour l'élève, et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'élève décide d'abandonner ou soit poussé hors de l'école par des suspensions ou une expulsion (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Langevin, 1994).

Plusieurs considèrent que les caractéristiques du système scolaire et de l'école (rigidité du curriculum, climat institutionnel, relations entre les élèves et les enseignants, système disciplinaire, politiques de redoublement et de suspension, facteurs organisationnels, etc.) contribuent de façon importante à la problématique de l'abandon scolaire (Janosz & Le Blanc, 1996; Kronick & Hargis, 1990; Langevin, 1994; Foyer, Bitaudeau, & Verville, 1996; Tanner et al., 1995; Wehlage & Rutter, 1986) et devraient être le centre d'intérêt des recherches, de même que la cible des interventions préventives (Kronick & Hargis, 1990; Langevin, 1994; Wehlage & Rutter, 1986). On remarque, par exemple, que les écoles qui s'intéressent moins aux élèves et à leurs besoins qu'aux règlements et à leur application affichent une plus faible persévérance (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Lawton, 1988, cité dans Morris et al., 1991). De plus, la conduite des décrocheurs s'améliore et leur estime de soi augmente après l'abandon (Langevin, 1994), ce qui indique que les problèmes de comportement et certaines attitudes des décrocheurs seraient dus, au moins en partie, aux facteurs scolaires ou à l'interaction entre l'école et l'élève. Dans cette optique, certains voient l'abandon comme un geste constructif, fait en raison des déficiences de l'école (Bouchard & St-Amant, 1994), par des jeunes conscients des contradictions entre celle-ci et leur vécu et désirant souffler un peu, voire même survivre (Miron, 1993). Filion et Mongeon (1993) parlent d'une réaction adaptative face à un environnement qui n'apporte pas de gratification, tandis que Langevin (1994) parle d'un mécanisme de survie sain chez quelqu'un qui fuit une situation aversive.

#### 1.4.3 Le passage au secteur des adultes

Les moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ont pas tous abandonné leurs études, puisque environ la moitié d'entre eux sont passés directement du secteur des jeunes à celui des adultes. De plus, les autres ont en grande partie arrêté leurs études pendant moins d'un an (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992; MEQ, 1996b). On peut

donc croire que pour certains d'entre eux, le passage au secteur des adultes ne constitue qu'un changement d'école, possiblement accompagné du souhait que les problèmes vécus antérieurement se règlent d'eux-mêmes, comme par magie. Des enseignants auprès de rattracheurs mentionnent ce type d'élèves (Gagnon, 1992; Pilon, 1993) qui ne savent pas pourquoi ils sont là et tentent de contourner le système en s'absentant, en quittant avant l'heure, en s'évadant du travail ou en étant distraits, croyant pouvoir réussir sans fournir d'effort (Henripin & Proulx, 1986b; Pilon, 1993). Ces élèves, qui ne sont pas vraiment engagés dans leur démarche de formation, demeurent des décrocheurs potentiels (Pilon, 1993). Une recherche qualitative sur les décrocheurs a d'ailleurs révélé que le changement de programme ou d'école peut faire partie du processus d'abandon scolaire, les élèves changeant d'école pour trouver une solution à leurs problèmes (Price Waterhouse, 1990). Il est possible que les différences dans la pédagogie, l'encadrement et le fonctionnement du secteur des adultes soient suffisantes pour rapprocher certains de ces élèves de l'école et les empêcher d'abandonner. S'ils ont suffisamment de soutien pour y arriver, l'expérience du succès peut les y aider, mais il semble que pour un assez fort pourcentage, ce ne soit pas le cas (École Nouvel Horizon, 1995a; MEQ, 1996b).

D'autres élèves, dont le cheminement s'apparente plus à celui des rattracheurs qui mènent leurs études à terme, auront débuté une réflexion sur leur avenir, profitant peut-être d'un arrêt de leurs études pour faire un bilan de leur vie (Jean, 1993) et voir les limites de leur trajectoire socioprofessionnelle (Bouchard & St-Amant, 1994). Des expériences difficiles sur le marché du travail et la peur d'avoir un avenir professionnel bloqué favorisent cette réflexion et leur font reconnaître qu'ils ont un problème, qu'ils n'ont pas assez de compétence pour dénicher un emploi valorisant (Campbell Murphy & Cool, 1991) ou qu'ils ont besoin d'un diplôme pour réussir sur le marché du travail (Bouchard & St-Amant, 1994; Gagnon, 1992; Malo, 1993). Cette prise de conscience peut mener à un changement d'attitude plus ou moins profond face à l'école. On peut constater notamment un début de prise en charge de leur démarche de formation et une volonté plus ferme de s'y engager, d'y réussir et donc de lui donner la priorité par rapport à d'autres activités (Groté, 1993; Houle, 1993).

Selon les commentaires de rattracheurs et d'intervenants dans des écoles pour rattracheurs, du secteur des jeunes et du secteur des adultes, le succès du rattrachage est favorisé lorsque l'école offre aux élèves des avantages dans le cheminement scolaire et leur donne un soutien accru sur le plan scolaire (Bouchard & St-Amant, 1994), ce qui leur permet d'expérimenter un certain succès et d'augmenter la confiance en leurs capacités (Henripin & Proulx, 1986b, 1986c). Un climat d'acceptation, humain et chaleureux, des rapports

interpersonnels respectueux et égalitaires et la possibilité de trouver un soutien affectif et moral sont également des facteurs augmentant les chances de succès du rattachement, car ils favorisent l'autonomie de l'élève, son développement personnel et la prise en charge de sa formation, plutôt que les luttes de pouvoir et la confrontation de l'autorité (Bouchard & St-Amant, 1994; Henripin & Proulx, 1986a). Des liens de confiance avec les enseignants et un sentiment d'appartenance face à l'école peuvent alors se développer, favorisant la modification plus en profondeur des attitudes de l'élève (Henripin & Proulx, 1986c). On note par exemple une modification des rapports avec l'école et les différents intervenants, la reconstruction de l'estime de soi (Bouchard & St-Amant, 1994) et le développement d'un sentiment de contrôle de soi et de son avenir (Fournier, 1993), facteurs qui favorisent l'élaboration de projets et permettent de renforcer la motivation et l'engagement dans les études.

Il faut noter qu'à ce modèle social du rattachement, s'oppose le modèle plus pragmatique des écoles dites fondamentales, qui visent principalement l'obtention du diplôme d'études secondaires et s'attardent moins aux aspects de la réinsertion sociale de l'élève et du développement de son autonomie. Ces écoles, hautement structurées, accordent une plus grande importance aux matières de base et imposent le respect de l'autorité et une discipline stricte, notamment sur le plan de l'assiduité. Elles auraient un taux de succès très élevé auprès d'élèves plus âgés, matures et autonomes (Bouchard & St-Amant, 1994).

#### 1.4.4 Facteurs de non-réussite pour les jeunes élèves du secteur des adultes

En plus du cheminement antérieur de l'élève et des efforts faits par l'organisme scolaire pour favoriser la réussite scolaire, certains facteurs jouent un rôle important dans la poursuite ou l'abandon des études des jeunes élèves à l'éducation des adultes. Parmi les facteurs de non-réussite relevés dans la littérature, on retrouve certaines caractéristiques de l'élève, souvent reliées à son vécu scolaire antérieur, des caractéristiques inhérentes au système d'enseignement individualisé et des facteurs organisationnels. Ces facteurs sont présentés dans la section qui suit.

##### 1.4.4.1 Difficultés d'apprentissage et aptitudes

Les difficultés scolaires sont invoquées comme motif d'interruption des études par de nombreux élèves de moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes (Beauchesne, 1992). La plupart des auteurs mentionnent la présence de difficultés d'apprentissage chez un nombre important d'élèves inscrits à l'éducation des adultes (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992; Henripin & Proulx, 1986c; Jasmin, 1993; Le Brun, 1996; Le Brun &

Caron, 1997). Selon l'enquête menée par le ministère de l'Éducation (Beauchesne, 1992), près de 70% des moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes expriment un besoin d'aide parce qu'ils ont de la difficulté à réussir leurs cours et environ les trois quarts d'entre eux considèrent qu'ils peuvent obtenir l'aide dont ils ont besoin. Ces données indiquent que près de 20% des moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes seraient en difficulté d'apprentissage et incapables d'obtenir l'aide dont ils ont besoin.

Selon Le Brun (1996), les enseignants manquent de temps pour donner le soutien nécessaire aux élèves qui rencontrent les difficultés d'apprentissage les plus importantes. Ces élèves prennent donc du retard dans leurs apprentissages, vivent des échecs, se découragent et abandonnent leurs études. La situation serait critique, car la clientèle en difficulté grave d'apprentissage est de plus en plus nombreuse à l'éducation des adultes. Elle pourrait même constituer jusqu'à la moitié de certains groupes d'élèves du présecondaire et du premier cycle du secondaire.

Chez de nombreux élèves, les difficultés seraient liées à l'absence de certains préalables de base (Jasmin, 1993; Le Brun, 1996; Le Brun & Caron, 1997). On note principalement des lacunes sur le plan du langage (Jasmin, 1993), notamment des faiblesses en lecture et un manque de vocabulaire, ce qui leur cause des difficultés dans toutes les matières, car le mode d'apprentissage individualisé les confronte continuellement à leurs difficultés de lecture (Henripin & Proulx, 1986c; Lachance, 1978; Le Brun, 1996; Le Brun & Caron, 1997). Un manque d'efficacité de différentes fonctions cognitives est également mentionné (Jasmin, 1993; Le Brun & Caron, 1997), notamment sur le plan de la conceptualisation (Henripin & Proulx, 1986c), du transfert des notions, de l'abstraction, de l'attention et de la concentration (Le Brun & Caron, 1997). Les difficultés d'apprentissage des élèves peuvent entraîner de la démotivation, un rythme d'apprentissage très lent, des échecs répétés et de la difficulté à compléter la cinquième secondaire (Le Brun, 1996; Le Brun & Caron, 1997).

Pour faire face à la réalité des élèves en difficulté d'apprentissage, les participants aux groupes de travail de la FECS ont identifié des pistes de solution. On suggère notamment de varier les approches pédagogiques, d'utiliser des méthodes de rééducation cognitive (orthopédagogie, actualisation du potentiel intellectuel, gestion mentale, etc.), de hausser les critères de réussite des tests de classement et de diminuer le nombre d'élèves par groupe (Le Brun & Caron, 1997).

Par ailleurs, en parlant des difficultés d'apprentissage et des interventions qu'elles nécessitent, certains auteurs soulèvent la faiblesse des aptitudes de certains élèves,

question souvent évitée dans la littérature actuelle sur l'échec et l'abandon scolaire, tant au Canada qu'aux États-Unis (Morris et al., 1991). Ainsi, sans préciser s'il s'agit d'aptitudes ou de rendement, Bourbeau (1992) mentionne que les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes se retrouvaient souvent à l'extrême gauche de la courbe normale au secteur des jeunes et qu'ils peuvent avoir besoin d'une mise à jour pour poursuivre leurs études. Le Brun et Caron (1997), quant à eux, rapportent la proposition d'établir un délai d'apprentissage maximal pour chaque cours, de façon à diriger les élèves qui prennent trop de temps dans un même cours vers le service d'intégration socioprofessionnelle afin d'éviter "l'acharnement pédagogique". Les membres du comité et du réseau de l'éducation des adultes abordent plus directement le sujet des aptitudes. Le Brun (1996), qui rapporte leurs propos, mentionne qu'on soupçonne parfois des déficits intellectuels légers chez certains élèves et souligne qu'il n'y a pas de filtrage pour tenter de les diriger vers une formation plus ajustée à leur potentiel. Elle ajoute qu'un dépistage lors de l'accueil-référence pourrait aider à mieux déterminer leurs profils de formation de façon à ce qu'ils répondent aux capacités de ces élèves. On peut noter d'ailleurs que deux des écoles pour raccrocheurs présentées par Henripin et Proulx (1986b, 1986c) ont un critère d'admission basé sur les aptitudes, bien qu'on puisse douter de l'application systématique de ce critère, puisqu'on mentionne que certains élèves ont de la difficulté à dépasser la deuxième ou la troisième secondaire.

Bien que la plupart des suggestions relevées dans la documentation au sujet des difficultés d'apprentissage à l'éducation des adultes visent à donner une aide supplémentaire aux élèves en difficulté, certaines suggèrent toutefois la possibilité de leur refuser l'accès à l'éducation des adultes ou de les référer à d'autres services qui ne visent pas l'obtention d'un diplôme. Ces suggestions montrent l'ampleur des difficultés d'apprentissage de certains élèves et la faiblesse de leurs aptitudes du point de vue de leurs enseignants. Elles laissent également entrevoir un constat d'impuissance chez certains d'entre eux face aux grandes difficultés et aux limites de ces élèves, compte tenu des ressources dont ils disposent.

#### 1.4.4.2 Problèmes de comportement

Plusieurs auteurs mentionnent la présence de problèmes de comportement et d'indiscipline chez certains jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes (Bouchard & St-Amant, 1994; Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Le Brun, 1996; Le Brun & Caron, 1997; MEQ, 1996a). Ces problèmes sont plus fréquents chez les jeunes de 16 à 18 ans qui ont transféré directement du secteur des jeunes à celui des adultes et sont associés à un

manque de maturité (Le Brun, 1996). Certains parlent d'une "mentalité de polyvalente" (Bouchard & St-Amant, 1994).

Les élèves impliqués dans ce type de problèmes manifestent des comportements enfantins, agités, dérangeants et perturbateurs ainsi que des problèmes d'absentéisme. S'adaptant mal aux règles du secteur des adultes basées sur l'autonomie personnelle, certains entrent en confrontation avec l'enseignant, ont des altercations verbales et manifestent une attitude négative et de l'impolitesse (Bouchard & St-Amant, 1994; Le Brun, 1996; Le Brun & Caron, 1997). Des comportements asociaux ou délinquants et des manifestations de violence ou d'agressivité sont également rapportés à l'occasion (Bouchard & St-Amant, 1994; Le Brun, 1996; Le Brun & Caron, 1997). Pour ces élèves, un encadrement plus serré, des contrats de comportement et des rencontres disciplinaires peuvent être nécessaires. En général, après un certain temps ils gagnent en maturité et ils arrivent à respecter les règles (Le Brun, 1996). La présence d'élèves plus vieux, qui veulent apprendre, serait un élément stabilisateur aidant les jeunes à s'autodiscipliner et à se motiver au travail (Bouchard & St-Amant, 1994; Henripin & Proulx, 1986b).

Les problèmes de comportement nuisent à la relation maître-élève et au climat de la classe et peuvent mener à des mesures disciplinaires ainsi qu'au rejet de l'élève dérangeant par les élèves plus motivés (Le Brun & Caron, 1997). On peut donc craindre l'entrée dans une dynamique relationnelle menant à l'abandon. Ces problèmes influencent également le climat institutionnel en entraînant un resserrement de la discipline dans les centres d'éducation des adultes (Bouchard & St-Amant, 1994). En raison de leur fréquence, ils compromettent l'approche andragogique qui a fait le succès du secteur des adultes (Bourbeau, 1992; MEQ, 1996a; Rivard, 1995).

#### 1.4.4.3 Difficultés d'orientation

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'une partie importante des élèves inscrits à l'éducation des adultes, particulièrement les jeunes de 16 à 19 ans, ont de la difficulté à préciser leur orientation scolaire et professionnelle (Beauchesne, 1992; Bouchard & St-Amant, 1994; Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Henripin & Proulx, 1986c; Le Brun, 1996) L'enquête de Beauchesne (1992) a d'ailleurs révélé que plus de 80% des moins de 20 ans expriment des besoins d'aide face à leur choix de carrière et que les difficultés d'orientation sont un motif d'interruption des études pour certains d'entre eux.

Selon Kokosowski (1987), les jeunes en difficulté donnent beaucoup d'importance aux valeurs et aux comportements centrés sur le présent et ils font peu de place aux

préoccupations d'orientation dans l'ensemble de leurs conduites. La dimension professionnelle a peu de signification pour eux, en dehors du désir d'un emploi stable (Bouchard & St-Amant, 1994) et du salaire qu'ils peuvent en tirer (Henripin & Proulx, 1986c). Souvent, les décrocheurs veulent poursuivre leurs études mais n'ont pas vraiment de projet à long terme qui les motiverait et orienterait leur formation (Gilbert et al., 1993). On note également de la difficulté à se fixer un but réaliste qui tienne compte de leurs capacités, de la durée des études et des efforts à fournir chez les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes (Beauchesne, 1992), chez les élèves en difficulté d'apprentissage à l'éducation des adultes (Le Brun, 1996), chez les raccrocheurs (Henripin & Proulx, 1986c) et les décrocheurs (Violette, 1991). Cette difficulté à élaborer un projet professionnel personnel est problématique, puisqu'un projet de formation reconnu socialement est l'une des sources de motivation pour les apprentissages (Kokosowski, 1987).

Par ailleurs, Kokosowski (1987) mentionne que les intentions d'orientation manifestées par les jeunes en difficulté ont un caractère superficiel, fragile et instable. Selon lui, ces intentions ne correspondent pas à un projet professionnel réel, elles seraient plutôt des rationalisations socialement adaptées aux questions des adultes. À ce sujet, Henripin et Proulx (1986c) rapportent que les raccrocheurs avouent rarement ne pas savoir ce qu'ils veulent faire. Ils disent vouloir terminer la cinquième secondaire, mais pour plusieurs d'entre eux, cela ressemble à une phrase-clé visant à faire plaisir aux adultes.

#### 1.4.4.4 Inadaptation psychosociale et toxicomanie

Différents auteurs s'entendent pour parler de la présence d'un bon nombre d'élèves ayant des difficultés personnelles à l'éducation des adultes et dans les écoles de raccrochage (Beauchesne, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Henripin & Proulx, 1986a, 1986b, 1986c; Le Brun, 1996; Le Brun & Caron, 1997). Selon Beauchesne (1992), les moins de 20 ans inscrits à l'éducation des adultes auraient plus de problèmes personnels que la moyenne des jeunes. Près de 50% d'entre eux expriment d'ailleurs des besoins d'aide relativement à des problèmes personnels qui entravent leur cheminement scolaire et qui peuvent mener à l'interruption des études dans certains cas.

Ces problèmes peuvent être de nature personnelle, familiale, sociale, économique, psychologique, psychiatrique ou judiciaire. On mentionne notamment des cas de grossesse et d'avortement, des cas de violence familiale et conjugale, des difficultés d'ajustement suite à un divorce, des problèmes liés à l'absence de support familial, des problèmes de santé physique, des troubles de personnalité, des problèmes d'angoisse, des dépressions et des

tentatives de suicide (Beauchesne, 1992; Henripin & Proulx, 1986a, 1986c; Le Brun & Caron 1997).

Par ailleurs, les membres du comité et du réseau de l'éducation des adultes (Le Brun, 1996) croient que l'usage d'alcool, de drogue ou de médicaments est impliqué dans de nombreux cas de difficultés d'apprentissage, de non-respect des délais d'apprentissage et d'échecs scolaires. Des troubles de mémoire et de concentration, un taux d'absentéisme élevé et de nombreuses interruptions des études y seraient associés. Les cas majeurs de toxicomanie semblent toutefois plutôt rares dans les milieux d'éducation des adultes.

#### 1.4.4.5 Manque de motivation et d'engagement dans les études

Plusieurs auteurs mentionnent des problèmes liés à la motivation ou au manque d'engagement dans les études chez les rattracheurs ou les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes (Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Henripin & Proulx, 1986a, 1986b, 1986c; Le Brun et Caron, 1997). De nombreux rattracheurs, surtout les jeunes dont les retards scolaires sont très importants et qui ont un rythme d'apprentissage très lent, ont de la difficulté à se projeter dans l'avenir et à se fixer des objectifs scolaires ou professionnels qui les motiveraient. Des difficultés sur le plan du langage, un manque de méthode de travail et un manque d'habitude du travail intellectuel nuisent également à leur motivation scolaire. De plus, certains ont une perception irréaliste des choses. Même s'ils désirent obtenir le diplôme d'études secondaires, ils ne perçoivent pas bien les exigences que cela implique et ne sont pas nécessairement prêts à y faire face. Certains, incapables de voir la lumière au bout du tunnel, vont abandonner de nouveau (Henripin & Proulx, 1986a, 1986b, 1986c).

Certains comportements et attitudes, souvent liés à un vécu scolaire difficile, constituent des freins à la motivation et à la réussite des rattracheurs et des élèves inscrits à l'éducation des adultes. Les intérêts de nombreux rattracheurs sont souvent limités au domaine du concret et à ce qui est utile dans la vie quotidienne, ce qui nuit à leur motivation à étudier. Plusieurs sont passifs, n'aiment pas l'école, se désintéressent des matières scolaires et s'absentent souvent (Henripin & Proulx, 1986a, 1986b, 1986c; Le Brun et Caron, 1997). De plus, convaincus qu'ils ne peuvent pas réussir, ils investissent peu d'énergie dans ce qu'ils entreprennent et semblent n'avoir aucune motivation interne. Certains ont une faible tolérance à la frustration et sont impulsifs, ils se découragent facilement et ne persistent pas à la tâche si les résultats ne viennent pas rapidement (Henripin & Proulx, 1986a, 1986b, 1986c). La pénurie d'emplois qui laisse entrevoir la possibilité que les efforts pour améliorer

leur situation puissent être inutiles serait également un facteur de démotivation pour certains élèves (Rivard, 1995). Par ailleurs, le manque de motivation serait associé à la présence de problèmes de comportement et à l'indiscipline chez certains élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Le Brun et Caron, 1997), ce qui diminue encore plus leurs possibilités de réussite.

On retrouve dans ce portrait plusieurs ressemblances avec des aspects du processus d'abandon des études secondaires. Les intervenants ont donc un rôle important à jouer sur le plan de la motivation: ils doivent stimuler les élèves, les supporter et les encourager (Henripin & Proulx, 1986a, 1986b, 1986c).

#### 1.4.4.6 Emploi et besoins financiers

Les motifs liés à l'emploi et aux besoins financiers sont ceux qui sont mentionnés le plus fréquemment par les élèves pour expliquer l'arrêt de leurs études à l'éducation des adultes (Beauchesne, 1992; Violette, 1991). Les jeunes en difficulté ont un fort désir d'autonomie matérielle (Kokosowski, 1987), ils sont attirés par le marché du travail (Henripin & Proulx, 1986c) et la possibilité d'exercer un emploi ou d'obtenir une aide économique semble une condition de leur réinsertion scolaire, même s'ils n'ont pas à s'assumer financièrement pour la grande majorité d'entre eux (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992; Price Waterhouse, 1990; Violette, 1991). Bouchard et St-Amant (1994) nuancent toutefois ces affirmations, l'autonomie financière et la possibilité de travailler leur étant apparues moins importantes pour les élèves qui vivent un raccrochage réussi que pour les décrocheurs, comme si les processus sous-jacents au raccrochage étaient différents de ceux qui sous-tendent l'abandon des études.

#### 1.4.4.7 Caractéristiques de l'enseignement individualisé

Le déclassement, qui est difficilement accepté et souvent perçu comme injuste, engendre des problèmes de motivation chez plusieurs élèves, en raison de l'ampleur du rattrapage à faire, notamment chez les élèves qui avaient atteint le deuxième cycle du secondaire et qui se voient reclassés au présecondaire dans certaines matières (Beauchesne, 1992; Henripin & Proulx, 1986c; J asmin, 1993; Violette, 1991). En présence d'autres problèmes, le déclassement peut donner à l'élève un sentiment d'impuissance et mener à l'abandon (Jasmin, 1993). Henripin et Proulx (1986c) notent toutefois qu'il peut également contribuer à la réussite et à la motivation en permettant à l'élève d'entreprendre sa formation sur des bases solides, à partir de son niveau réel de connaissances.

Selon Bourbeau (1992), en plus du déclassement, le manque d'autonomie des élèves et un suivi insuffisant sont au cœur de la question du décrochage à l'éducation des adultes. Le modèle d'enseignement individualisé a été mis en place pour des adultes autonomes, ayant une certaine expérience de vie et de travail (Bourbeau, 1992, 1995) et demandant un minimum d'encadrement (Bouchard & St-Amant, 1994). Il exige une grande discipline personnelle et demande à l'élève de prendre en charge sa démarche de formation, de trouver en lui-même la motivation nécessaire pour se mettre au travail, de se fixer des échéances et de les respecter (Lachance, 1978; Sénéchal, 1978). Beaucoup de jeunes élèves ont de la difficulté à s'adapter à cette méthode d'apprentissage (Beauchesne, 1992; Henripin & Proulx, 1986c). Certains, en raison de leur moins grande maturité, n'arrivent pas à prendre cette responsabilité et n'ont pas la discipline qui leur permettrait d'avancer à un rythme raisonnable dans leur programme de formation. Ils perdent donc beaucoup de temps et ont besoin d'un encadrement plus serré pour se motiver et se mettre au travail (Henripin & Proulx, 1986a). Livrés à eux-mêmes, ils décrochent à nouveau (Violette, 1992).

D'autres aspects de l'enseignement individualisé jouent également un rôle dans la problématique de l'abandon des études à l'éducation des adultes. Ainsi, comme on l'a vu précédemment, l'enseignement individualisé fait abondamment appel à la capacité de lecture et désavantage ceux qui ont de la difficulté sur ce plan (Henripin & Proulx, 1986a; Lachance, 1978). De plus, les longues heures de travail individuel, parfois routinier, dans les modules d'apprentissage ainsi que le manque de renforçateurs immédiats sont des facteurs de démotivation qui peuvent nuire à la poursuite des études (Henripin & Proulx, 1986a 1986c; Le Brun, 1996; Le Brun et Caron, 1997). Finalement, l'enseignement et le suivi individualisés ne favorisent pas la formation de groupes d'appartenance chez les élèves et peuvent contribuer à l'isolement de certains élèves (Henripin & Proulx, 1986a), leur ouvrant ainsi une voie vers l'abandon.

Malgré ces critiques de certains aspects de l'enseignement individualisé, cette méthode favorise l'atteinte des objectifs de plusieurs élèves (Le Brun, 1996), notamment ceux qui sont très motivés et à qui il ne manque que quelques unités pour obtenir leur diplôme ou qui viennent compléter certains préalables au cégep (Henripin & Proulx, 1986a, 1986c). La grande majorité des élèves considèrent d'ailleurs que ce modèle leur donne plus de chances de réussir leurs cours que celui de l'école secondaire (Beauchesne, 1992). Ils l'apprécient car ils peuvent apprendre selon leur rythme, se concentrer sur ce qu'ils ne comprennent pas et passer rapidement sur les notions faciles. De plus, ils partent de leur niveau réel de connaissances, ce qui leur permet de maîtriser leurs apprentissages et de prendre conscience qu'ils peuvent réussir, ce qui leur apporte beaucoup de satisfaction. Ils

apprécient également pouvoir se reprendre et obtenir de l'aide lorsqu'ils ont un échec, sans se faire ridiculiser s'ils ne comprennent pas (Henripin & Proulx, 1986a, 1986c).

#### 1.4.4.8 Manque de ressources et facteurs organisationnels

Les contraintes organisationnelles qui affectent le soutien et l'encadrement des élèves jouent un rôle dans l'abandon des études à l'éducation des adultes (Jasmin, 1993; Rivard, 1995). Pour les jeunes qui arrivent presque directement du secteur des jeunes, des mesures de transition, incluant notamment la détermination d'un projet scolaire et d'un projet de vie, l'apprentissage du fonctionnement du secteur des adultes et l'acquisition d'une méthode de travail, entraînent une intégration meilleure et plus rapide (Le Brun & Caron, 1997). Le Conseil supérieur de l'éducation (1992) considère que les mesures de transition sont déficientes dans beaucoup de milieux, ce qui ne favorise pas l'atteinte des objectifs de formation des jeunes élèves.

En plus de mesures de transition, les élèves ont besoin de soutien personnalisé en cours de formation et ce sont les enseignants qui sont les premiers à pouvoir l'offrir. Cependant, en raison du nombre croissant d'élèves par groupe depuis quelques années et de la diversité de la clientèle en termes d'âge, de caractéristiques sociales et de cheminement scolaire, le personnel enseignant est incapable d'offrir aux élèves le temps et l'aide dont ils ont besoin, ce qui entraîne leur démotivation et parfois l'abandon des études (Bourbeau, 1992, 1995; Centrale de l'enseignement du Québec [CEQ], 1991b; Conseil supérieur de l'éducation, 1992). Selon Bourbeau (1992), le modèle d'enseignement individualisé et le regroupement d'élèves de niveaux d'études différents n'ont pas été adoptés en prévision de groupes si nombreux.

La forte concentration d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans certains groupes ajoute à ces difficultés, en raison de l'encadrement supplémentaire dont ces élèves ont besoin. Comme cette clientèle est intégrée sans compensation en termes de temps alloué ou de diminution d'élèves dans le groupe, les enseignants n'arrivent pas à les aider adéquatement (Le Brun, 1996).

De plus les ressources spécialisées (orthopédagogie, psychologie) manquent pour soutenir et suivre les élèves ayant des difficultés personnelles ou d'apprentissage. L'insuffisance de ces services nuit au cheminement des élèves, notamment des plus jeunes qui arrivent de l'enseignement régulier et des plus démunis sur le plan des apprentissages (Bourbeau, 1995; CEQ, 1991b; Conseil supérieur de l'éducation, 1992).

#### 1.4.4.9 Désillusion

Selon Bourbeau (1992), la désillusion vécue par les jeunes une fois intégrés à l'éducation des adultes, jouerait un rôle dans l'abandon des études. Le manque de réalisme qui les empêchait de voir les exigences impliquées par les études au secteur des adultes, le déclassement, l'engagement et l'effort constant nécessaires pour cheminer en enseignement individualisé, la monotonie des journées de travail individuel, le manque de support face à leurs difficultés d'apprentissage, etc. sont tous des facteurs qui font que c'est loin d'être aussi facile qu'ils l'avaient cru. L'abandon dans ce cas paraît lié à la raison de leur venue au secteur des adultes. C'est l'illusion de pouvoir y obtenir un diplôme facilement qui les avait attirés, mais ils ont quand même dû faire face à leurs difficultés (Jasmin, 1993).

### 1.5 La recherche

#### 1.5.1 Milieu scolaire étudié

Pour augmenter les chances de succès de leurs jeunes élèves, certains centres d'éducation des adultes ont adopté de nouvelles formules pédagogiques (Bouchard & St-Amant, 1994), répondant ainsi aux recommandations de plusieurs auteurs et organismes selon lesquels il est important d'accorder une attention particulière aux jeunes de 16 à 19 ans et aux difficultés reliées à leur retour aux études, spécialement à l'éducation des adultes (Bouchard & St-Amant; Bourbeau, 1992; CEQ, 1991a, 1991b; Conseil supérieur de l'éducation, 1992).

Ainsi, depuis l'année scolaire 1992-1993, la Commission scolaire Beauport offre un service particulier aux élèves de 16 à 18 ans, pendant leur première année à l'éducation des adultes<sup>1</sup>. Les élèves y sont soumis aux programmes, à l'approche pédagogique et aux règles de sanction en vigueur au secteur des adultes, mais ils bénéficient d'un protocole d'entrée, d'une structure, d'un suivi et d'un encadrement qui visent à favoriser la réussite d'élèves plus jeunes (Commission scolaire Beauport, 1992).

Ce service s'adresse principalement aux élèves qui ont un retard scolaire important qui les empêche de compléter leurs études secondaires au secteur des jeunes (Un nouvel horizon, 1996). Ils proviennent souvent des cheminements particuliers de formation ou du secondaire pratique et certains ont connu des problèmes de comportement qui ont entraîné

<sup>1</sup>Ce service n'est plus disponible.

leur renvoi de l'école (Commission scolaire Beauport, 1993). Ces élèves sont dépistés et rencontrés par le personnel du centre d'éducation des adultes qui les informe sur les pratiques du secteur des adultes. Pour s'inscrire, ils doivent d'abord contacter l'orienteur de leur école d'origine qui évalue avec eux leur situation personnelle et valide leur demande d'inscription (Un nouvel horizon, 1996). Pour être admis, ils doivent avoir une motivation suffisante pour poursuivre leur scolarisation, faire une démarche personnelle d'inscription et s'engager personnellement à respecter les règles de l'école. (École Nouvel Horizon, 1995b).

Pour faciliter la transition du secteur des jeunes au secteur des adultes, le centre offre aux jeunes qui bénéficient de ce service une période d'entrée en formation prolongée. Lors de l'année scolaire 1995-1996, cette période a duré quatorze jours de classe et a donné aux élèves la possibilité de s'initier à l'enseignement individualisé et d'effectuer une révision en français, en mathématiques et en anglais avant de passer les tests de classement. Des conférences, des ateliers avec différents intervenants du centre, des visites de centres de formation professionnelle ainsi que des activités sportives et humanitaires ont également été au programme (École Nouvel Horizon, 1995a).

Beaucoup d'importance est accordée au support donné aux élèves. Pour cette raison, les groupes ont un effectif limité à 16 élèves et sont sous la responsabilité d'un enseignant titulaire. Ce dernier prend en charge chaque élève d'une façon qui s'apparente à ce que fait un enseignant chargé de classe. Peu à peu un climat de confiance s'établit et les élèves développent un sentiment d'appartenance pour leur école. Pour favoriser l'intégration des élèves, on leur offre également des services de soutien. Une personne est responsable du suivi des élèves en ce qui a trait à l'assiduité, aux attitudes, au comportement, à la motivation et aux apprentissages scolaires. Les élèves peuvent aussi lui parler de tout problème qu'ils vivent. De plus, un conseiller d'orientation les aide à clarifier leur projet d'études qui est considéré comme un précieux facteur de motivation (Un nouvel horizon, 1996). Des services de psychologie, d'orthopédagogie et de vie étudiante sont également offerts (École Nouvel Horizon, 1995b).

L'horaire des élèves est obligatoirement composé de cours de français, de mathématiques, d'anglais et de développement personnel et social (Commission scolaire Beauport, 1992). La semaine de classe compte 24 heures de formation réparties sur quatre jours, le vendredi étant libre ce qui leur permet de concilier leurs études avec un emploi de fin de semaine, tout en évitant un taux d'absentéisme élevé le vendredi (Un nouvel horizon, 1996).

Bien que l'objectif principal de l'école soit l'enseignement, les différents intervenants sont à l'écoute des problèmes des élèves et leur viennent en aide ou les dirigent vers des services en mesure de mieux répondre à leurs besoins. Les problèmes rencontrés sont de tout ordre: toxicomanie, abus d'alcool, santé mentale, délinquance, violence, conflits familiaux, grossesse, etc. (Un nouvel horizon, 1996).

Selon le directeur, le mode de fonctionnement de l'école est humain, mais ferme. Les règles sont claires et connues des élèves. Elles touchent trois domaines principaux: l'assiduité, le rythme d'apprentissage et les attitudes et comportements. Les élèves ont droit à six heures d'absences chaque mois sans devoir en donner la raison. Au-delà de ces heures, aucune absence injustifiée n'est tolérée. L'élève ne peut s'absenter que pour cause de maladie, de décès dans la famille ou en raison d'une convocation en cour, et il doit en présenter la preuve. L'élève qui manque à cette règle doit reprendre les heures manquées. Au troisième manquement, l'élève signe un contrat qui l'engage fermement et si aucun changement n'est apporté, on lui offre un autre service, comme la formation à temps partiel, en raison de son incapacité à respecter les règles de formation à temps plein. Cette étape est considérée comme une période de maturation (Un nouvel horizon, 1996).

Sur le plan du rythme d'apprentissage, il existe des délais prévus pour chaque cours et que chaque élève doit normalement respecter. Toutefois, avec l'accord de l'enseignant et parfois de la direction du centre, l'élève peut demander des extensions à ces délais d'apprentissage pour tenir compte de situations particulières (Commission scolaire Beauport, 1993). Lorsqu'un problème est rencontré par l'élève (non-respect des délais, difficultés d'apprentissage, échecs, etc.), l'enseignant le signale au responsable du suivi qui rencontre l'élève afin de discuter de la situation et de trouver des moyens pour la corriger (École Nouvel Horizon, 1995b).

Finalement, les attitudes et les comportements incompatibles avec les visées de la formation entraînent des interventions de suivi. Le guide de l'élève mentionne que tous doivent contribuer à un bon climat de travail dans la classe et éviter les comportements pouvant nuire à la concentration. À l'exception des retards aux cours et de l'usage d'alcool et de drogues, les comportements à éviter n'y sont pas précisés. Il y est cependant mentionné que certaines situations ou certains manquements peuvent mener à une suspension temporaire ou définitive, selon la gravité des cas (École Nouvel Horizon, 1995b). Selon le directeur, les élèves doivent d'abord analyser le système et s'adapter. En voyant les conséquences de leurs attitudes et de leurs comportements, ils s'ajustent et les interventions deviennent de moins en moins nécessaires (Un nouvel horizon, 1996).

Une évaluation du service offert aux jeunes de 16 à 18 ans a eu lieu l'année de son implantation et a montré que les élèves qui y participaient ont obtenu un taux de persévérance plus élevé que les élèves du même âge intégrés dans la structure régulière de l'éducation des adultes. Toutefois, près de 25% des élèves avaient quitté l'école après six mois de participation, pour des raisons parmi les suivantes: emploi, manque d'intérêt, absentéisme, problèmes de comportement et problèmes personnels (Commission scolaire Beauport, 1993). Au début de l'année scolaire 1995-1996, la direction du centre estimait que plus de 50% des élèves inscrits la première année pourraient obtenir un diplôme avant la fin de l'année, c'est-à-dire en quatre ans d'études. Pour les intervenants du centre, ces résultats représentent une réussite, compte tenu qu'il s'agit d'élèves qui avaient très peu de chances d'obtenir un diplôme au secteur des jeunes (École Nouvel Horizon, 1995a). Toutefois, pour près de la moitié des élèves bénéficiant de ce service, le passage à l'éducation des adultes n'aura pas permis l'atteinte des objectifs de formation et ce malgré les efforts constants pour leur offrir ce qu'il y a de mieux en matière de formation et d'encadrement.

#### 1.5.2 Problématique

En raison du nombre grandissant de jeunes élèves qui s'inscrivent à l'éducation des adultes dans le but d'y compléter leurs études secondaires et pour lesquels la réussite est loin d'être assurée (Bourbeau, 1992; École Nouvel Horizon, 1995a; MEQ, 1996c), il est pertinent de chercher à améliorer les formules pédagogiques qui leur sont destinées afin de permettre à un plus grand nombre d'entre eux d'obtenir le diplôme qu'ils convoitent. Un tel objectif nécessite toutefois une bonne connaissance des caractéristiques de cette clientèle ainsi que l'identification des variables reliées à l'abandon chez celle-ci (Natriello, Pallas, & McDill, 1986; Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson, & Boisclair, 1992). La rareté de la documentation sur les jeunes élèves inscrits au secteur des adultes rend pertinentes les recherches à leur sujet.

Considérant que les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes s'apparentent aux décrocheurs récents (Bouchard & St-Amant, 1994; Bourbeau, 1992) et qu'il existe un important corpus de connaissances sur l'abandon des études secondaires (Langevin, 1994; Rumberger, 1987), on pourrait être tenté de diminuer l'importance de cette question. Toutefois, la possibilité de différences entre les processus d'abandon et de rattrapage soulevée par Bouchard et St-Amant (1994), nous incite à ne pas la négliger. De plus, dans un contexte d'intervention visant à favoriser la réussite du rattrapage et à éviter l'abandon scolaire, on doit tenir compte de la possibilité que des interventions visant à aider l'ensemble

des élèves aient un impact négatif sur certains élèves (Natriello, et al., 1986). Il devient donc nécessaire de connaître les caractéristiques des élèves les plus à risque dans le milieu d'intervention si on veut éviter ou corriger ce type d'impact. La possibilité que des variantes locales influencent l'importance de certains facteurs (Morris et al., 1991), nous incite également à vérifier localement les facteurs de risque, de façon à améliorer les points faibles des programmes locaux.

Pour ces raisons et parce que près de la moitié des élèves qui ont bénéficié du service offert aux élèves de 16 à 18 ans par la Commission scolaire Beauport n'auront pas atteint leur objectif de formation dans un délai de quatre ans (École Nouvel Horizon, 1995a), il nous est apparu pertinent de chercher à obtenir de l'information sur cette clientèle afin de pouvoir mieux orienter les réflexions et les interventions futures dans ce milieu.

Bien que certains facteurs associés à l'abandon des études chez les jeunes inscrits à l'éducation des adultes aient pu être identifiés, principalement à partir des perceptions d'intervenants et d'élèves de ce milieu, ces données auraient avantage à être confirmées par des études quantitatives, puisque des biais demeurent possibles en raison de la tendance des milieux d'éducation à ignorer certains types de problèmes (Kronick & Hargis, 1990). Or, à notre connaissance, aucune recherche portant sur les jeunes à l'éducation des adultes n'a tenté de comparer les décrocheurs aux élèves qui persévèrent, afin d'identifier les variables associées significativement à l'abandon des études dans ce milieu. Une telle recherche serait donc très utile.

Comme la réussite au secteur des adultes exige un rythme d'apprentissage suffisant en plus de la persistance dans les études, il paraît important d'identifier les facteurs de risque associés à un faible rythme d'apprentissage autant que ceux qui sont associés à l'arrêt des études.

De plus, pour que les interventions éventuelles soient bien ciblées, le cadre de la recherche doit permettre une meilleure compréhension des problèmes vécus par différents sous-groupes d'élèves. Comme certains intervenants du milieu ont noté que des élèves ayant un rythme d'apprentissage assez élevé quittaient leurs études et que des élèves ayant un rythme d'apprentissage très lent persistaient, il apparaît intéressant de porter attention aux interactions pouvant exister entre l'arrêt des études et le rythme d'apprentissage. Cela, afin de voir si les décrocheurs lents se distinguent des décrocheurs plus performants et d'identifier les facteurs de risque chez chacun de ces sous-groupes.

Finalement, dans le cadre d'interventions visant la prévention de l'abandon des études, il apparaît intéressant d'explorer la possibilité de dépister les élèves à risque d'abandon afin de leur offrir un soutien particulier pendant leur formation. Toutefois, il est possible qu'on ne puisse pas distinguer quels élèves sont les plus à risque à l'intérieur d'une clientèle déjà identifiée à risque dans son ensemble. Il est donc pertinent de chercher à savoir si le dépistage est possible dans le cadre du service sur lequel porte la recherche.

### 1.5.3 Objectifs

Pour répondre à ces préoccupations, la recherche poursuit trois objectifs particuliers. Dans un premier temps, elle vise à obtenir des données descriptives de nature personnelle ou scolaire sur la clientèle du programme offert par la Commission scolaire Beauport aux élèves de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, de même qu'un portrait du cheminement de ces élèves pendant leur première année à l'éducation des adultes.

Dans un deuxième temps, elle poursuit l'objectif d'identifier, parmi un certain nombre de variables, celles qui sont associées à l'arrêt des études ou à un faible rythme d'apprentissage dans le programme étudié, en tenant compte des interactions possibles entre le rythme d'apprentissage et l'arrêt des études.

Finalement, le troisième objectif est de vérifier s'il est possible de prédire l'arrêt des études dans le cadre de ce programme de formation particulier.

### 1.5.4 Variables étudiées

Comme le suggèrent Wells, Bechard et Hamby (1989, cités dans Langevin, 1994), nous avons choisi d'étudier un assez large éventail de variables afin de pouvoir faire éventuellement de meilleures interventions. La sélection des variables s'est faite à partir des motifs d'abandon mentionnés dans le milieu étudié et des facteurs de risque à l'éducation des adultes et à l'école secondaire.

En plus des variables reliées au cheminement scolaire et des variables de rendement, les variables sélectionnées peuvent être regroupées en quatre grandes classes: (1) les variables reliées à la conduite et aux problèmes disciplinaires, qui incluent l'absentéisme, le respect des règles de conduite en classe évalué par les enseignants et par l'élève lui-même, ainsi que les interventions disciplinaires qui font suite aux conduites jugées inacceptables; (2) les variables intellectuelles, qui incluent les aptitudes générales, verbales et non verbales, mesurées par un test standardisé, ainsi que les acquis scolaires

en français, en mathématiques et en anglais, mesurés par les tests de classement; (3) les variables motivationnelles et vocationnelles, qui incluent le niveau des aspirations scolaires, l'identification d'un projet vocationnel et les domaines d'intérêt; (4) les variables de personnalité, qui incluent le bien-être psychologique, l'acceptation de soi, le dynamisme, l'autonomie, l'anxiété, la stabilité émotionnelle et les relations avec les autres.

À ces variables, s'ajoutent deux questionnaires utilisés dans le dépistage des élèves à risque, l'un au secondaire (MEQ, 1983b) et l'autre au collégial, (Larose & Roy, 1995), le premier mesurant des facteurs associés à l'abandon des études et le second évaluant certaines dispositions personnelles des élèves face à l'apprentissage.

## CHAPITRE II

### METHODE

#### 2.1 Sujets

Cette étude porte sur les élèves inscrits pour une première fois en formation générale au secteur des adultes de la Commission scolaire Beauport en septembre 1995 et recevant leur formation à l'école Nouvel Horizon, dans le cadre du service offert aux élèves de 16 à 18 ans.

Soixante-seize (76) sujets provenant de cinq groupes-classes ont participé à l'étude, soit 47 garçons et 29 filles. Au début de septembre 1995, ils avaient de 15,7 à 18,4 ans, avec un âge moyen de 16,9 ans. Quatre d'entre eux, qui n'avaient pas 16 ans révolus le 31 juin 1995, ont obtenu une dérogation du ministère de l'Éducation du Québec les autorisant à s'inscrire à l'éducation des adultes.

La plupart des sujets (71%) étaient toujours aux études au secteur des jeunes en juin 1995. Seulement 7,3% des sujets ont arrêté d'étudier pendant plus d'une année scolaire, tandis que 21,7% des sujets ont laissé leurs études pendant l'année scolaire 1994-1995 et ont été moins de un an à l'extérieur du système d'éducation.

La majorité des sujets (61,3%) proviennent de la ville de Beauport, le reste se répartissant dans un territoire incluant Stoneham, Lac Beauport, Sainte-Brigitte de Laval, l'île d'Orléans et la côte de Beauport en plus de certains quartiers de Québec et de Charlesbourg.

## 2.2 Période sur laquelle porte la recherche

La recherche porte sur le cheminement des sujets pendant leur première année à l'éducation des adultes. Cependant, comme il est reconnu que de nombreux élèves quittent le milieu scolaire étudié en mai ou en juin pour un emploi d'été, il a été décidé de considérer pour la recherche une période se terminant à la fin d'avril pour ne pas confondre cette réalité avec des arrêts indicateurs d'abandon. Les données recueillies sur le rendement, le cheminement et les problèmes disciplinaires des sujets portent donc sur la période de septembre 1995 à la fin d'avril 1996.

Par ailleurs, comme certains intervenants du centre considèrent que les élèves qui arrêtent en mars ou en avril reviennent généralement l'année suivante, il a été décidé de faire une vérification du statut des sujets en octobre de l'année scolaire suivante, afin de déterminer la proportion d'entre eux qui sont effectivement revenus après l'été, cette donnée devant aider à déterminer la période de référence pour les analyses statistiques.

## 2.3 Instruments de mesure

### 2.3.2 Test d'aptitudes informatisé (TAI)

Le TAI-adolescents et adultes (Pépin & Loranger, 1994) est un test informatisé qui requiert l'utilisation d'un micro-ordinateur compatible IBM équipé d'un processeur 80286, 80386 ou 80486, d'une carte graphique VGA ou super VGA, d'un écran couleur, d'un lecteur de disquettes (3 1/2 po ou 5 1/4 po), d'un disque rigide, de 640 K de mémoire RAM et d'une souris.

Il comprend les onze sous-tests suivants: (1) Vocabulaire, (2) Logique verbale, (3) Relations spatiales, (4) Opérations mathématiques, (5) Arithmétique, (6) Connaissances, (7) Visualisation spatiale, (8) Compréhension, (9) Sériations, (10) Mémoire et (11) Perception. Les items sont placés par ordre de difficulté croissante dans chacun des sous-tests. Ils sont à choix multiples et le sujet doit donner la réponse avec la souris de l'ordinateur. Des réponses erronées à trois items consécutifs à l'intérieur d'un sous-test mènent à l'interruption du sous-test.

La correction des sous-tests est automatique et les résultats sont présentés sous plusieurs formes. Le test fournit un score brut, un score z et un rang centile pour chacun des sous-tests ainsi qu'un score brut et un score z pour le temps d'exécution. Un score d'aptitudes générales, un score d'aptitudes verbales et un score d'aptitudes non verbales, exprimés en rang centile et en équivalent QI (moyenne de 100 et écart-type de 15), sont également fournis. Le score d'aptitudes générales est calculé à partir des scores obtenus aux onze sous-tests et au temps d'exécution. Le score d'aptitudes verbales est calculé à partir des scores obtenus aux sous-tests Vocabulaire, Connaissances, Logique verbale et Compréhension. Le score d'aptitudes non verbales est calculé à partir des scores obtenus aux sous-tests Relations spatiales, Visualisation spatiale, Sériations et Opérations mathématiques.

Les données concernant la normalisation, la fidélité et la validité du TAI sont présentées dans le guide d'utilisation qui l'accompagne (Pépin & Loranger, 1994). LeTAI a été normalisé auprès de 675 sujets Québécois dont 70% ont de 12 à 17 ans, 21% ont de 18 à 34 ans et 8% ont 35 ans et plus. Les analyses de fidélité et de validité qui ont été menées indiquent des qualités psychométriques satisfaisantes. Les coefficients de consistance interne alpha de Cronbach calculés pour chacun des sous-tests varient de 0,79 à 0,95. Des corrélations positives modérées et significatives ont été observées entre tous les sous-tests, ce qui indique que les sous-tests font partie d'un même ensemble de mesures, tout en ayant leur spécificité. La validité de construit de TAI est également appuyée par une analyse factorielle qui a fait ressortir deux facteurs principaux pouvant être interprétés comme se rapportant l'un aux aptitudes verbales et l'autre aux aptitudes non verbales. Finalement, la validité concomitante du TAI est appuyée par des corrélations respectives de 0,63; 0,51 et 0,75 qui ont été obtenues entre les scores d'aptitudes verbales, non verbales et générales du TAI et ceux de l'Épreuve individuelle d'habileté mentale (EIHM) (Chevrier 1989, cité dans Pépin & Loranger, 1994).

### 2.3.2 Le test de personnalité PER

Le PER (Pépin, Rhéaume, & Loranger, 1993) est un test informatisé qui requiert l'utilisation d'un micro-ordinateur compatible IBM, avec 640 K de mémoire RAM (peu importe le processeur), une carte graphique CGA, EGA ou VGA, un écran monochrome ou couleur, un disque rigide et un lecteur de disquettes (3 1/2 po ou 5 1/4 po).

Ce test vise à évaluer les grands traits de la personnalité. Il compte 138 items distribués dans les six échelles suivantes: (1) Acceptation de soi, (2) Anxiété, (3) Autonomie, (4)

Dynamisme, (5) Relations avec les autres et (6) Stabilité émotionnelle. Le sujet choisit ses réponses dans une échelle de type Likert comprenant trois niveaux: tout à fait vrai, plutôt vrai, et faux, et il les indique au moyen du clavier ou de la souris de l'ordinateur.

Le PER génère un score pour chacune des échelles ainsi qu'un score global qui est un indice de bien-être psychologique. Des scores élevés dans les échelles indiquent un haut niveau du trait correspondant, à l'exception de l'échelle d'anxiété pour laquelle un score élevé indique un faible niveau d'anxiété.

Les données concernant la normalisation, la fidélité et la validité du PER sont présentées dans le guide d'utilisation qui accompagne le test informatisé (Pépin et al., 1993). Le PER utilise des normes provisoires basées sur deux sous-groupes normatifs québécois composés d'une part de 235 étudiants de niveau collégial de 18 ans et plus et d'autre part de 70 élèves du secondaire de 16 ou 17 ans. Des études de fidélité et de validité indiquent que le PER a de bonnes qualités psychométriques. Pour chacune des échelles, les corrélations test-retest obtenues vont de 0,76 à 0,95 et les coefficients de consistance interne alpha de Cronbach obtenus pour trois groupes de sujets vont de 0,77 à 0,94. La validité concomitante du PER est appuyée par des corrélations significatives allant de 0,40 à 0,57 entre l'échelle globale du PER et les résultats de l'Affect Balance Scale (Bradburn, 1969, cité dans Pépin et al., 1993) et du Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985, cités dans Pépin et al., 1993). La validité de construit du PER est appuyée par des corrélations modérées entre ses échelles, ce qui indique que les échelles conservent leur spécificité, tout en étant reliées entre elles. De plus, une analyse factorielle a fait ressortir un facteur principal relié au concept de bien-être psychologique et expliquant 47% de la variance des scores. Par ailleurs, le PER discrimine de façon satisfaisante les gens relativement bien psychologiquement des gens qui ont des malaises psychologiques, des différences significatives étant observées au niveau de chacune de ses échelles.

### 2.3.3 Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école (QECSE)

Le QECSE de Loranger, Poirier et Gauthier (1983) est un questionnaire papier-crayon basé sur la taxonomie des conduites sociales à l'école élaborée par Stephens (1978). Il compte 98 items décrivant chacun une conduite jugée importante dans le cadre scolaire. Ces items sont regroupés en 23 sous-catégories, elles-mêmes regroupées en quatre catégories principales: (1) les comportements reliés à l'environnement, (2) les comportements interpersonnels, (3) les comportements reliés à soi-même et (4) les comportements reliés à la tâche. Pour chaque item, l'élève doit indiquer dans quelle mesure il se comporte de la

façon décrite, à l'aide d'une échelle de réponse comptant les cinq choix suivants: toujours, presque toujours, très souvent, souvent et peu souvent.

Le QECSE fournit un score pour chacune des catégories et des sous-catégories ainsi qu'un score total qui est un indice du respect des normes et des règles de conduite en classe (Loranger & Arsenault, 1989). Des scores élevés indiquent des conduites sociales appropriées au contexte scolaire.

La validité du QECSE est appuyée par des études qui ont montré les qualités discriminantes d'un questionnaire à l'origine du QECSE auprès de populations spéciales d'élèves présentant de l'absentéisme, des échecs scolaires ou de la mésadaptation socio-affective, ainsi que par une étude portant sur des groupes d'élèves de différents niveaux de rendement scolaire qui a démontré les qualités discriminantes du QECSE (Loranger et al., 1983). De plus sa validité de contenu a été assurée par l'évaluation de différents aspects du questionnaire par treize professionnels ou enseignants du milieu scolaire secondaire (Loranger et al., 1983). Aucune donnée appuyant sa fidélité n'est disponible, mais de bons coefficients de fidélité (alpha de Cronbach supérieur ou égal à 0,92; méthode des deux moitiés supérieur ou égal à 0,88 et test-retest de 0,76) ont été obtenus pour sa forme abrégée comptant 25 items (Loranger, 1987).

#### 2.3.4 Questionnaire à l'enseignant (QE)

Le QE (Loranger, Verret, & Arsenault, 1986) est un questionnaire d'évaluation des conduites sociales des élèves complété par l'enseignant. Il comprend 25 items, tirés du QECSE, pour lesquels les enseignants ont généralement assez d'information pour porter un jugement éclairé. Pour chaque item du QE, l'enseignant doit indiquer dans quelle mesure il considère que l'élève évalué se comporte de la façon décrite, à l'aide de la même échelle de réponse que celle du QECSE.

Comme le QECSE, le QE fournit un score qui est un indice du respect des règles et des normes de conduite à l'école. Un score élevé au QE indique des conduites sociales appropriées au contexte scolaire.

Le QE présente de bons indices de fidélité (alpha de Cronbach de 0,98; méthode des deux moitiés de 0,92; test-retest de 0,91) et donne lieu à des évaluations assez concordantes d'un enseignant à l'autre (Loranger et al., 1986).

### 2.3.5 L'inventaire d'intérêts (version révisée et informatisée, 1993)

L'inventaire d'intérêts révisé et informatisé (Pépin & Loranger, 1993) requiert l'utilisation d'un micro-ordinateur compatible IBM, avec 640 K de mémoire RAM (peu importe le processeur), une carte graphique CGA, EGA ou VGA, un écran monochrome ou couleur, un disque rigide et un lecteur de disquettes (3 1/2 po ou 5 1/4 po).

Il a été élaboré à partir de la version de 1981 de l'Inventaire d'intérêts réalisée par le Ministère de l'Éducation du Québec. Il compte 190 énoncés qui composent les 8 échelles d'intérêts occupationnels suivantes: (L) littéraire, (Sc) scientifique, (A) artistique, (So) social, (AA) administration et affaires, (B) travail de bureau, (P) travail physique et de plein air et (T) technique. Pour chaque énoncé, l'élève doit indiquer son degré d'intérêt pour l'activité mentionnée en répondant (1) beaucoup, (2) assez, (3) un peu ou (4) pas du tout, à l'aide de la souris ou des touches 1 à 4 du clavier de l'ordinateur.

Les résultats sont donnés pour chaque échelle sous la forme de scores bruts et de rangs centiles. Deux rangs centiles sont donnés: l'un provient de la comparaison de l'élève à un échantillon normatif composé d'élèves de même sexe que lui et l'autre de la comparaison à un échantillon normatif mixte. Un score brut et un rang centile élevé dans une échelle indiquent un intérêt élevé pour le domaine correspondant. Pour les analyses statistiques, les résultats sous la forme de scores bruts ont été utilisés.

Le guide d'utilisation accompagnant l'Inventaire d'intérêts dans sa version informatisée (Pépin & Loranger, 1993) et un fichier de documentation supplémentaire contenu sur la disquette du logiciel présentent les données concernant sa normalisation, sa validité et sa fidélité. Des normes québécoises sont disponibles pour la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> secondaire. Les normes de 3<sup>ème</sup> secondaire ont été produites à partir d'un échantillon stratifié de 2 500 élèves qui ont répondu à l'Inventaire d'intérêts en octobre 1980. Les normes de 4<sup>ème</sup> secondaire proviennent d'un échantillon de 546 élèves à qui on a administré l'Inventaire d'intérêts pendant l'année scolaire 1980-1981.

Les échelles de l'Inventaire d'intérêts ont une excellente validité discriminante puisque seulement 6% des énoncés ont une corrélation plus élevée avec une autre échelle que la leur. De plus, la consistance interne de chacune des échelles estimée à partir du coefficient alpha de Cronbach est élevée, les coefficients variant de 0,89 à 0,93. Par ailleurs, le jugement de plusieurs spécialistes dans le domaine est à la base de la validité de construit de l'Inventaire d'intérêts.

### 2.3.6 L'école ça m'intéresse? (ECMI)

"L'école ça m'intéresse?" (MEQ, 1983a, 1983b) est un instrument qui vise à dépister les élèves susceptibles d'abandonner leurs études secondaires et qui est destiné principalement aux élèves de 3<sup>ème</sup> secondaire. Ce questionnaire papier-crayon compte 52 items répartis selon 8 dimensions reliées à des caractéristiques des décrocheurs potentiels: (A) les caractéristiques familiales, (B) le sentiment d'isolement, (C) les projets scolaires, (D) le rendement scolaire, (E) la confiance en soi, (F) l'absentéisme, (G) le besoin de soutien des enseignants et (H) l'intérêt pour l'école. Pour chacun des items, un choix de réponses est proposé à l'élève. Il s'agit de vrai ou faux dans certains cas et d'une série de 3 à 6 réponses dans les autres cas.

Le questionnaire "L'école ça m'intéresse?" (ECMI) génère un score total ainsi qu'un score pour chacune des dimensions mesurées. Pour chaque dimension on donne un seuil à partir duquel un score est considéré significatif, c'est-à-dire qu'un tel score est obtenu par moins de 20% des élèves. Plus le score total est élevé, plus l'élève cumule de caractéristiques liées à l'abandon des études et plus sa probabilité d'abandonner ses études est grande. Aucun critère absolu n'est donné pour déterminer si un élève est dans un processus menant à l'abandon. On note cependant que dans un milieu moyen, 80% des élèves ont un score inférieur à 20 et seulement 10% des élèves ont un score supérieur à 25 (MEQ, 1983b).

Le questionnaire "L'école ça m'intéresse?" a été développé suite à une étude qui a comparé une version préliminaire du même questionnaire et le P.A.S. (Laliberté, Lavoie, & Gameau, 1981, cités dans MEQ, 1983b). Les 52 items présentant la meilleure valeur discriminante ainsi qu'un contenu significatif et facile à interpréter ont été retenus (MEQ, 1983b).

Aucune donnée portant sur la validité ou la fidélité du questionnaire n'est fournie dans le guide accompagnant le questionnaire. Une étude de Beauchemin et Lemire (1991) indique cependant que plusieurs items et dimensions du questionnaire ne contribuent pas significativement à la prédiction de l'abandon scolaire. Leurs résultats indiquent également que l'utilisation standard du questionnaire ne permet de prédire qu'une faible proportion des abandons (26%). Une analyse discriminante effectuée sur les réponses des élèves à chacune des questions améliore cependant la prédiction, 75% des abandons et 81% des cas de poursuite des études étant prédits correctement avec cette approche.

### 2.3.7 Test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC)

Le TRAC (Falardeau, Larose, & Roy, 1988; Larose & Roy, 1995) est un questionnaire papier-crayon de 50 items qui mesure des compétences personnelles et sociales favorisant l'adaptation au milieu collégial. Il comporte 9 échelles regroupées en 4 catégories: (1) les facteurs d'anxiété: (RA) réaction affective d'anxiété aux examens et (AE) anticipation de l'échec; (2) les stratégies d'étude: (PE) préparation aux examens, (QA) qualité de l'attention, (RP) recours à l'aide du professeur et (E) comportements d'entraide; (3) les croyances scolaires: (CF) croyances à la facilité et (CM) croyances aux méthodes de travail et à l'effort; (4) la motivation: (PAE) priorité accordée aux études.

L'élève indique son degré d'accord avec les énoncés à l'aide d'une échelle en 7 points où 1 signifie "ne correspond pas du tout à mon vécu" et 7 signifie "correspond totalement à mon vécu" dans une première partie (38 items) et où 1 signifie "totalement en désaccord" et 7 signifie "totalement en accord" dans une deuxième partie (12 items).

De façon générale, des scores très faibles aux échelles PE, QA, RP, E, CM et PAE et des scores très élevés aux échelles RA, AE et CF indiquent une moins bonne adaptation aux études collégiales. (Larose & Roy, 1991).

Une version antérieure du TRAC (60 items) a été validée et normalisée pour la population des élèves débutant leurs études collégiales (Larose & Roy, 1991). Une étude menée dans deux collèges a montré que les qualités psychométriques de la version comptant 50 items sont acceptables (Larose & Roy, 1995). Les coefficients alpha de Cronbach calculés pour chaque échelle sont supérieurs à 0,70 pour six des neuf échelles. Des analyses factorielles et les corrélations obtenues entre les échelles appuyent la validité de la structure théorique de l'instrument. La validité prédictive et concurrente du TRAC a également été évaluée: 7 de ses échelles corrélaient avec les résultats antérieurs au secondaire et le TRAC améliore la prédiction du succès et de la qualité de l'expérience d'apprentissage faite à partir des résultats scolaires antérieurs.

Les auteurs (Larose & Roy, 1995) considèrent que le TRAC peut être utile pour dépister les élèves à risque sur le plan académique et pour permettre l'identification des composantes problématiques (comportement, croyance ou émotion) chez ces élèves, ce qui peut mener à des stratégies d'intervention plus spécifiques.

### 2.3.8 Questionnaire de renseignements généraux

Il s'agit d'un court questionnaire demandant le nom, le sexe et la date de naissance du sujet ainsi que le mois où il a laissé ses études à l'école secondaire et le motif de son inscription à l'éducation des adultes.

## 2.4 **Données tirées du dossier scolaire**

### 2.4.1 Projet professionnel

Le projet professionnel mentionné par l'élève au conseiller d'orientation lors de l'accueil est indiqué dans la case "but professionnel" de son profil de formation (on retrouve des exemples de profils de formation à l'annexe A). La variable "Projet" prend la valeur "oui" lorsqu'un projet y est inscrit et elle prend la valeur "non" lorsque la mention "à préciser" est indiquée.

### 2.4.2 Aspirations scolaires

Les objectifs de formation à court et à long terme notés au profil de formation de l'élève indiquent le ou les diplôme(s) qu'il vise et déterminent le niveau de ses aspirations scolaires. Trois niveaux d'aspirations ont été observés chez les sujets: (1) l'élève veut obtenir un diplôme d'études professionnelles, (2) il veut obtenir un diplôme d'études secondaires seulement ou (3) il veut obtenir un diplôme d'études secondaires et un diplôme d'études collégiales par la suite.

Pour les analyses statistiques, les deux derniers niveaux ont été regroupés dans une même catégorie. La variable "Aspirations" prend la valeur "DEP" lorsque l'élève vise l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles et elle prend la valeur "DES" lorsque l'élève vise l'obtention d'au moins un diplôme d'études secondaires.

### 2.4.3 Acquis scolaires antérieurs

Pour chacune des trois matières de base (français, mathématiques et anglais), les acquis scolaires antérieurs correspondent au niveau le plus élevé réussi au secondaire par l'élève, tel qu'indiqué sur le bulletin de sa dernière année scolaire. Lorsque l'élève n'a aucun acquis

de niveau secondaire dans la matière en question, il n'est pas possible de déterminer si l'élève a ou non les acquis de l'élémentaire.

#### 2.4.4 Classement

Une variable est associée à chacune des matières ou savoirs évalués par les tests de classement. On a donc les variables TCL-SL pour le savoir lire, TCL-SO pour le savoir orthographier, TCL-SR pour le savoir rédiger, TCL-MAT pour les mathématiques et TCL-ANG pour l'anglais. La valeur prise par chacune de ces variables correspond au nombre de cours (sigles) réussis lors du test de classement dans la matière ou le savoir correspondant. Les cours réussis ne sont pas nécessairement consécutifs en mathématiques.

La variable TCL est une variable globale qui représente les résultats à l'ensemble des tests de classement. La valeur qu'elle prend correspond à la somme du nombre de sigles réussis en mathématiques et en anglais à laquelle on a ajouté la moyenne du nombre de sigles réussis aux trois savoirs évalués en français. Une moyenne a été calculée en français pour éviter de donner trop de poids à cette matière dans la variable globale. [  $TCL = TCL-MAT + TCL-ANG + (TCL-SO + TCL-SL + TCL-SR)/3$  ].

#### 2.4.5 Cheminement

Pendant la durée de la recherche, l'élève peut avoir persévéré à temps plein dans ses études ou non. Dans ce dernier cas, il peut avoir quitté complètement le centre ou s'être inscrit à temps partiel immédiatement ou plus tard dans l'année scolaire. On considère qu'un élève a eu une participation réelle dans ses études à temps partiel s'il a complété au moins un sigle ou objectif terminal dans une matière ou s'il a été présent au moins 30 heures dans une matière donnée, temps qui correspond au délai minimum accordé pour compléter un sigle de 2 unités. La participation dans les études à temps partielles est considérée insuffisante lorsque l'élève n'a complété aucun sigle ou objectif terminal et a été présent moins de 30 heures dans une matière donnée.

Pour les analyses statistiques, le nombre limité de sujets ne permettant pas de répartir les élèves dans ces quatre catégories, seulement deux catégories sont conservées. La première, identifiée "Persévérance", inclut les élèves qui ont persévéré à temps plein de septembre 1995 à la fin du mois d'avril 1996 et la seconde, identifiée "Non-persévérance", inclut les élèves qui ont quitté leurs études pendant la même période ou qui se sont inscrits à temps partiel sans fournir une participation suffisante. Les rares sujets qui sont passés à temps partiel avec participation réelle ne sont pas inclus dans les analyses statistiques.

En plus de la poursuite des études, de l'arrêt des études et du passage à temps partiel, certains cheminements particuliers ont été observés. Ces cas ont été traités à la pièce pour déterminer si on pouvait les considérer comme faisant partie d'une des catégories mentionnées. Trois sujets ont quitté l'école pendant un certain temps et sont revenus s'inscrire à temps plein par la suite. Deux d'entre eux ont arrêté leurs études pendant une période ne dépassant pas un mois, l'un pour un motif médical et l'autre pour des raisons de transport et ont ensuite repris leurs études à temps plein et ont persévéré jusqu'à la fin de la période de la recherche, c'est-à-dire au moins trois mois après leur retour. Dans les analyses statistiques, ces sujets ont été considérés comme des sujets ayant persévéré jusqu'à la fin. Un autre a arrêté ses études pendant trois mois, est revenu un mois avant la fin de la période de la recherche et ne s'est presque jamais présenté. Ce sujet a été considéré comme un cas d'arrêt des études à la date de son arrêt initial.

Un autre sujet a arrêté ses études pour s'inscrire au service d'intégration socio-professionnelle, qui ne mène pas à l'obtention d'un diplôme. Il a par la suite également abandonné ce programme. Ce sujet a été considéré comme un cas d'arrêt des études à la date de son changement de programme (date à laquelle il a quitté les études menant à un diplôme).

#### 2.4.6 Rendement scolaire

Le nom des cours complétés par l'élève, le nombre d'unités allouées à chacun d'entre eux, de même que la note obtenue et le mois où le cours a été complété sont inscrits au dossier scolaire informatisé de l'élève. Dans le cas où certains cours ont la mention succès, le profil de formation permet de déterminer le ou les objectifs du cours qui ont été faits par l'élève.

À partir de ces données on peut calculer le rythme d'apprentissage de l'élève pour la période de référence de la recherche, en divisant le nombre total d'unités qu'il a obtenues par le nombre de semaines où il était inscrit à temps plein à l'école. Les semaines du mois de septembre ne comptent pas dans ce calcul car elles ont été occupées par l'entrée en formation et n'ont pas été employées pour travailler dans les modules d'apprentissage. De plus, afin de tenir compte des nombreux cours de français portant la mention récupération et pour lesquels certains objectifs ne sont pas à faire, le nombre d'unités de ces cours a été ajusté. Un nombre d'unités proportionnel à la partie de cours à faire a été calculé en fonction du temps alloué à chacun des objectifs de récupération par l'équipe d'enseignants. On peut retrouver le nombre d'unités allouées à chaque savoir faisant l'objet d'une récupération à l'annexe B. Par ailleurs, le rythme n'a été calculé que pour les sujets qui ont persévéré au

moins quatre semaines à partir du début d'octobre et qui ont complété au moins un cours. Pour les autres sujets, cette donnée est manquante.

Les sujets ont été classés en deux groupes à peu près égaux à partir de leur rythme d'apprentissage. Les sujets dont le rythme d'apprentissage était inférieur ou égal à 0,86 unité par semaine font partie de la catégorie "rythme lent", les autres étant dans la catégorie "rythme rapide".

Chaque semaine d'école comptant 24 heures de cours, le temps moyen pour faire une unité a été calculé en multipliant le nombre de semaines d'études à temps plein par 24 (en excluant le mois de septembre) et en divisant ce produit par le nombre total d'unités complétées.

Le nombre de semaines nécessaires à l'élève pour atteindre son objectif de formation a été calculé en divisant le nombre total d'unités à faire selon le profil de formation par le rythme d'apprentissage en unités par semaines. Le nombre total d'unités à faire inclut les unités allouées à chaque savoir faisant l'objet d'une récupération.

On a également calculé la moyenne académique pondérée par les unités. Une telle moyenne permet, par exemple, de donner plus de poids à un cours de six unités qu'à un cours d'une seule unité. Pour la calculer, on a multiplié chacune des notes obtenues par le nombre d'unités allouées au cours correspondant, puis on a additionné le résultat de ces produits et on l'a divisé par le nombre total d'unités obtenues par l'élève. Il faut toutefois préciser que les résultats de moins de 60% ne sont pas considérés dans le calcul de cette moyenne académique, car les élèves ont droit à une reprise lorsqu'ils sont en situation d'échec. De plus, à l'exception de 5 d'entre eux qui ont fait des cours complets en français, les sujets n'ont fait que de la récupération dans cette matière pendant la durée de la recherche. Pour la majorité des sujets, le calcul de la moyenne académique ne comprend donc que des notes de mathématiques, d'anglais et de développement personnel et social, car aucune note n'est accordée pour les cours ayant la mention récupération en français.

#### 2.4.7 Absentéisme

La variable "Absentéisme" correspond au nombre d'heures d'absences non motivées accumulées pendant le mois d'octobre, selon le dossier d'absences informatisé de chaque élève. Les heures manquées en raison d'une suspension ne sont pas comptées comme des absences non motivées. Cette variable a une valeur pour tous les élèves qui ont

persévéré au moins jusqu'à la fin du mois d'octobre. Dans les autres cas, cette donnée est considérée manquante.

Cette mesure a été retenue plutôt qu'un taux d'absentéisme calculé sur l'année complète car elle permet d'avoir une durée équivalente pour tous les élèves, qu'ils aient abandonné leurs études ou non. Le mois d'octobre a été retenu car c'est le premier mois pour lequel les dossiers d'absences étaient disponibles, aucune absence n'étant tolérée pendant la période d'entrée en formation qui avait lieu en septembre.

Le dossier d'absences informatisé de chaque élève permet de définir une deuxième variable reliée à l'absentéisme, la variable "Règlement", qui porte sur le respect du règlement sur les absences selon lequel l'élève a droit à un maximum de 6 heures d'absences non motivées par mois. Cette variable prend la valeur "oui" lorsque l'élève a respecté le règlement au mois d'octobre 1995 et elle prend la valeur "non" lorsque l'élève n'a pas respecté le règlement pendant le même mois.

#### 2.4.8 Interventions disciplinaires

Quatre variables concernant les interventions disciplinaires ont été tirées des dossiers de suivi des élèves. chacune des trois premières porte le nom d'un type d'intervention: la "Suspension", le "Contrat d'absences" et le "Contrat d'attitude et de comportement". Chacune de ces variables prend la valeur "oui" lorsque l'intervention disciplinaire en question a été appliquée au moins une fois pour l'élève pendant la durée de la recherche et elle prend la valeur "non" dans le cas contraire. Les suspensions ont été considérées uniquement dans les cas où elles avaient une durée d'au moins une demie journée, il s'agit donc de suspensions d'une durée supérieure à une simple expulsion d'un cours.

La quatrième variable, nommée "Interventions disciplinaires", est une mesure globale qui tient compte des trois types d'interventions disciplinaires décrits auparavant. Elle prend la valeur "oui" lorsqu'au moins une des trois variables précédentes a la valeur "oui" et elle prend la valeur "non" lorsque ces trois variables ont la valeur "non".

## 2.5 Procédure

### 2.5.1 Recrutement des sujets

Une première étape de recrutement des sujets a eu lieu à la fin d'août 1995 lors d'une rencontre d'information obligatoire pour tous les élèves voulant s'inscrire au service offert aux jeunes de 16 à 18 ans par le secteur des adultes de la Commission scolaire Beauport. Lors de cette rencontre la lettre de consentement (voir à l'annexe C) a été distribuée à tous les élèves pour qu'ils puissent en prendre connaissance. Les objectifs de la recherche, son déroulement ainsi que les différents points de la lettre de consentement ont alors été expliqués. Les élèves intéressés à participer à la recherche ont été invités à signer la lettre de consentement, à la faire signer par un parent ou tuteur et à la remettre avec leurs documents d'inscription. Le consentement d'un parent ou tuteur était une exigence de l'école pour les élèves mineurs. Trente-neuf sujets ont accepté de participer à ce moment-là.

Le recrutement s'est poursuivi dans les classes lors de la passation du premier questionnaire. Les élèves n'ayant pas encore signé le formulaire de consentement mais qui désiraient participer à la recherche ont été invités à signer le formulaire et à en faire signer une copie par leurs parents. Après cette deuxième étape de recrutement, 76 des 90 élèves inscrits dans le programme aux jeunes de 16 à 18 ans avaient accepté de participer à la recherche. Il a cependant fallu faire de nombreuses demandes pour obtenir les lettres de consentement des parents, plusieurs élèves considérant être assez vieux pour prendre leurs propres décisions sans demander la permission de leurs parents.

### 2.5.2 Validation du choix des instruments

Les questionnaires papier-crayon ont été présentés à deux enseignantes et au directeur du centre d'éducation des adultes qui ont eu à juger de leur niveau de langage et de la pertinence de leur contenu par rapport à la clientèle du programme offert aux élèves de 16 à 18 ans. Les questionnaires leur ont paru adaptés à la clientèle, à l'exception du TRAC dont le niveau de langage et la longueur des questions pouvaient poser problème selon une enseignante. À sa suggestion, une définition de certains mots a été ajoutée après chacune des questions lui apparaissant trop difficile pour les élèves les plus faibles. On peut retrouver ces définitions à l'annexe D.

### 2.5.3 Période de passation des questionnaires

La passation des tests et questionnaires par les élèves s'est déroulée du 11 septembre 1995 au 23 novembre 1995, mais une période plus intensive pendant laquelle le PER, le QECSE, l'Inventaire d'intérêts et un questionnaire d'information générale ont été complétés a eu lieu du 11 au 21 septembre (le calendrier scolaire est présenté à l'annexe E). Quelques sujets ont passé le TAI les 20 et 21 septembre, les autres l'ont fait du 3 au 17 octobre, aucun test ne pouvant être passé pendant la semaine du 25 septembre en raison des tests de classement. Le TRAC a été passé en deux fois, la première partie le 24 octobre et la seconde le 1er novembre, et le questionnaire "L'école ça m'intéresse?" a été complété les 21 et 22 novembre.

Les élèves absents lors des passations de groupe ont pu compléter les questionnaires à d'autres moments. Ainsi, le 3 octobre, deux élèves ont passé le PER, deux élèves ont complété le QECSE et un élève a répondu à l'Inventaire d'intérêts. De même, les 7 et 8 novembre cinq sujets ont complété l'une ou l'autre des parties du TRAC et le 23 novembre deux sujets ont répondu au questionnaire "L'école ça m'intéresse?".

Le QE a été remis aux enseignants dans la première semaine de novembre et certains l'ont complété immédiatement tandis que d'autres ont pris plus de temps à le retourner. Les derniers questionnaires ont été reçus le 13 décembre.

### 2.5.4 Passation des questionnaires informatisés

La passation du PER et de l'Inventaire d'intérêts s'est faite en cinq groupes d'un maximum de 16 sujets. Pour ces questionnaires la chercheuse se rendait dans une classe au début d'une période et invitait les sujets de cette classe à la suivre dans un laboratoire informatique comptant 24 micro-ordinateurs, les autres élèves demeurant dans leur local avec leur enseignant.

#### 2.5.4.1 PER

Lors de la passation du premier questionnaire informatisé (le PER), la chercheuse a demandé aux sujets de s'installer à l'ordinateur de leur choix et de ne toucher à rien en attendant ses directives, ce qui n'a pas été respecté à la lettre et a entraîné quelques interventions de sa part. Placée à l'avant du laboratoire, elle a donné quelques consignes verbalement avant de laisser les sujets commencer à travailler à l'ordinateur. En plus de mentionner que le questionnaire portait sur leur personnalité, elle a précisé aux sujets qu'ils devaient répondre

individuellement et en silence. Elle leur a également demandé de suivre ses directives au fur et à mesure et d'attendre son autorisation avant de passer d'une étape à l'autre.

À chaque poste de travail, le test informatisé avait été mis en marche à l'avance et l'écran affichait la page d'identification où un numéro matricule différent pour chaque sujet avait été inscrit. En circulant parmi les postes de travail, la chercheuse a expliqué comment compléter l'écran d'identification et demandé aux sujets de le faire puis d'attendre les consignes avant de poursuivre. Après avoir aidé ceux qui avaient de la difficulté, elle a demandé aux sujets d'afficher un à un les écrans de directives, qu'elle a lus avec eux à haute voix, en s'assurant que chacun d'eux ait bien compris avant de passer au suivant. Pour ne pas faire attendre le groupe indûment, certains sujets qui avaient de la difficulté à comprendre comment utiliser l'ordinateur ont attendu que les autres aient commencé la passation avant qu'elle ne vienne les aider pour qu'ils puissent commencer à leur tour. Cette étape a exigé beaucoup d'attention de la part de la chercheuse, car certains élèves qui connaissaient le fonctionnement d'un ordinateur avaient tendance à vouloir précéder les consignes.

Par la suite la passation s'est généralement bien déroulée, même si quelques interventions ont été nécessaires pour empêcher certains sujets de communiquer entre eux. Afin de conserver un climat calme et sérieux, les sujets étaient invités à quitter le laboratoire informatique et à retourner en classe immédiatement après avoir terminé le questionnaire. Lorsque tous les sujets ont eu quitté le laboratoire, la chercheuse a ouvert chacun des dossiers pour prendre en note la correspondance entre le nom des sujets et le numéro matricule qui leur avait été attribué. Elle a ensuite remplacé les noms par des codes pour des raisons de confidentialité. L'ensemble de ces opérations s'est déroulé à l'intérieur d'une période de 60 minutes. Les noms des sujets qui avaient tendance à déranger leurs voisins lors de la passation de ce questionnaire ont été notés afin de pouvoir les placer de façon plus isolée lors des passations suivantes.

#### 2.5.4.2 Inventaire d'intérêts

La passation de l'Inventaire d'intérêts s'est déroulée comme celle du PER à l'exception des aspects suivants: Les sujets devaient s'installer à l'ordinateur dont l'écran affichait leur nom et leur matricule. C'était le même que la fois précédente sauf pour quelques sujets qui ont été déplacés, dont ceux qui ont dérangé lors de la passation du PER, ce qui n'a toutefois pas été mentionné. En plus de demander de travailler individuellement et en silence, les consignes de départ mentionnaient qu'il s'agissait d'un questionnaire portant sur leurs intérêts et insistaient sur le fait que les sujets ne devaient absolument pas changer le

matricule inscrit sur l'écran d'identification pour permettre le suivi des dossiers. La suite s'est déroulée aisément car le fonctionnement de l'Inventaire d'intérêts est semblable à celui du PER auquel ils avaient déjà été initiés. Sauf quelques uns, les sujets ont pu commencer sans difficulté après que les directives aient été lues à haute voix avec eux. La passation de ce questionnaire s'est déroulée sans dérangement.

#### 2.5.4.3 TAI

La passation du TAI s'est faite différemment. Jamais plus de deux sujets n'ont commencé à passer le test en même temps. Les consignes de départ étaient données aux deux sujets en même temps. On leur disait notamment qu'il s'agissait d'un test d'aptitudes et qu'ils devaient répondre de leur mieux tout en travaillant le plus rapidement possible. La chercheuse s'assurait qu'ils étaient familiers avec la souris, ce qui était généralement le cas puisque la plupart des sujets l'avaient employée lors des tests précédents. Au début de chaque sous-test la chercheuse s'assurait que les sujets avaient bien compris la consigne à partir des exemples. Plusieurs sujets ont eu de la difficulté à saisir la tâche des sous-tests Visualisation spatiale et Mémoire. De l'assistance leur a été donnée pour qu'ils puissent reprendre les instructions.

La passation du TAI s'est souvent faite à l'intérieur d'une période de 60 minutes, mais certains sujets ont eu besoin de plus de temps. La chercheuse s'assurait alors d'arrêter la passation avant la pause entre les cours pour éviter que les sujets soient dérangés par le bruit du corridor. La passation reprenait au début de la période suivante. En raison de ces dépassements dans le temps de passation, il est arrivé que trois ou quatre sujets passent une partie du TAI en même temps, mais il s'agissait généralement d'une courte période.

#### 2.5.5 Passation des questionnaires papier-crayon

La passation des questionnaires papier-crayon s'est déroulée en classe en présence de l'enseignant et de la chercheuse. Le déroulement a été sensiblement le même pour tous les questionnaires. Après avoir salué les sujets, la chercheuse distribuait les questionnaires et les feuilles de réponses. Elle demandait aux sujets d'écrire leur nom à la mine sur la feuille de réponses puis elle lisait à voix haute les instructions du questionnaire. Ensuite elle répondait aux questions posées par les sujets et les invitait à répondre en silence et le plus sérieusement possible aux questions. Pendant la passation elle circulait dans la classe pour s'assurer que les sujets avaient bien compris les consignes et qu'ils complétaient le questionnaire de la bonne façon (un seul choix de réponse par question, répondre verticalement ou horizontalement sur la feuille réponse, etc.). Chaque fois qu'un sujet avait

terminé, elle recueillait immédiatement le questionnaire et la feuille de réponses et vérifiait si son nom était inscrit et s'il y avait une réponse à chaque question. Dans le cas contraire, elle demandait au sujet de compléter ce qui manquait. Le sujet pouvait alors reprendre son travail individuel dans la matière à son horaire. Comme pour les tests informatisés, les noms des sujets ont été remplacés par des codes sur les questionnaires pour des raisons de confidentialité.

#### 2.5.5.1 QECSE

La consigne standard du QECSE a été légèrement modifiée. Comme il a été passé au tout début de l'année scolaire, on a demandé aux sujets de répondre en pensant à la façon dont ils se comportaient lors de leur dernière année scolaire, plutôt que depuis environ un mois.

Lors de sa passation, le QECSE est apparu peu approprié à la population étudiée en raison de sa longueur. Les 98 questions qu'il comporte font qu'il est un instrument dont la passation exige trop de temps et d'efforts pour les sujets qui ont des difficultés de lecture importantes, ce qui les pousse à répondre d'une façon inadéquate. Six questionnaires ont été éliminés parce que le nombre de réponses noircies était supérieur au nombre de questions ou parce que le sujet a pris très peu de temps pour répondre à un grand nombre de questions après avoir manifesté de la lenteur et des difficultés de lecture au début de la passation. Trois autres sujets ont commencé à répondre au questionnaire et ont refusé de le compléter. Nous avons proposé à certains sujets de prendre une pause pendant la passation pour éviter ce genre de problèmes. Pour ces raisons, nous considérons que la passation de ce questionnaire auprès d'une clientèle similaire devrait se faire selon une procédure modifiée qui exige un moins grand effort de lecture.

#### 2.5.5.2 TRAC

Comme il a été mentionné précédemment, des définitions ont été ajoutées après certaines questions jugées trop difficiles à comprendre pour les sujets ayant le plus de difficulté en lecture (voir l'annexe D).

De plus, pour éviter qu'un problème semblable à celui posé par le QECSE ne se reproduise, le TRAC a été présenté en deux parties pouvant être complétées en moins de 15 minutes chacune. Ces deux parties comptaient respectivement 28 et 22 questions, cette division arbitraire correspondant à une séparation facile des feuilles de questionnaire qui étaient déjà imprimées.

Lors de la passation, le TRAC est apparu clairement inapproprié pour la population cible en raison du niveau de langage qu'il emploie et de la longueur des questions. Il n'est pas certain que les sujets ont utilisé les définitions fournies et ont bien compris les questions. De plus, l'échelle de réponse en 7 points dans laquelle 1 signifie "ne correspond pas du tout à mon vécu" et 7 signifie "correspond totalement à mon vécu" a suscité de nombreuses questions chez les sujets peu habitués à ce langage et à ce type d'échelle. Lorsque les instructions ont été données, il a été nécessaire d'expliquer autrement comment répondre aux questions. Nous avons dit aux sujets qu'il s'agissait d'une échelle graduelle où les réponses vont de 1 lorsque le répondant n'est pas du tout d'accord avec la phrase donnée, jusqu'à 7 lorsque le répondant est tout à fait d'accord avec la phrase. Nous leur avons expliqué qu'ils pouvaient choisir les différents nombres intermédiaires si la phrase leur semblait plus ou moins vraie ou plus ou moins fausse, un nombre plus près de 1 indiquant une phrase plutôt fausse selon eux et un nombre plus près de 7 indiquant une phrase leur paraissant plutôt vraie. Ces explications supplémentaires, données à tous les groupes de sujets, ont permis à la majorité d'entre eux de compléter le questionnaire d'une façon qui semble adéquate. Toutefois, 4 sujets ont répondu en utilisant uniquement les choix extrêmes 1 et 7 ainsi que le choix intermédiaire 4, ce qui ne donne aucune nuance à leurs réponses. Les questionnaires de ces sujets ont été éliminés en raison de ce mode de réponse, mais on peut se demander si les choix des autres sujets ont pu être influencés de façon semblable, bien que moins marquée, et entraîner des réponses moins nuancées que ce à quoi on pourrait s'attendre normalement. Pour toutes ces raisons, les mesures obtenues à l'aide du TRAC apparaissent plus ou moins valables.

#### 2.5.5.3 L'école ça m'intéresse?

La passation du questionnaire "L'école ça m'intéresse?" s'est très bien déroulée. Un seul changement a été apporté à la passation standard. Les sujets ayant presque tous 16 ans ou plus, l'énoncé de la question 52 qui se lit comme suit: "A 16 ans, j'accepterais n'importe quoi comme emploi plutôt que de continuer d'aller à l'école." a été remplacé par "J'accepterais n'importe quoi comme emploi plutôt que de continuer d'aller à l'école".

#### 2.5.6 Aide apportée aux élèves lors de la passation des questionnaires

En raison des difficultés de lecture soupçonnées chez un certain nombre de sujets, de l'aide a été apportée aux élèves qui ne comprenaient pas les questions. Cette entorse à la standardisation des procédures paraissait nécessaire pour obtenir des réponses ayant une certaine valeur. Lorsqu'un élève indiquait qu'il ne comprenait pas une question, on lui lisait la

phrase, ce qui réglait souvent la difficulté. Si l'élève n'était pas satisfait de cette aide, on lui demandait de préciser ce qu'il ne comprenait pas et on lui demandait de dire ce qu'il pensait que le mot signifiait. Souvent sa connaissance du mot était adéquate et on le lui disait. Dans quelques cas l'élève ne connaissait pas du tout la signification d'un mot ou d'une expression et nous en avons donné une définition. Ces situations exceptionnelles sont arrivées lors de la passation du PER. Les mots ou expressions "entraîné", "dynamisme", "autonome", "faire à sa guise" étaient inconnus de certains sujets. Le type d'aide mentionné dans cette section n'a pas été apporté lors de la passation du TAI.

#### 2.5.7 Collaboration obtenue de la part des sujets

D'une manière générale, les sujets ont très bien collaboré avec la chercheuse. Toutefois, en raison du nombre élevé de questionnaires à compléter et des difficultés de lecture éprouvées par certains sujets, une certaine lassitude s'est manifestée chez les sujets après la passation de quelques questionnaires, plus particulièrement lors de la passation de questionnaires papier crayon. Pour éviter qu'un trop grand nombre de sujets se désintéressent et cessent de participer à l'étude, les passations des deux parties du TRAC et du questionnaire "L'école ça m'intéresse" ont été espacées dans le temps.

Pour des études ultérieures, nous recommandons l'utilisation de questionnaires moins nombreux, moins longs et d'un niveau de langage plus approprié. De plus, l'utilisation de questionnaires informatisés nous est apparue comme pouvant augmenter la motivation des sujets à participer à l'étude.

#### 2.5.8 Procédure employée pour le QE

Le QE a été complété par les titulaires de classe. Ceux-ci donnent au moins deux cours aux sujets, le français ou les mathématiques, et le développement personnel et social (DPS). Ils voient donc les sujets dans le contexte de l'enseignement individualisé et de l'enseignement magistral (DPS). Chaque titulaire a répondu au QE pour tous ses élèves qui participaient à la recherche et qui ont été présents au moins un mois à l'école, cela afin de s'assurer qu'ils aient une connaissance acceptable des sujets qu'ils avaient à évaluer. Différents enseignants ont donc évalué les sujets.

Le questionnaire a été remis aux enseignants avec les feuilles de réponses et une liste des élèves à évaluer. On a expliqué les consignes du questionnaire individuellement aux enseignants et on leur a demandé de remettre les copies complétées le plus rapidement

possible, ce qui n'a pas toujours été le cas. Les consignes du QE étaient également données par écrit au début du questionnaire.

Deux modifications mineures ont été apportées au QE. Les mots "au gymnase" ont été éliminés de l'énoncé 13, car il n'y a pas de gymnase dans l'école. Cet énoncé se lit donc comme suit: "Fait attention à l'équipement et au matériel scolaire dans la classe, au vestiaire, etc." L'énoncé 14 a également été modifié pour le rendre plus compréhensible. Il se lit comme suit: "Évite de se laisser distraire par les autres lorsqu'il (elle) travaille à son bureau".

#### 2.5.9 Cueillette des données dans les dossiers scolaires

Pendant les mois de mai et juin 1996, les données portant sur la période de septembre 1995 à la fin d'avril 1996 ont été recueillies dans les dossiers scolaires des sujets. Quatre dossiers ont été consultés pour chaque sujet. Le dossier d'absences informatisé a permis de recueillir les données portant sur les absences non motivées des sujets. Le dossier scolaire informatisé a permis de recueillir les données portant sur le cheminement (arrêt des études, passage à temps partiel, poursuite des études) et le rendement des sujets (cours réussis, date de fin, unités et notes obtenues). Le dossier scolaire sur papier a fourni le bulletin antérieur et le profil de chaque sujet, desquels ont été tirés les acquis scolaires antérieurs, les résultats aux tests de classement, le projet professionnel et les aspirations scolaires. Finalement, le dossier de suivi des sujets a permis de relever la nature et le nombre des interventions disciplinaires faites pour chacun d'entre eux. De l'information supplémentaire y a également été trouvée sur le cheminement des sujets, notamment la date de l'arrêt des études ou du passage à temps partiel.

Du 16 au 24 octobre 1996, une vérification a été faite dans les dossiers scolaires informatisés et sur papier pour déterminer le statut d'inscription des sujets. Certains sujets n'étaient inscrits à aucun service offert par la commission scolaire, les autres étaient inscrits en formation générale à temps plein ou à temps partiel, en formation professionnelle ou encore aux services aux entreprises.

#### 2.5.10 Cotation des questionnaires, construction et vérification du fichier de données

Les scores des questionnaires informatisés ont été calculés de façon automatique par l'ordinateur et enregistrés sur disquette lors de la passation. Ils ont ensuite été regroupés dans un fichier permettant leur traitement informatique. Le TAI n'ayant fourni que les scores de chacun des sous-tests, les scores d'aptitudes verbales, d'aptitudes non verbales et

d'aptitudes générales (QI) ont dû être calculés à l'aide d'un programme informatique fourni par un des auteurs du TAI.

Les questionnaires papier-crayon ont pour leur part été corrigés à la main, d'après les directives fournies dans les manuels ou guides qui les accompagnent. Chaque questionnaire a été corrigé deux fois et les résultats ont été ajoutés au fichier contenant les données des tests informatisés.

Les données du dossier ont été transformées dans un format utilisable par les logiciels de traitement statistique. Les données transformées ont été vérifiées pour voir si elles correspondaient bien aux données originales et elles ont été ajoutées au fichier informatique existant.

Les données du fichier informatique ont été imprimées et celles qui ont été entrées manuellement ont été comparées aux données originales afin d'y déceler les erreurs possibles et de les corriger. Cette impression a également été utilisée pour voir si les données étaient bien entrées dans le format utilisé pour le traitement statistique. La commande FREQUENCIES du logiciel SPSS a ensuite été utilisée pour obtenir la distribution de fréquence de chacune des variables. L'observation de ces données a permis de vérifier si des valeurs aberrantes étaient incluses dans le fichier, ce qui n'était pas le cas.

## **2.6 Analyse des données**

### **2.6.1 Données manquantes**

Les résultats de l'ensemble des questionnaires ne sont pas disponibles pour tous les sujets. Différentes raisons expliquent l'absence de données pour certains sujets: ils étaient absents lors de la passation de groupe et lors des périodes de reprise, ils ont refusé de compléter un ou des questionnaires, ils ont complété un questionnaire d'une façon qui a mené à son rejet ou ils ont quitté leurs études avant la fin de la cueillette des données. Sur les 76 sujets qui ont accepté de participer à la recherche, on en retrouve 20 pour lesquels des données sont manquantes. Il y a également 3 sujets qui ont fait un passage à temps partiel avec participation réelle et qui ne sont pas inclus dans les analyses statistiques. Pour ne pas perdre toute l'information les concernant, notamment dans la section descriptive,

il a été décidé de ne pas éliminer complètement ces sujets de la recherche et de toujours présenter l'ensemble de l'information disponible. Ainsi chacune des analyses est basée sur tous les sujets pour lesquels l'information nécessaire est disponible. Certaines analyses sont donc basées sur un plus grand nombre de sujets que d'autres. Le nombre de sujets impliqués dans les données descriptives ou les analyses statistiques varie de 53 à 76 et il est mentionné à chaque fois dans la section résultats.

#### 2.6.2 Statistiques descriptives

Pour chacune des variables, des statistiques descriptives sont données pour l'ensemble des sujets et pour les sujets séparés par sexe. Des moyennes, des écarts-types et des distributions de fréquence sont présentés.

#### 2.6.3 Choix des techniques d'analyse statistique

La principale méthode d'analyse statistique utilisée dans cette recherche est l'analyse de variance multivariée (MANOVA) à plan factoriel. L'analyse de variance univariée (ANOVA) et le test-t pour échantillons indépendants ont également été utilisés pour pousser plus loin l'étude de certaines variables.

Un des objectifs de la recherche étant d'étudier la possibilité de prédire l'arrêt des études, l'analyse discriminante, dont l'objectif est de prédire l'appartenance à des groupes à partir d'un ensemble de variables indépendantes (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1992), aurait également pu être utilisée. Cependant, notre intérêt pour l'interaction entre l'arrêt des études et le rythme d'apprentissage suggérait l'utilisation d'un modèle factoriel, ce qui n'est pas possible dans l'analyse discriminante. Comme l'analyse de variance multivariée (MANOVA) permet un tel modèle, cette technique d'analyse statistique a été privilégiée, comme le suggèrent Tabachnick et Fidell (1983), qui proposent dans ces cas de reformuler la question de recherche et d'utiliser la MANOVA pour déterminer si les groupes diffèrent significativement sur un ensemble de plusieurs variables continues.

Même si la MANOVA est habituellement utilisée pour étudier la relation entre des variables indépendantes catégorielles et des variables dépendantes continues (Hair et al., 1992), ce qui n'est pas le cas dans la présente recherche, cette approche a été retenue car on peut considérer la distinction entre les variables dépendantes et indépendantes comme arbitraire dans les recherches non expérimentales (Tabachnick & Fidell, 1983). Cela exige toutefois de la prudence dans les inférences faites à partir des analyses statistiques, aucune inférence de causalité ne pouvant être faite dans une recherche de ce type.

Pour les fins des analyses de variance (multivariées ou univariées) le cheminement des sujets (persévérance ou non-persévérance) et le rythme d'apprentissage (lent ou rapide) ont été considérés comme les variables "indépendantes", bien qu'il soit plus adéquat de parler de facteurs ou de variables catégorielles dans ce cas. Les autres variables ont été considérées comme les variables "dépendantes".

Comme l'analyse de variance multivariée ne peut être utilisée pour des variables "dépendantes" dichotomiques, des tests  $\chi^2$  d'indépendance des variables ont également été effectués entre le cheminement, le rythme et chacune des variables dichotomiques (Projet, Aspirations, Interventions disciplinaires).

Par ailleurs, afin d'évaluer la possibilité de prédire l'arrêt des études, deux approches ont été employées. La première tente de prédire l'arrêt des études à partir du score global du questionnaire "L'école ça m'intéresse?" ou du score de certaines de ses dimensions, en utilisant différents seuils qui servent de critères de prédiction. La seconde utilise l'analyse discriminante avec les variables qui sont apparues reliées à l'arrêt des études dans les analyses de variance.

#### 2.6.4 Stratégie d'analyse

La recherche visant à identifier le plus possible de variables associées à la non-réussite à partir d'un nombre limité de sujets, un problème statistique se pose. En effet, Tabachnick et Fidell (1983) suggèrent de limiter le nombre de variables incluses dans une analyse pour éviter la perte de puissance du test. De plus, il faut limiter le nombre d'analyses si on veut contrôler le taux d'erreur de type I. L'importance de cet aspect est toutefois diminuée par le fait que la recherche ne vise pas à faire des inférences sur la population des élèves de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, l'échantillon étudié ne pouvant être considéré représentatif de cette population. La stratégie suivante a été adoptée pour tenir compte de ces considérations:

1. La principale MANOVA à plan factoriel (cheminement X rythme) effectuée porte sur les variables globales fournies par les différents tests et le dossier scolaire (TAI-QIG, QECSE, QÉ, PER, TCL et Absentéisme).
2. Après une MANOVA, les analyses univariées sur les différentes variables employées ont été prises en considération uniquement lorsque le test multivarié était significatif ( $\alpha = 0,05$ ).

3. Des analyses sur les variables qui composent une variable globale ont été effectuées uniquement lorsque le test sur la variable globale était significatif ( $\alpha = 0,05$ ).
4. Les probabilités associées aux différents tests univariés et aux tests  $\chi^2$  d'indépendance des variables ont été considérées à titre informatif, pour identifier quelles sont les variables qui ont la plus forte probabilité d'être impliquées dans la relation observée, étant entendu que le nombre de tests effectués augmente grandement le risque d'obtenir des différences qui semblent significatives même s'il n'y a pas de vraie relation entre les variables.
5. Une importance moindre a été accordée aux tests qui ne comportent pas de variable globale (Inventaire d'intérêts et TRAC). Leurs sous-échelles ont été traitées à titre informatif dans des analyses de variance multivariées séparées.
6. Le questionnaire "L'école ça m'intéresse" ayant été complété par un moins grand nombre de sujets, sa variable globale a été traitée séparément dans une analyse de variance univariée (ANOVA), pour éviter de diminuer le nombre de sujets sur lesquels porte l'analyse principale.
7. Un niveau alpha de 0,05 a été utilisé pour tous les tests statistiques.

#### 2.6.5 Logiciel et commandes utilisés

Toutes les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS Release 4.1 pour IBM OS/MVS.

Les analyses de variance multivariées ont été réalisées à l'aide de la commande MANOVA, SSTYPE UNIQUE, qui corrige la somme de carrés de chaque terme (effets principaux et interactions) pour chaque autre terme du modèle afin d'éliminer l'effet de dépendance causé par les fréquences inégales des cellules. En plus du test de signification multivarié, la commande MANOVA fournit un test de signification univarié pour chacune des variables dépendantes (SPSS Inc., 1988).

Les analyses de variance univariées ont été réalisées à l'aide de la commande ANOVA, METHOD UNIQUE, qui comme dans le cas de la MANOVA, corrige la somme de carrés de chaque terme (effets principaux et interactions) pour tous les autres termes du modèle (SPSS Inc., 1988).

Les tests-t pour échantillons indépendants ont été effectués à l'aide de la commande T-TEST. Les probabilités données par ce test sont bilatérales (SPSS Inc., 1988).

Les tests  $\chi^2$  d'indépendance des variables ont été réalisés à l'aide de la commande CROSSTABS qui produit des tables de contingence et différentes statistiques, dont le  $\chi^2$  standard (Pearson) et la probabilité qui lui est associée (SPSS Inc., 1988).

L'analyse discriminante a été effectuée à l'aide de la commande DISCRIM, en utilisant la méthode directe d'entrée des variables, dans laquelle toutes les variables prédictives sont entrées simultanément dans les fonctions discriminantes (SPSS Inc., 1988).

La commande FREQUENCIES a été utilisée pour obtenir les statistiques descriptives sur l'ensemble des sujets ou sur les sujets séparés par sexe, par cheminement ou par rythme. Cette commande permet notamment d'obtenir pour chaque variable une table de fréquences, un histogramme et différentes statistiques descriptives, comme la moyenne, la médiane, le mode, la valeur maximale, la valeur minimale, l'écart type, la variance et le score d'asymétrie (SPSS Inc., 1988).

## CHAPITRE III

### RESULTATS

Ce chapitre comprend trois sections qui correspondent chacune à un des objectifs de la recherche. On retrouve dans la première partie les données descriptives portant sur les sujets et sur leur cheminement à l'éducation des adultes. Les données y sont présentées pour l'ensemble du groupe, de même que pour les garçons et les filles pris séparément. La seconde partie du chapitre présente les résultats des analyses statistiques qui ont pour but d'identifier les facteurs associés à l'arrêt des études et à un rythme d'apprentissage lent. Finalement, la troisième partie présente les résultats des analyses visant à déterminer s'il est possible de prédire l'arrêt des études chez les élèves de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes.

#### 3.1 Données descriptives

##### 3.1.1 Acquis scolaires antérieurs

On peut constater au tableau 1 que 21,1% des sujets n'ont aucun acquis de niveau secondaire en français, en mathématiques et en anglais. On y voit également que la proportion des sujets qui n'ont pas complété le premier cycle du secondaire (qui ont au plus une 2ème secondaire) atteint 73,7% en français, 82% en mathématiques et 77,7% en anglais. Si on considère qu'un élève ayant eu un cheminement scolaire sans redoublement

Tableau 1

Répartition des sujets selon le niveau obtenu au secondaire dans chacune des matières de base, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

Niveau obtenu au secondaire		Ensemble <i>N</i> = 76	Garçons <i>n</i> = 47	Filles <i>n</i> = 29
<b>Français</b>				
1er cycle non complété	aucun	21,1%	31,9%	3,4%
	I	18,4%	12,8%	27,6%
	II	34,2%	40,4%	24,1%
	III	22,4%	10,6%	41,4%
	IV	3,9%	4,3%	3,4%
<b>Mathématiques</b>				
1er cycle non complété	aucun	21,1%	31,9%	3,4%
	I	40,8%	31,9%	55,2%
	II	21,1%	25,5%	13,8%
	III	15,8%	8,5%	27,6%
	IV	1,3%	2,1%	0%
<b>Anglais</b>				
1er cycle non complété	aucun	21,1%	31,9%	3,4%
	I	17,1%	12,8%	24,1%
	II	39,5%	42,6%	34,5%
	III	22,4%	12,8%	37,9%
	IV	0%	0%	0%

devrait débiter sa cinquième secondaire à 16 ans, 73,7% des sujets ont un retard scolaire d'au moins 2 ans dans ces trois matières.

De manière générale les filles ont réussi des niveaux supérieurs à ceux des garçons. Ainsi, seulement 3,4% d'entre elles n'ont aucun acquis de niveau secondaire comparativement à 31,9% des garçons. De plus, elles ont complété le premier cycle du secondaire dans une proportion de 44,8% en français, de 27,6% en mathématiques et de 37,9% en anglais, ces proportions se comparant respectivement à 14,9%, 10,6% et 12,8% chez les garçons.

### 3.1.2 Tests de classement

On peut constater au tableau 2 que c'est sur le plan du savoir orthographe que les sujets ont les résultats les plus faibles aux tests de classement en français, puisqu'ils en ont réussi en moyenne 2,8 cours, comparativement à 5,3 en savoir rédiger et 6,6 en savoir lire. Par ailleurs, les sujets ont réussi en moyenne 3,6 cours en mathématiques et 1,6 cours en anglais. Le faible nombre de cours réussis au test de classement en anglais n'indique pas que les sujets ont un résultat plus faible dans cette matière, car il n'y a que 4 cours d'anglais au programme de l'éducation des adultes, comparativement à une possibilité de 13 en français et de 24 en mathématiques. (On retrouve des exemples de profils de formation à l'annexe A.)

Lorsqu'on compare les résultats des filles à ceux des garçons, on constate que les résultats des filles sont supérieurs à ceux des garçons dans chacune des matières évaluées par les tests de classement. En français, les filles ont réussi en moyenne 7,4 cours en savoir lire, 4 cours en savoir orthographe et 6,1 cours en savoir rédiger, tandis que les garçons en ont réussi respectivement 6,2 : 2,1 et 4,8. En anglais et en mathématiques, les différences semblent moins importantes, les filles ayant réussi en moyenne 1,7 et 3,9 cours dans ces matières comparativement à 1,5 et 3,5 cours pour les garçons.

Les tableaux 3 et 4 présentent la répartition des sujets selon le niveau du premier cours qu'ils ont à faire à l'éducation des adultes dans chacune des matières de base. La proportion des sujets dont le premier cours à faire est de niveau présecondaire est de 12% en savoir lire, 77,3% en savoir orthographe, 22,7% en savoir rédiger et 21,6% en mathématiques. En anglais, aucun sujet n'est classé au niveau présecondaire car le test classe les élèves en quatre niveaux, de la première à la quatrième secondaire. Dans toutes les matières, à l'exception du savoir orthographe, les sujets se classent majoritairement au niveau du premier cycle du secondaire (première à troisième secondaire). En effet, la

Tableau 2

Nombre moyen de cours réussis et écart-type obtenu à chaque test de classement, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

Test de classement		Ensemble	Garçons	Filles
		<i>N</i> = 75	<i>n</i> = 47	<i>n</i> = 28
SL	<i>M</i>	6,6	6,2	7,4
	<i>s</i>	2,7	2,8	2,5
SO	<i>M</i>	2,8	2,1	4,0
	<i>s</i>	2,1	1,4	2,6
SR	<i>M</i>	5,3	4,8	6,1
	<i>s</i>	2,2	2,1	2,2
		<i>N</i> = 74	<i>n</i> = 46	<i>n</i> = 28
MAT	<i>M</i>	3,6	3,5	3,9
	<i>s</i>	2,2	2,4	2,1
ANG	<i>M</i>	1,6	1,5	1,7
	<i>s</i>	1,0	1,1	0,7

Note. Tests de classement: (SL) savoir lire, (SO) savoir orthographier, (SR) savoir rédiger, (MAT) mathématiques, (ANG) anglais.

Tableau 3

Répartition des sujets selon le niveau du 1er cours à faire à l'éducation des adultes dans chacun des savoirs de français, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

1er niveau à faire	Ensemble N = 75	Garçons n = 47	Filles n = 28
<b>Savoir lire</b>			
présecondaire	12,0%	19,1%	0%
sec. I	24,0%	21,3%	28,6%
sec. II	26,7%	27,7%	25,0%
sec. III	17,3%	17,0%	17,9%
sec. V	20,0%	14,9%	28,6%
<b>Savoir orthographier</b>			
présecondaire	77,3%	89,4%	57,1%
sec. I	10,7%	8,5%	14,3%
sec. II	5,3%	0%	14,3%
sec. III	4,0%	2,1%	7,1%
sec. V	2,7%	0%	7,1%
<b>Savoir rédiger</b>			
présecondaire	22,7%	27,7%	14,3%
sec. I	29,3%	34,0%	21,4%
sec. II	29,3%	27,7%	32,1%
sec. III	16,0%	10,6%	25,0%
sec. V	2,7%	0%	7,1%

Note. Il n'y a pas de cours de niveau secondaire IV en français à l'éducation des adultes.

Tableau 4

Répartition des sujets selon le niveau du 1er cours à faire à l'éducation des adultes en mathématiques et en anglais, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

1er niveau à faire	Ensemble $N = 74$	Garçons $n = 46$	Filles $n = 28$
<b>Mathématiques</b>			
présecondaire	21,6%	21,7%	21,4%
sec. I	60,8%	60,9%	60,7%
sec. II	14,9%	15,2%	14,3%
sec. III	2,7%	2,2%	3,6%
sec. IV	0%	0%	0%
sec. V	0%	0%	0%
<b>Anglais</b>			
sec. I	16,2%	21,7%	7,1%
sec. II	25,7%	26,1%	25,0%
sec. III	44,6%	34,8%	60,7%
sec. IV	12,2%	15,2%	7,1%
aucun	1,4%	2,2%	0,0%

Notes. Les cours d'anglais à l'éducation des adultes sont de niveau secondaire I à secondaire IV. Un sujet a réussi tous les cours d'anglais au test de classement et n'a aucun cours d'anglais à faire.

Au test de classement de mathématiques, plusieurs sujets ont réussi des cours de niveau supérieur au 1er cours échoué, ce qui n'est pas possible en français et en anglais.

proportion des sujets classés au premier cycle du secondaire va de 68% en savoir lire à 86,5% en anglais, tandis que celle des sujets classés au deuxième cycle va de 0% en mathématiques à 20% en savoir lire.

### 3.1.3 Test d'aptitudes informatisé

On voit au tableau 5 que les scores d'aptitudes des sujets varient de 52,6 à 111,9 pour le QI général, de 52,6 à 103,3 pour le QI verbal et de 62,2 à 119,6 pour le QI non verbal. Le QI général moyen et le QI verbal moyen obtenus par les sujets sont presque identiques, avec des valeurs respectives de 76,1 et 76,0. Ils diffèrent toutefois du QI non verbal moyen, qui leur est supérieur d'environ 7 points, avec une valeur de 83,2. Les aptitudes des sujets sont donc nettement inférieures à celles de la population générale, pour laquelle les QI moyens sont de 100 (écart-type = 15).

Les QI général et verbal moyens obtenus par les filles (76,7 et 77,2) sont légèrement supérieurs à ceux des garçons (75,8 et 75,2), tandis que le QI non verbal moyen de ces derniers (83,4) est légèrement supérieur à celui des filles (82,8).

Le tableau 6 présente la répartition des sujets dans les catégories de classification reconnues (Pépin & Loranger, 1994) selon le niveau de leurs QI général, verbal et non verbal. On peut y constater que la fréquence la plus élevée correspond aux QI de 70 à 80 (limite) pour les aptitudes générales (35,4%) et pour les aptitudes verbales (46,2%), tandis qu'elle se retrouve dans la classe de QI de 80 à 90 (moyen inférieur) pour les aptitudes non verbales (38,5%). Les proportions de sujets classés dans les catégories moyen inférieur, limite et déficience intellectuelle sont beaucoup plus importantes que celles retrouvées dans la population générale.

### 3.1.4 Test de personnalité PER

Le tableau 7 présente les rangs centiles moyens obtenus par les sujets à l'échelle globale ainsi qu'à chacune des 6 échelles du PER. Les sujets ont obtenu un rang moyen de 65,2 à l'échelle globale du test qui est un indice de bien-être psychologique. Les rangs moyens qu'ils ont obtenus à chacune des échelles varient de 58,6 à l'échelle "Relations avec les autres" à 67,4 à l'échelle "Autonomie". Les sujets s'évaluent donc plus positivement que l'échantillon normatif à chacune des échelles du PER, puisque leurs rangs sont tous supérieurs au rang centile moyen qui est de 50.

Tableau 5

Minimums, maximums, moyennes et écarts-type obtenus au TAI pour les aptitudes générales, verbales et non verbales, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

		Ensemble <i>N</i> = 65	Garçons <i>n</i> = 41	Filles <i>n</i> = 24
QI général	<i>Min.</i>	52,6	52,6	58,0
	<i>Max.</i>	111,9	98,6	111,9
	<i>M</i>	76,1	75,8	76,7
	<i>s</i>	11,3	10,6	12,6
QI verbal	<i>Min.</i>	52,6	52,6	64,8
	<i>Max.</i>	103,3	101,6	103,3
	<i>M</i>	76,0	75,2	77,2
	<i>s</i>	10,0	10,0	10,1
QI non verbal	<i>Min.</i>	62,2	62,2	62,2
	<i>Max.</i>	119,6	115,1	119,6
	<i>M</i>	83,2	83,4	82,8
	<i>s</i>	12,7	12,2	13,7

Tableau 6

Répartition des sujets en différents niveaux d'aptitudes à partir de leurs scores d'aptitudes générales, verbales et non verbales (QI), et comparaison de cette répartition avec la fréquence des différents niveaux d'aptitudes dans la population générale

Intervalles de QI	Niveau des aptitudes	% dans la population	Répartition des sujets N = 65		
			Aptitudes générales	Aptitudes verbales	Aptitudes non verbales
[130. ...	très supérieur	2,2%	0%	0%	0%
[120, 130[	supérieur	6,7%	0%	0%	0%
[110, 120[	moyen supérieur	16,1%	1,5%	0%	3,1%
[90, 110[	moyen	50,0%	10,8%	13,8%	23,1%
[80, 90[	moyen inférieur	16,1%	21,5%	12,3%	38,5%
[70, 80[	limite	6,7%	35,4%	46,2%	20,0%
... . 70[	déficiencia intellectuelle	2,2%	30,8%	27,7%	15,4%

**Notes.** Le score d'aptitudes générales tient compte de sous-tests qui ne sont compris ni dans le score d'aptitudes verbales ni dans le score d'aptitudes non verbales, il n'est donc pas une moyenne des scores d'aptitudes verbales et non verbales. Les niveaux d'aptitudes et leurs pourcentages respectifs dans la population sont tirés de Pépin et Loranger (1994).

Tableau 7

Rangs moyens et écarts-type obtenus pour le score total et chacune des échelles du PER, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

Échelles		Ensemble N = 76	Garçons n = 47	Filles n = 29
Score total	<i>Rg Ms</i>	65,2 22,0	68,2 22,1	60,3 21,4
Acceptation de soi	<i>Rg Ms</i>	61,6 23,5	67,0 22,7	52,9 22,4
Anxiété	<i>Rg Ms</i>	67,0 24,0	71,6 23,3	59,7 23,9
Autonomie	<i>Rg Ms</i>	67,4 19,2	67,6 21,6	67,1 14,7
Dynamisme	<i>Rg Ms</i>	67,0 22,0	70,7 21,5	61,0 21,8
Relations avec les autres	<i>Rg Ms</i>	58,6 21,2	57,2 21,2	60,9 21,4
Stabilité émotionnelle	<i>Rg Ms</i>	60,6 30,0	63,5 28,5	55,7 32,1

Lorsqu'on compare les rangs obtenus par les garçons avec ceux des filles, on constate que les garçons ont un rang moyen supérieur à celui des filles dans toutes les échelles, à l'exception des échelles "Relations avec les autres", pour lesquelles les filles ont un rang moyen supérieur à celui des garçons, et "Autonomie", pour laquelle les garçons et les filles ont des rangs moyens presque égaux.

### 3.1.5 QECSE et QE

Le tableau 8 présente la moyenne et l'écart-type des scores de conduites sociales obtenus au moyen du QE et du QECSE. C'est sur le plan des comportements reliés à la tâche que les élèves s'évaluent le moins positivement (3,6), tandis que les comportements reliés à l'environnement sont ceux qui obtiennent la meilleure évaluation (3,9). Les enseignants évaluent les comportements des élèves moins positivement que ne le font ces derniers, puisque le score moyen de conduites sociales décerné par les enseignants est de 3,3; tandis que le score moyen d'auto-évaluation des conduites sociales est de 3,7. On peut également noter que les filles sont évaluées et s'évaluent plus positivement que les garçons, puisque les scores moyens obtenus par les filles au QE ainsi qu'à l'échelle globale et à chacune des 4 catégories du QECSE sont plus élevés que ceux des garçons.

### 3.1.6 Inventaire d'intérêts (version révisée et informatisée)

Le tableau 9 présente les rangs moyens obtenus par les sujets à chacune des échelles de l'inventaire d'intérêts lorsqu'ils sont comparés à des normes mixtes ou à des normes séparées selon le sexe. On peut constater que les sujets manifestent dans l'ensemble moins d'intérêt que l'échantillon normatif pour les domaines littéraire et scientifique puisqu'ils obtiennent respectivement des rangs centiles moyens de 40,1 et 43,0 dans ces domaines. Leur intérêt pour le travail technique et pour l'administration et les affaires est toutefois supérieur à celui de l'échantillon normatif, leurs rangs centiles moyens étant respectivement de 57,4 et de 60,2 dans ces domaines. Dans les autres domaines, leur intérêt est d'un niveau semblable à celui de la population, car ils y obtiennent des rangs qui varient de 47,4 à 52,0 et qui s'approchent du rang centile moyen de 50.

Si on compare les rangs des garçons à ceux des filles (normes mixtes), on constate que les filles ont des rangs supérieurs à ceux des garçons dans les domaines littéraire, artistique, social et du travail de bureau, tandis que les garçons ont des rangs supérieurs à ceux des filles dans les domaines scientifique, de l'administration et des affaires, du travail physique et de plein air, et du travail technique. Cette différence dans les intérêts reflète la division traditionnelle des rôles féminins et masculins (Pépin et Loranger, 1993). On peut toutefois constater d'après les rangs obtenus avec les normes séparées par sexe que les intérêts manifestés par les sujets sont moins stéréotypés que ceux de l'échantillon normatif, puisque les garçons ont en moyenne des intérêts scientifiques inférieurs à ceux des autres garçons et des intérêts pour le domaine artistique et le domaine social supérieurs à ceux des autres garçons. Chez les filles, on note des intérêts littéraires, artistiques et pour le travail de

Tableau 8

Moyennes et écarts-type obtenus pour le score total et pour chacune des échelles du QECSE ainsi que pour le score du QE, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

Échelles		Ensemble	Garçons	Filles	
<b>QECSE</b>		<i>N</i> = 67	<i>n</i> = 40	<i>n</i> = 27	
Score total	<i>M</i>	3,7	3,6	3,8	
	<i>s</i>	0,6	0,6	0,6	
E	<i>M</i>	3,9	3,7	4,1	
	<i>s</i>	0,8	0,8	0,6	
I	<i>M</i>	3,7	3,6	3,8	
	<i>s</i>	0,6	0,6	0,7	
S	<i>M</i>	3,7	3,6	3,9	
	<i>s</i>	0,6	0,7	0,6	
T	<i>M</i>	3,6	3,5	3,6	
	<i>s</i>	0,6	0,6	0,6	
<b>QE</b>		<i>N</i> = 66	<i>n</i> = 41	<i>n</i> = 25	
		<i>M</i>	3,3	3,1	3,7
		<i>s</i>	1,0	1,0	0,9

Note. Échelles du QECSE: (E) comportements reliés à l'environnement, (I) comportements interpersonnels, (S) comportements reliés à soi-même, (T) comportements reliés à la tâche.

Tableau 9

Rangs moyens et écarts-type obtenus à chacune des échelles de l'Inventaire d'intérêts, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles, avec des normes mixtes ou séparées par sexe

Echelles		Normes mixtes			Normes séparées	
		Ensemble N = 71	Garçons n = 45	Filles n = 26	Garçons n = 45	Filles n = 26
L	<i>Rg Ms</i>	40,1	37,4	44,8	46,0	36,1
	<i>s</i>	28,2	26,5	31,0	28,6	31,6
Sc	<i>Rg Ms</i>	43,0	45,4	38,8	37,4	49,2
	<i>s</i>	24,5	25,4	22,9	24,8	23,4
A	<i>Rg Ms</i>	47,4	45,5	50,7	56,7	38,7
	<i>s</i>	30,3	29,8	31,4	32,3	33,0
So	<i>Rg Ms</i>	51,8	49,4	56,1	56,9	47,8
	<i>s</i>	30,5	31,0	29,8	31,2	31,5
AA	<i>Rg Ms</i>	60,2	61,0	58,8	60,9	59,8
	<i>s</i>	28,8	29,9	27,4	29,7	28,2
B	<i>Rg Ms</i>	48,2	45,7	52,6	55,0	42,1
	<i>s</i>	29,2	29,8	28,1	31,2	27,6
P	<i>Rg Ms</i>	52,0	55,5	46,0	51,6	50,3
	<i>s</i>	29,6	29,9	28,7	30,7	28,6
T	<i>Rg Ms</i>	57,4	65,9	42,8	54,9	58,6
	<i>s</i>	32,6	31,4	29,8	35,2	30,8

Note. Echelles d'intérêts: (L) littéraire, (Sc) scientifique, (A) artistique, (So) social, (AA) administration et affaires, (B) travail de bureau, (P) travail physique et de plein air, (T) technique.

bureau inférieurs à la moyenne des filles, et des intérêts techniques et pour l'administration et les affaires supérieurs à la moyenne des filles.

### 3.1.7 Projets professionnels et aspirations scolaires

Près de la moitié (46,7%) des sujets ( $N = 75$ ) ont un objectif professionnel déterminé lors de leur inscription à l'éducation des adultes. Les filles sont en proportion un peu plus nombreuses (57,1%) que les garçons (40,4%) à en avoir un. Les objectifs professionnels mentionnés par plus d'un garçon sont mécanicien (6), menuisier (2) et domaine de l'informatique (2). D'autres objectifs ont été mentionnés par un seul garçon chacun, il s'agit de: réparateur d'ordinateurs, électricien, domaine de l'aéronautique, soudeur, frigoriste, débosseleur, conducteur de véhicules lourds, cuisinier et policier-pompier. Les filles, quant à elles, veulent principalement être coiffeuse ou esthéticienne (3), secrétaire (2), assistante dentaire (2), préposée aux bénéficiaires (2), infirmière auxiliaire (2) ou travailler dans le domaine de la psychologie (2). À ces métiers, choisis par plus d'une fille, s'ajoutent la technique de garderie, la photographie et le design, qui ont été mentionnés par une seule élève chacun.

On peut remarquer que les objectifs professionnels des sujets correspondent à quelques exceptions près aux emplois traditionnellement réservés aux personnes de leur sexe. Ainsi, chez les garçons on retrouve une majorité d'emplois manuels ou techniques et chez les filles on retrouve une majorité d'emplois reliés au domaine social ou de la santé, de même que des emplois dans le domaine de la coiffure et de l'esthétique, du travail de bureau et de la création. Par ailleurs, quelques garçons visent des emplois reliés aux nouvelles technologies, domaine qui n'est choisi par aucune fille.

Les sujets ( $N = 75$ ) visent en majorité (74,7%) l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), mais il y a également un nombre non négligeable de sujets (21,3%) qui visent l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) suivi d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Une faible proportion des sujets (4%) vise l'obtention d'un diplôme d'études secondaires seulement. Les aspirations des garçons et des filles diffèrent peu. Les garçons ( $n = 47$ ) visent l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles dans une proportion de 76,6%; cette proportion étant de 71,4% chez les filles ( $n = 28$ ).

### 3.1.8 L'école ça m'intéresse? (ECMI)

Au moins 30% des sujets atteignent ou dépassent le seuil critique en ce qui a trait au score total du ECMI (30%) et aux cinq échelles suivantes: "projets scolaires" (56,7%), "absentéisme" (50%), "intérêt pour l'école" (41,7%), "sentiment d'isolement" (36,7%) et "rendement scolaire" (31,7%) (voir tableau 10). Les sujets, garçons et filles, ont obtenu un score total moyen de 19,1 au ECMI (voir tableau 11).

Tableau 10

Pourcentage des sujets qui atteignent ou dépassent le seuil critique du score total et de chacune des échelles du ECMI, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

Echelles	Ensemble N = 60	Garçons n = 36	Filles n = 24
Score total	30,0%	25,0%	37,5%
A	10,0%	8,3%	12,5%
B	36,7%	36,1%	37,5%
C	56,7%	66,7%	41,7%
D	31,7%	27,8%	37,5%
E	13,3%	5,6%	25,0%
F	50,0%	52,8%	45,3%
G	10,0%	8,3%	12,5%
H	41,7%	38,9%	45,8%

**Notes.** Echelles du ECMI: (A) caractéristiques familiales, (B) sentiment d'isolement, (C) projets scolaires, (D) rendement scolaire, (E) confiance en soi, (F) absentéisme, (G) besoin de soutien des enseignants, (H) intérêt pour l'école.  
Le seuil critique utilisé pour le score total est 25.

Tableau 11

Moyennes et écarts-type obtenus pour le score total et chacune des échelles du ECMI, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

Échelles		Ensemble <i>N</i> = 60	Garçons <i>n</i> = 36	Filles <i>n</i> = 24
Score total	<i>M</i>	19,1	19,1	19,1
	<i>s</i>	9,3	7,9	11,2
A	<i>M</i>	2,1	2,0	2,3
	<i>s</i>	1,1	1,2	1,0
B	<i>M</i>	2,0	1,8	2,2
	<i>s</i>	1,7	1,6	1,9
C	<i>M</i>	3,1	3,4	2,5
	<i>s</i>	2,0	1,9	2,0
D	<i>M</i>	1,7	1,5	2,0
	<i>s</i>	1,3	1,2	1,5
E	<i>M</i>	1,7	1,7	1,8
	<i>s</i>	1,3	1,1	1,7
F	<i>M</i>	3,2	3,3	3,0
	<i>s</i>	1,9	1,7	2,1
G	<i>M</i>	2,2	2,2	2,3
	<i>s</i>	2,2	2,2	2,3
H	<i>M</i>	3,1	3,2	3,0
	<i>s</i>	2,1	1,9	2,5

Note. Échelles du ECMI: (A) caractéristiques familiales, (B) sentiment d'isolement, (C) projets scolaires, (D) rendement scolaire, (E) confiance en soi, (F) absentéisme, (G) besoin de soutien des enseignants, (H) intérêt pour l'école.

Tableau 12

Scores moyens et écarts-type obtenus pour chacune des échelles du TRAC, pour l'ensemble des sujets, les garçons et les filles

Échelles		Ensemble N = 60	Garçons n = 38	Filles n = 22
RA(-)	M	36,1	34,7	38,6
	s	12,2	10,8	14,3
AE(-)	M	27,0	27,2	26,8
	s	8,6	8,4	9,2
PE(+)	M	26,1	26,3	26,0
	s	5,5	5,0	6,5
RP(+)	M	24,5	24,1	25,1
	s	6,1	6,2	5,9
QA(+)	M	24,8	23,7	26,7
	s	6,2	5,1	7,5
E(+)	M	18,9	18,8	19,1
	s	4,8	4,8	5,0
CF(-)	M	18,9	18,5	19,7
	s	4,0	3,3	4,9
CM(+)	M	20,6	20,9	20,0
	s	3,5	3,7	3,2
PAE(+)	M	16,9	16,3	17,9
	s	4,6	4,2	5,1

Notes. Echelles du TRAC: (RA) réaction d'anxiété aux examens, (AE) anticipation de l'échec, (PE) préparation aux examens, (RP) recours aux professeurs, (QA) qualité de l'attention, (E) entraide, (CF) croyance à la facilité, (CM) croyance aux méthodes, (PAE) priorité aux études. Un score élevé aux échelles marquées d'un (+) indique une bonne adaptation au contexte collégial. Un score faible aux échelles marquées d'un (-) indique une bonne adaptation au contexte collégial.

### 3.1.9 Test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC)

On trouve au tableau 12 la moyenne et l'écart-type des scores obtenus par les sujets à chacune des échelles du TRAC. Les scores obtenus par les sujets s'approchent de ceux des étudiants de première année inscrits dans un programme d'enseignement général de niveau collégial (Larose & Roy, 1995), à l'exception du score de "croyance à la facilité" qui est plus élevé chez les sujets féminins que chez les étudiantes du collégial et des scores des échelles "réaction d'anxiété" et "anticipation de l'échec" qui sont sensiblement plus élevés chez les sujets, garçons et filles, que chez les étudiants du collégial.

### 3.1.10 Cheminement pendant l'année scolaire 1995-1996

Sur les 76 sujets (29 filles et 47 garçons) qui ont participé à la recherche, un peu moins de la moitié (47,4%) ont persévéré à temps plein dans leurs études jusqu'à la fin d'avril 1996. Le reste se répartit en abandons complets (40,8%), en passages à temps partiel avec participation insuffisante (7,9%) et en passages à temps partiel avec participation réelle (3,9%).

Les filles ont persévéré jusqu'en mai dans une proportion de 58,6%, qui est supérieure à celle des garçons (40,4%). Ces derniers ont arrêté complètement leurs études dans une proportion de 48,9%; comparativement à 27,6% chez les filles.

Pour les analyses statistiques, les sujets qui ont effectué un passage à temps partiel avec participation insuffisante ont été considérés comme des non-persévérants au même titre que ceux qui ont arrêté complètement leurs études. Les sujets qui ont effectué un passage à temps partiel avec participation réelle n'ont été inclus dans aucune catégorie et ont été considérés comme des données manquantes. Tous les résultats qui suivent et toutes les analyses comparant les persévérants aux non-persévérants utilisent ces catégories de cheminement.

La figure 1 présente la distribution des arrêts des études pendant l'année scolaire. Il y a eu deux périodes au cours desquelles les arrêts ont été plus nombreux. Il s'agit des mois de novembre et décembre qui comptent chacun 6 arrêts et des mois de mars et avril qui comptent respectivement 10 et 7 arrêts. Ces périodes d'arrêts des études plus nombreux se retrouvent tant chez les garçons que chez les filles.

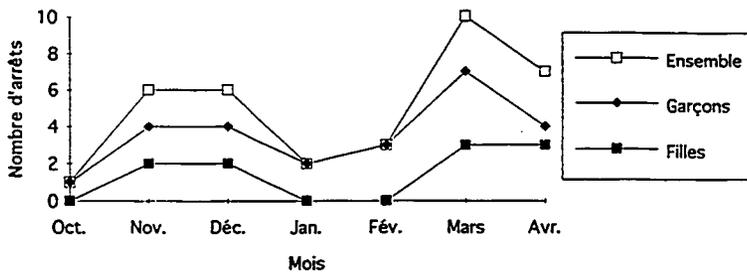


Figure 1. Distribution des arrêts dans l'année scolaire

### 3.1.11 Inscription en octobre 1996

À la mi-octobre 1996, 50% des sujets ( $N = 76$ ) étaient inscrits à temps plein, 40,8% des sujets ne s'étaient réinscrits à aucune activité de formation donnée par la commission scolaire et 9,2% des sujets étaient inscrits en formation générale à temps partiel, en formation professionnelle, ou aux services aux entreprises. On peut voir au tableau 13 que les sujets persévérants sont en proportion beaucoup plus nombreux (75%) que les non-persévérants (29,7%) à s'être réinscrits à temps plein et que les non-persévérants (64,9%) sont beaucoup plus nombreux que les persévérants (16,7%) à ne s'être réinscrits à aucun type de formation.

On peut également constater au tableau 13 que la proportion de non-réinscrits est plus importante chez les sujets qui ont arrêté avant le congé de Noël (86,7%) que chez ceux qui ont arrêté entre le début de janvier et la fin d'avril 1996 (50%). Lorsqu'on sépare en deux groupes ceux qui ont arrêté leurs études après Noël, on observe une proportion de 40% de non-réinscrits parmi les sujets qui ont arrêté en janvier ou février, comparativement à 52,9% dans le cas des sujets ayant arrêté en mars ou avril. Les arrêts de mars et avril ne sont donc pas moins significatifs que ceux de janvier ou février. En raison du taux relativement élevé de sujets non réinscrits parmi ceux qui ont arrêté leurs études en mars ou en avril, les analyses portant sur les non-persévérants incluent tous les arrêts jusqu'à la fin d'avril.

Tableau 13

Statut d'inscription des sujets en octobre 1996, en fonction du cheminement et du mois de l'arrêt des études à l'éducation des adultes pendant l'année scolaire 1995-1996

Statut d'inscription en octobre 1996	Cheminement	
	Persévérants <i>n</i> = 36	Non-persévérants <i>n</i> = 37
Études à temps plein	75,0%	29,7%
Non inscrit	16,7%	64,9%
Autre	3,3%	5,4%
Total	100%	100%

Statut d'inscription en octobre 1996	Mois de l'arrêt des études			
	de septembre à décembre <i>n</i> = 15	de janvier à avril <i>n</i> = 22	janvier ou février <i>n</i> = 5	mars ou avril <i>n</i> = 17
Études à temps plein	6,7%	45,5%	60%	41,2%
Non inscrit	86,7%	50,0%	40%	52,9%
Autre	6,7%	4,5%	0%	5,9%
Total	100%	100%	100%	100%

Note. Autres statuts: études à temps partiel, formation professionnelle ou services aux entreprises.

### 3.1.12 Rendement scolaire

La moyenne académique pondérée par les unités est de 71,6% pour le groupe ( $N = 64$ ), tandis qu'elle est de 72,2% chez les filles ( $n = 26$ ) et de 71,2% chez les garçons ( $n = 38$ ). Les écarts-types correspondant à ces valeurs sont respectivement de 4,6 ; 3,3 et 5,3. Il faut toutefois préciser que ces moyennes sont basées uniquement sur les cours réussis et qu'elles comprennent presque uniquement des cours de mathématiques, d'anglais et de développement personnel et social (voir méthode).

Le rythme d'apprentissage moyen du groupe de sujets ( $N = 69$ ) est de 0,89 unités par semaine ( $s = 4,6$ ), ce qui correspond à un temps moyen d'environ 27 heures par unité. Les rythmes minimal et maximal observés sont de 0,32 et 1,57 unité par semaine, ce qui correspond à des temps respectifs de 75 heures et de 15,3 heures pour compléter une unité. Le rythme moyen observé chez les sujets lents ( $n = 35$ ) est de 0,69 unité par semaine ( $s = 0,15$ ), comparativement à 1,11 unité par semaine ( $s = 0,17$ ) chez les sujets rapides ( $n = 34$ ). Ces rythmes correspondent respectivement à des temps de 34,8 heures et de 21,6 heures par unité. On peut donc constater que les sujets dits "rapides" ne le sont qu'en comparaison avec les sujets lents, puisque le temps qu'ils prennent pour compléter une unité s'approche du délai accordé qui est de 15 heures par unité dans certaines matières et de 25 heures dans les autres.

Le rythme des filles ( $n = 27$ ) est légèrement supérieur à celui des garçons ( $n = 42$ ), ces valeurs étant respectivement de 0,93 et 0,87 unités par semaine avec des écarts-types correspondants de 0,26 et 0,27. Le temps moyen pour compléter une unité est de 25,8 heures pour les filles et 27,6 heures pour les garçons.

En maintenant leur rythme d'apprentissage constant, les sujets devraient pouvoir atteindre leurs objectifs de formation dans un temps moyen de 91,2 semaines ( $s = 44,5$ ), car ils ont en moyenne 72,7 unités à faire ( $s = 16,2$ ). Pour les sujets rapides, qui ont en moyenne 70,1 unités à faire ( $s = 13,4$ ), ce temps est de 64,8 semaines ( $s = 15,1$ ), tandis qu'il est de 116,8 semaines ( $s = 48,6$ ) chez les sujets lents, qui ont en moyenne 75,2 unités à faire ( $s = 18,3$ ). Sur les 35 sujets lents, 15 auraient besoin de plus de 120 semaines pour compléter leurs études s'ils continuaient au même rythme et, parmi eux, 6 auraient besoin de plus de 160 semaines.

### 3.1.13 Absentéisme

Pendant le mois d'octobre 1995, les sujets ( $N = 73$ ) ont eu en moyenne 7 heures d'absences non motivées. Cette moyenne est de 7,6 chez les garçons ( $n = 45$ ) et de 6,2 chez les filles ( $n = 28$ ), les écarts-types correspondant à ces valeurs sont respectivement 3,9 ; 4,4 et 2,8. Pendant la même période, seulement 45,2% des sujets ont respecté le règlement sur les absences autorisées, ce pourcentage étant de 40% chez les garçons et de 53,6% chez les filles.

### 3.1.14 Interventions disciplinaires

Les interventions disciplinaires les plus fréquentes ont été le contrat d'absences qui a touché 36,8% des sujets et la suspension qui a touché 30,3% des sujets ( $N = 76$ ). Le contrat de comportement est moins fréquent, il a touché 17,1% des sujets. En tout, 51,3% des sujets ont été touchés par au moins une de ces interventions disciplinaires pendant la durée de la recherche.

Les contrats de comportement ont touché garçons ( $n = 47$ ) et filles ( $n = 29$ ) dans des proportions semblables (17,0% et 17,2%), tandis que les contrats d'absences sont plus fréquents chez les filles (44,8%) que chez les garçons (31,9%) et les suspensions légèrement plus fréquentes chez ces derniers (31,9%) que chez les filles (27,6%). Les filles sont touchées par au moins une de ces interventions disciplinaires dans une proportion de 58,6%, tandis que les garçons le sont moins souvent, avec une proportion de 46,8%.

Parmi les motifs de suspension mentionnés dans les dossiers des sujets, deux motifs ont été invoqués cinq fois chacun, il s'agit de l'impolitesse et de l'expulsion de la classe. Deux autres motifs, le travail mal fait ou non fait et la violence physique, ont été mentionnés trois fois chacun, tandis que la tricherie a été invoquée deux fois. Les cinq autres motifs n'ont été mentionnés qu'une seule fois chacun, il s'agit de: comportement inacceptable, attitude négative, bris de matériel, consommation de drogue à l'école et non-respect du contrat d'absences.

### 3.2 Identification des variables associées à un faible rythme d'apprentissage ou à l'arrêt des études

#### 3.2.1 Relation entre le cheminement et le rythme d'apprentissage

Pour déterminer s'il y a une relation entre le rythme d'apprentissage et le cheminement scolaire (arrêt des études ou persévérance), un test  $\chi^2$  d'indépendance des variables a été effectué entre ces deux variables. Les résultats obtenus sont les suivants:  $\chi^2 (1, N = 66) = 0,244$ ;  $p = 0,621$ . Il n'y a donc pas de lien significatif entre les variables cheminement scolaire et rythme d'apprentissage.

#### 3.2.2 Relations entre les variables QIG, QECSE, QE, PER, TCL et Absentéisme et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage

##### 3.2.2.1 MANOVA à plan factoriel (cheminement X rythme)

Une MANOVA à plan factoriel (cheminement X rythme d'apprentissage) a été effectuée pour déterminer si les sujets ( $N = 55$ ) se distinguent significativement sur un ensemble de variables (QIG, QECSE, QE, PER, TCL et Absentéisme) en fonction de leur cheminement, de leur rythme d'apprentissage ou d'une interaction entre ces deux facteurs.

En préalable à l'analyse de variance multivariée, le test M de Box a été effectué et a permis de confirmer l'homogénéité des matrices de dispersion:  $M$  de Box = 96,388;  $F (63,5373) = 1,187$ ;  $p = 0,148$ . L'homogénéité des variances a également été confirmée pour chacune des variables dépendantes individuelles à l'aide du test  $F$  de Bartlett-Box, les probabilités obtenues dans ces tests variant de 0,103 à 0,533.

La MANOVA étant très sensible aux scores extrêmes, Tabachnick et Fidell (1983) suggèrent de rechercher les scores extrêmes dans chaque cellule pour chacune des variables dépendantes, ce qui a été fait. Après avoir séparé le fichier de données selon les quatre cellules du modèle factoriel (cheminement X rythme), le score  $z$  a été calculé pour chaque score qui paraissait extrême. Aucun des scores  $z$  calculés n'a dépassé le seuil critique de  $\pm 3,00$  recommandé par certains auteurs pour identifier les scores extrêmes qui ne devraient pas être inclus dans une MANOVA (Tabachnick & Fidell, 1983).

Bien que la MANOVA soit une procédure assez robuste aux violations modestes de la normalité (Hair et al., 1992; Mardia, 1971, cité dans Tabachnick & Fidell, 1983), la normalité

des variables dépendantes a été évaluée à l'aide des statistiques d'asymétrie et des distributions de fréquences sous forme d'histogrammes. Aucune des variables n'est apparue assez asymétrique pour la considérer non normale selon le critère proposé par Tabachnick et Fidell (1983), c'est-à-dire un score  $z$  d'asymétrie qui dépasse  $\pm 2,58$ ; ce score étant calculé en divisant le score d'asymétrie par son erreur standard.

Les résultats de l'analyse de variance multivariée révèlent des différences significatives entre les sujets qui ont un rythme rapide et ceux qui ont un rythme lent,  $F(6,46) = 3,65$ ;  $p < 0,01$ ; ainsi qu'entre les persévérants et les non-persévérants,  $F(6,46) = 3,38$ ;  $p < 0,01$ . L'interaction cheminement X rythme est également significative,  $F(6,46) = 2,63$ ;  $p < 0,05$ . Ces résultats permettent de poursuivre l'analyse et de rechercher quelles variables spécifiques sont impliquées dans ces différences en fonction du rythme, du cheminement et de leur interaction.

#### 3.2.2.2 Variables pour lesquelles on note une différence en fonction du rythme d'apprentissage

Tableau 14

Moyennes, écarts-type et résultats des analyses de variance univariées comparant les sujets lents aux sujets rapides relativement aux variables TCL, QE, Absentéisme, PER, QIG et QECSE

Variables	Sujets lents $n = 28$		Sujets rapides $n = 27$		$F(1,51)$
	$M$	$s$	$M$	$s$	
TCL	8,7	4,0	11,9	3,3	9,76 **
QE	3,1	0,9	3,8	1,0	6,51 *
Absentéisme	6,1	2,3	6,6	3,5	0,81
PER	324,1	27,0	315,5	35,3	0,74
QIG	75,9	11,1	77,7	8,9	0,52
QECSE	3,7	0,5	3,6	0,7	0,45

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Le tableau 14 présente les moyennes, les écarts-types et les résultats des analyses de variance univariée de chacune des variables dépendantes pour le facteur rythme. Les sujets rapides se distinguent des sujets lents sur le plan du classement (TCL)  $F(1,51) = 9,76$ ;  $p < 0,01$  et de l'évaluation par l'enseignant de leurs conduites sociales à l'école (QE)  $F(1,51) = 6,51$ ;  $p < 0,05$ . Comparativement aux sujets lents, les sujets rapides ont eu de meilleurs résultats aux tests de classement et leurs comportements ont été évalués plus positivement par leur enseignant.

La variable TCL impliquée dans la différence entre les sujets rapides et les sujets lents est une variable globale qui représente les résultats de tous les tests de classement. Pour identifier quelles matières ou savoirs particuliers sont reliés à la différence de rythme d'apprentissage, des tests-t pour échantillons indépendants comparant les sujets lents aux sujets rapides ont été effectués pour chacune des variables composant la variable TCL: savoir lire, savoir rédiger, savoir orthographier, mathématiques et anglais.

En préalable à ces analyses, l'homogénéité des variances a été testée pour chacune des variables du classement. Des probabilités variant de 0,32 à 0,97 ont confirmé l'homogénéité des variances pour toutes les variables sauf le classement en anglais qui a obtenu une probabilité de 0,04. Pour cette raison, le test-t effectué pour le classement en anglais utilise des estimés de variance séparés, plutôt que des estimés de variance communs. La normalité de la distribution des scores de chacune des variables du classement a été évaluée et l'absence de scores extrêmes a été vérifiée avec la procédure qui a été utilisée pour la MANOVA. Seule la variable "classement en savoir orthographier" présente une asymétrie suffisante pour la considérer non normale. Cette asymétrie, présente chez les sujets rapides et chez les sujets lents, résulte d'un grand nombre de sujets ayant réussi très peu de cours de ce savoir. Deux scores très déviants ( $z > 3,00$ ) ont été observés pour cette variable, l'un parmi les sujets rapides et l'autre parmi les sujets lents. Un score très déviant a également été observé chez les sujets rapides pour la variable "classement en anglais". Comme il s'agit de scores de performances réels qui ne résultent pas d'un biais quelconque, ils ont été conservés. Les résultats pour le classement en savoir orthographier et en anglais sont donc sujets à caution.

Le tableau 15 présente les moyennes et les écarts-types des sujets lents et des sujets rapides ainsi que les résultats des tests-t pour chacune des variables du classement. On constate des différences significatives entre les sujets lents et les sujets rapides sur le plan du savoir lire,  $t(67) = -2,39$ ;  $p < 0,05$ ; des mathématiques,  $t(67) = -3,13$ ;  $p < 0,01$ ; et de

l'anglais  $t(67) = -2,39$ ;  $p < 0,05$ . Dans chacune de ces matières, les sujets rapides ont réussi plus de cours que les sujets lents lors des tests de classement.

Tableau 15

Moyennes, écarts-type et résultats des tests-t comparant les sujets lents aux sujets rapides relativement aux différents tests de classement

Tests de classement	Sujets lents $n = 35$		Sujets rapides $n = 34$		$t(67)$
	$M$	$s$	$M$	$s$	
Savoir lire	6,0	2,5	7,5	2,6	-2,39 *
Savoir rédiger	4,9	2,0	5,6	2,3	-1,35
Savoir orthographier	2,7	2,3	3,1	2,1	-0,66
Mathématiques	2,9	2,1	4,5	2,1	-3,13 **
Anglais	1,3	1,0	1,8	0,7	-2,40 *

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

### 3.2.2.3 Variables pour lesquelles on note une différence en fonction du cheminement scolaire

Le tableau 16 présente les moyennes et les écarts-types des persévérants et des non-persévérants ainsi que les résultats des analyses de variance univariée pour chacune des variables dépendantes impliquées dans la MANOVA. Les persévérants se distinguent des non-persévérants en ce qui a trait à l'absentéisme  $F(1,51) = 12,68$ ;  $p < 0,01$  et à l'auto-évaluation des conduites sociales à l'école (QECSE)  $F(1,51) = 6,51$ ;  $p < 0,05$ . Les persévérants évaluent plus positivement leur comportement en classe et ont moins d'absences non motivées que les non-persévérants.

Tableau 16

Moyennes, écarts-type et résultats des analyses de variance univariées comparant les sujets non persévérants aux sujets persévérants relativement aux variables Absentéisme, QECSE, QE, TCL, QIG et PER

Variables	Non-persévérants <i>n</i> = 24		Persévérants <i>n</i> = 31		<i>F</i> (1,51)
	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	
Absentéisme	7,7	3,0	5,3	2,4	12,68 **
QECSE	3,5	0,6	3,8	0,6	6,51 *
QE	3,3	0,8	3,5	1,1	0,89
TCL	10,8	3,8	9,8	4,1	0,79
QIG	78,0	10,7	75,9	9,6	0,58
PER	319,5	34,9	320,3	28,8	0,00

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

### 3.2.2.4 Variables pour lesquelles l'interaction cheminement X rythme est significative

On peut constater au tableau 17 que l'interaction cheminement X rythme est significative sur le plan de l'absentéisme  $F(1,51) = 7,97$ ;  $p < 0,01$  et de l'auto-évaluation des consultes sociales à l'école (QECSE)  $F(1,51) = 5,73$ ;  $p < 0,05$ .

Tableau 17

Moyennes, écarts-type et résultats des analyses de variance univariées portant sur les variables Absentéisme, QECSE, QE, TCL, QIG et PER pour l'interaction Cheminement X Rythme

Variables		Lents		Rapides		F (1,51)
		NP n = 12	P n = 16	NP n = 12	P n = 15	
Absentéisme	M	6,4	5,9	9,0	4,6	7,97 **
	s	1,7	2,6	3,5	2,1	
QECSE	M	3,7	3,7	3,2	4,0	5,73 *
	s	0,4	0,5	0,6	0,6	
QE	M	3,0	3,3	3,7	3,9	0,05
	s	0,7	1,1	0,9	1,1	
TCL	M	9,7	7,9	11,9	11,9	0,77
	s	4,5	3,5	2,8	3,7	
QIG	M	76,3	75,5	79,6	76,2	0,22
	s	12,8	10,0	8,4	9,4	
PER	M	318,3	328,5	320,6	311,5	1,27
	s	32,4	22,2	38,6	33,1	

Note. Groupes de sujets: (NP) non-persévérants, (P) persévérants.

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

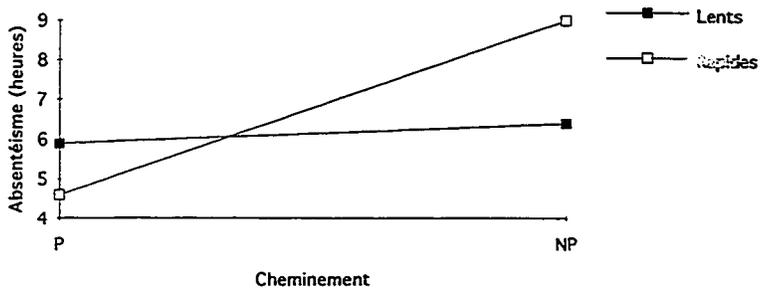


Figure 2. Nombre d'heures d'absences non motivées en octobre en fonction du cheminement, chez les sujets lents et les sujets rapides

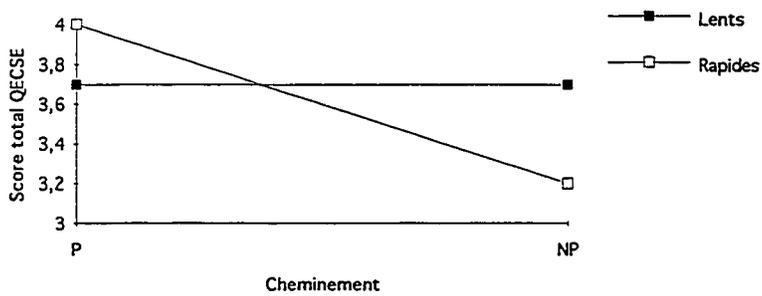


Figure 3. Score total du QECSE en fonction du cheminement, chez les sujets lents et les sujets rapides

Les figures 2 et 3 illustrent ces interactions et montrent que les différences d'absentéisme et d'auto-évaluation des conduites sociales (QECSE) notées entre les persévérants et les non-persévérants existent uniquement (ou presque) chez les sujets rapides. En effet, chez ces derniers, les non-persévérants ont beaucoup plus d'absences non motivées que les persévérants (9 heures comparativement à 4,6 heures), tandis que chez les sujets lents cette différence est presque nulle (6,4 heures comparativement à 5,9 heures). En ce qui a trait à l'auto-évaluation des conduites sociales, on note que les deux groupes de sujets lents (persévérants et non-persévérants) ont le même score moyen (3,7), tandis que les non-persévérants rapides ont un score moyen inférieur à celui des persévérants rapides (3,2 comparativement à 4,0). Par ailleurs, en plus des différences entre les persévérants rapides et les non-persévérants rapides, on peut constater que les non-persévérants rapides ont des scores d'absentéisme et d'auto-évaluation des conduites sociales moins bons que ceux des sujets lents (persévérants et non-persévérants). Les non-persévérants rapides forment donc le sous-groupe qui paraît le moins bien adapté au contexte scolaire sur le plan des conduites sociales à l'école (auto-évaluées) et de l'absentéisme.

En raison de l'interaction observée, la recherche des catégories de comportements (QECSE) impliquées dans la différence entre les persévérants et les non-persévérants se fait au plan de l'interaction et non dans l'ensemble du groupe. Une ANOVA à plan factoriel (cheminement X rythme d'apprentissage) a donc été effectuée pour chacune des catégories de comportement du QECSE, afin de déterminer celles qui sont impliquées dans l'interaction cheminement X rythme.

En préalable à ces analyses, l'homogénéité des variances a été confirmée pour chacune des variables à l'aide du test  $F$  de Bartlett-Box, les probabilités obtenues dans ces tests étant toutes supérieures à 0,35. À l'aide des critères mentionnés précédemment, des vérifications ont été faites relativement à la normalité des variables et à la présence de scores extrêmes. Aucune des variables n'est apparue trop asymétrique et aucun score extrême n'a été détecté.

Le tableau 18 présente les résultats des ANOVA pour les quatre catégories de comportement (comportements reliés à l'environnement, comportements interpersonnels, comportements reliés à soi-même et comportements reliés à la tâche). Les moyennes obtenues indiquent que les non-persévérants rapides évaluent leurs comportements moins positivement que les persévérants rapides dans chacune des catégories de comportement.

Cependant, l'interaction n'est significative que pour la catégorie des comportements reliés à soi-même.  $F(1,57) = 4,71$ ;  $p < 0,05$ .

Tableau 18

Moyennes, écarts-type et résultats des analyses de variance univariées portant sur les catégories de comportements du QECSE pour l'interaction Cheminement X Rythme

Catégories		Lents		Rapides		$F(1,57)$
		NP $n = 13$	P $n = 17$	NP $n = 14$	P $n = 17$	
E	M	3,8	4,0	3,6	4,2	0,68
	s	0,8	0,7	0,7	0,9	
I	M	3,6	3,7	3,4	3,9	1,68
	s	0,4	0,6	0,6	0,7	
S	M	3,7	3,8	3,2	4,0	4,71 *
	s	0,6	0,6	0,7	0,6	
T	M	3,5	3,6	3,3	3,7	1,26
	s	0,5	0,6	0,8	0,6	

Notes. Groupes de sujets: (NP) non-persévérants, (P) persévérants.  
Catégories de comportements: (E) reliés à l'environnement, (I) interpersonnels,  
(S) reliés à soi-même, (T) reliés à la tâche.

\*  $p < 0,05$

### 3.2.3 Relations entre les intérêts et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage

Une MANOVA à plan factoriel (cheminement X rythme) a été effectuée pour déterminer si les sujets ( $N = 65$ ) ont des profils d'intérêts qui les distinguent en fonction de leur cheminement, de leur rythme d'apprentissage ou d'une interaction entre ces deux facteurs. En préalable à la MANOVA, le test  $M$  de Box a été effectué et a permis de confirmer l'homogénéité des matrices de dispersion:  $M$  de Box = 149,7;  $F(108,7725) = 1,045$ ;  $p = 0,355$ ). L'homogénéité des variances a également été confirmée pour chacune des échelles d'intérêts à l'aide du test  $F$  de Bartlett-Box ( $0,376 < p < 0,902$ ). Les procédures mentionnées précédemment ont permis de confirmer l'absence de scores extrêmes ainsi que la normalité de chacune des variables, à l'exception de la variable "intérêts littéraires" qui est apparue asymétrique en raison de scores faibles beaucoup plus nombreux que les scores plus élevés. La MANOVA a été effectuée malgré l'asymétrie de cette variable, car il s'agit d'une procédure assez robuste relativement à la normalité (Hair et al., 1992).

Cette analyse n'a révélé aucune différence significative de profil d'intérêts entre les élèves qui perséverent et ceux qui arrêtent leurs études  $F(8,54) = 0,855$ ;  $p > 0,05$  ou entre ceux qui ont un rythme d'apprentissage rapide et ceux qui ont un rythme lent  $F(8,54) = 0,934$ ;  $p > 0,05$ . De plus il n'y a pas d'interaction significative entre les deux facteurs relativement aux profils d'intérêts  $F(8,54) = 1,377$ ;  $p > 0,05$ .

### 3.2.4 Relations entre le TRAC et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage

Une MANOVA à plan factoriel (cheminement X rythme) a été effectuée pour déterminer si les sujets ( $N = 56$ ) ont des profils distincts au TRAC en fonction de leur cheminement, de leur rythme d'apprentissage ou d'une interaction entre ces deux facteurs. Le test  $M$  de Box a été effectué en préalable à la MANOVA. Les résultats de ce test,  $M$  de Box = 254,39;  $F(135,5372) = 1,26$ ;  $p = 0,024$ , entraînent le rejet de l'hypothèse d'homogénéité des matrices de dispersion au seuil  $\alpha = 0,05$ . Cependant, comme le rapport entre l'effectif de la plus grande cellule et celui de la plus petite cellule est inférieur à 1,5; le manque d'homogénéité des matrices de dispersion a peu d'impact et on peut se fier aux résultats de la MANOVA (Hair et al., 1992). L'homogénéité des variances a également été vérifiée à l'aide du test  $F$  de Bartlett-Box. Les résultats confirment l'homogénéité des variances pour chacune des échelles du TRAC, à l'exception de l'échelle "préparation aux examens", qui a obtenu une probabilité de 0,015. Les procédures mentionnées précédemment ont permis de vérifier qu'aucun score extrême n'est inclus dans les données sur lesquelles porte la MANOVA et qu'aucune des variables n'est très asymétrique.

Cette analyse n'a pas révélé de différence significative sur le plan des dispositions face à l'apprentissage mesurées par le TRAC, que ce soit entre les persévérants et les non-persévérants,  $F(9,44) = 1,317$ ;  $p > 0,05$ ; ou entre les sujets rapides et les sujets lents,  $F(9,44) = 1,188$ ;  $p > 0,05$ . De plus il n'y a pas d'interaction significative entre les deux facteurs relativement aux variables mesurées par le TRAC,  $F(9,44) = 1,207$ ;  $p > 0,05$ .

### 3.2.5 Relations entre les scores du ECMI et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage

Pour déterminer s'il y a des différences significatives sur le plan du score au ECMI, en fonction du cheminement, du rythme d'apprentissage ou d'une interaction entre ces deux facteurs, une ANOVA à plan factoriel (cheminement X rythme) a été effectuée sur le score global du ECMI. En préalable à cette ANOVA, le test  $F$  de Bartlett-Box a été effectué et a confirmé l'homogénéité des variances ( $p = 0,776$ ). La normalité de la distribution du score global au ECMI et l'absence de scores extrêmes ont été confirmées à l'aide des procédures mentionnées précédemment.

Tableau 19

Moyennes et écarts-type au questionnaire "L'école ça m'intéresse ?" (ECMI) et valeurs  $F$  obtenues dans l'ANOVA à plan factoriel (cheminement X Rythme) pour le cheminement, le rythme et l'interaction cheminement X rythme

	Cheminement		Rythme		Cheminement X Rythme			
	P	NP	R	L	NP-L	P-L	NP-R	P-R
<i>M</i>	16,5	22,3	18,7	19,2	22,4	16,8	22,2	16,1
<i>s</i>	8,9	8,9	9,0	9,8	10,5	8,8	7,7	9,2
<i>n</i>	33	25	30	28	12	16	13	17
$F(1,54)$	5,89*		0,05		0,01			

Note. (P) persévérants, (NP) non-persévérants, (R) rapides, (L) lents.

\*  $p < 0,05$

Tableau 20

Moyennes, écarts-type et résultats des tests-t comparant les non-persévérants aux persévérants relativement aux différentes échelles du ECMI

Échelles	Non-persévérants <i>n</i> = 26		Persévérants <i>n</i> = 33		<i>t</i> (57)
	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	
A	2,1	0,9	2,2	1,3	-0,25
B	2,2	1,7	1,8	1,7	0,82
C	3,7	1,9	2,6	2,0	2,13 *
D	2,2	1,2	1,3	1,3	2,78 **
E	2,0	1,2	1,6	1,4	1,09
F	4,0	1,6	2,5	1,8	3,19 **
G	2,9	2,3	1,7	2,1	2,09 *
H	3,6	2,3	2,8	2,0	1,46

Note. Echelles: (A) caractéristiques familiales, (B) sentiment d'isolement, (C) projets scolaires, (D) rendement scolaire, (E) confiance en soi, (F) absentéisme, (G) besoin de soutien des enseignants, (H) intérêt pour l'école.

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Le tableau 19 présente les résultats de l'ANOVA portant sur le score global du questionnaire ECMI. Une différence significative  $F(1,54) = 5,89$ ;  $p < 0,05$  est notée entre les persévérants et les non-persévérants. Comme on s'y attendait, les persévérants ont un score moyen inférieur à celui des non-persévérants, ce qui indique qu'ils ont moins de caractéristiques associées à l'abandon scolaire. On constate également qu'il n'y a pas de différence significative de score au ECMI en fonction du rythme d'apprentissage et qu'il n'y a pas d'interaction significative entre les facteurs cheminement et rythme.

La présence d'une différence significative sur le plan du cheminement mène à s'interroger sur les échelles du ECMI qui sont impliquées dans cette différence. Des tests-t pour échantillons indépendants ont donc été effectués pour comparer les persévérants aux non-persévérants sur le plan de chacune des échelles composant le ECMI: caractéristiques familiales, sentiment d'isolement, projets scolaires, rendement scolaire, confiance en soi, absentéisme, besoin de soutien des enseignants et intérêt pour l'école. En préalable aux tests-t, l'homogénéité des variances a été confirmée pour chacune de ces échelles ( $0,135 < p < 0,966$ ). De plus, comme pour les analyses précédentes, l'absence de scores extrêmes et la normalité de la distribution des scores des échelles du ECMI ont été vérifiées.

Le tableau 20 présente les moyennes et écarts-types des non-persévérants et des persévérants ainsi que les résultats des tests-t pour chacune des échelles du ECMI. On note des différences significatives sur le plan des projets scolaires  $t(57) = 2,13$ ;  $p < 0,05$ ; du rendement scolaire  $t(57) = 2,78$ ;  $p < 0,01$ ; de l'absentéisme  $t(57) = 3,19$ ;  $p < 0,01$  et du besoin de soutien des enseignants  $t(57) = 2,09$ ;  $p < 0,05$ . Dans chacun de ces cas, les sujets persévérants ont des scores moins élevés que les sujets non persévérants.

### 3.2.6 Relations entre les variables disciplinaires et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage

Pour déterminer si l'implication dans des interventions disciplinaires est liée au cheminement scolaire ou au rythme d'apprentissage, plusieurs tests  $\chi^2$  d'indépendance des variables ont été effectués. Ces tests ont été faits pour l'ensemble du groupe et pour des sous-groupes correspondant aux sujets (1) rapides, (2) lents, (3) persévérants et (4) non persévérants, de façon à identifier des liens existant dans l'ensemble du groupe ou uniquement chez des sous-groupes particuliers. Comme les interventions disciplinaires sont en relation avec les comportements des élèves et avec l'absentéisme, des liens présents dans certains sous-groupes sont soupçonnés en raison de l'interaction cheminement X rythme qui a été mise en évidence sur le plan de l'absentéisme et de l'auto-évaluation des conduites sociales.

Les tests  $\chi^2$  d'indépendance des variables entre la variable Interventions disciplinaires et le rythme n'ont révélé aucun lien significatif entre le rythme et le fait d'avoir été l'objet d'au moins une intervention disciplinaire, que ce soit dans l'ensemble du groupe  $\chi^2 (1, N = 69) = 0,123; p > 0,05$ , chez les persévérants  $\chi^2 (1, n = 36) = 0,071; p > 0,05$  ou chez les non-persévérants  $\chi^2 (1, n = 30) = 0,049; p > 0,05$ .

Le tableau 21 présente les tables de contingences et les résultats des tests  $\chi^2$  d'indépendance des variables entre la variable Interventions disciplinaires et le cheminement, pour l'ensemble des sujets et les sous-groupes de sujets rapides et de sujets lents. Dans ces trois groupes, on note un lien significatif ( $p < 0,05$ ) entre le cheminement et l'implication dans au moins une intervention disciplinaire. Dans chaque groupe, les sujets ayant eu au moins une intervention disciplinaire sont en majorité des non-persévérants, dans des proportions allant de 58,8% à 63,2%, et les sujets n'ayant eu aucune intervention disciplinaire sont majoritairement des persévérants, dans des proportions allant de 61,1% à 75%. La possibilité d'un lien chez un sous-groupe particulier et non dans l'ensemble du groupe ne s'est donc pas confirmée.

La variable "interventions disciplinaires" étant apparue liée significativement au cheminement, des tests  $\chi^2$  d'indépendance des variables entre chacune des catégories d'intervention et le cheminement ont été effectués pour déterminer quelles interventions spécifiques sont impliquées dans ce lien. Comme la division entre sujets rapides et sujets lents n'a pas apporté d'information supplémentaire dans le test portant sur la variable globale, ces tests portent sur l'ensemble des sujets seulement.

Le tableau 22 présente les tables de contingences et les résultats de ces tests. Une relation statistiquement significative a été notée entre le cheminement et la suspension ( $p < 0,001$ ). La majorité (63,6%) des sujets qui ont été l'objet d'au moins une suspension sont des non-persévérants, tandis que la majorité (62,7%) des sujets qui n'ont jamais été suspendus sont des persévérants. Une relation statistiquement significative a également été observée entre le cheminement et le contrat d'attitude et de comportement ( $p < 0,05$ ), 76,9% de ceux qui ont eu un tel contrat sont des non-persévérants, tandis que 55% de ceux qui n'en ont pas eu sont des persévérants. Par ailleurs, même si la majorité (63%) des sujets qui ont eu au moins un contrat d'absences se retrouvent chez les non-persévérants et que la majorité (56,5%) de ceux qui n'ont eu aucun contrat d'absences sont des persévérants, il n'y a pas de relation statistiquement significative entre le cheminement et le fait d'avoir eu un tel contrat.

Tableau 21

Tables de contingences et résultats des tests chi-carré d'indépendance des variables entre le cheminement et le fait d'avoir été ou non l'objet d'interventions disciplinaires, pour l'ensemble des sujets, les sujets rapides et les sujets lents

Ensemble des sujets				
Interventions disciplinaires	Non-Persévérants <i>n</i> = 37	Persévérants <i>n</i> = 36	Total <i>N</i> = 73	Chi-carré
Oui	23 62,2%	14 37,8%	37 100%	3,954*
Non	14 38,9%	22 61,1%	36 100%	
Rapides				
Interventions disciplinaires	Non-persévérants <i>n</i> = 14	Persévérants <i>n</i> = 19	Total <i>N</i> = 33	Chi-carré
Oui	10 58,8%	7 41,2%	17 100%	3,860*
Non	4 25%	12 75%	16 100%	
Lents				
Interventions disciplinaires	Non-persévérants <i>n</i> = 16	Persévérants <i>n</i> = 17	Total <i>N</i> = 33	Chi-carré
Oui	12 63,2%	7 36,8%	19 100%	3,860*
Non	4 28,6%	10 71,4%	14 100%	

\*  $p < 0,05$

Tableau 22

Tables de contingences et résultats des tests chi-carré d'indépendance des variables entre le cheminement et trois catégories d'interventions disciplinaires, pour l'ensemble des sujets

Suspension				
Intervention	Non-Persévérants <i>n</i> = 37	Persévérants <i>n</i> = 36	Total <i>N</i> = 73	Chi-carré
Oui	18 63,6%	4 36,4%	22 100%	12,211***
Non	19 37,3%	32 62,7%	51 100%	

Contrat d'attitude et de comportement				
Intervention	Non-persévérants <i>n</i> = 37	Persévérants <i>n</i> = 36	Total <i>N</i> = 73	Chi-carré
Oui	10 76,9%	3 23,1%	13 100%	4,356*
Non	27 45%	33 55%	60 100%	

Contrat d'absences				
Intervention	Non-persévérants <i>n</i> = 37	Persévérants <i>n</i> = 36	Total <i>N</i> = 73	Chi-carré
Oui	17 63,0%	10 37,0%	27 100%	2,584
Non	20 43,5%	26 56,5%	46 100%	

\*  $p < 0,05$  \*\*\*  $p < 0,001$

### 3.2.7 Relations entre le projet professionnel et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage

Pour déterminer s'il y a un lien entre le fait d'avoir un projet professionnel dès l'inscription et le cheminement scolaire ou le rythme d'apprentissage, des tests  $\chi^2$  d'indépendance des variables ont été effectués. Ils ont révélé qu'il n'y a pas de lien significatif entre le rythme d'apprentissage et le fait d'avoir un projet professionnel déterminé lors de l'inscription,  $\chi^2$  (1,  $N = 69$ ) = 0,138;  $p > 0,05$ ; et entre le fait d'avoir un tel projet et le cheminement scolaire,  $\chi^2$  (1,  $N = 72$ ) = 0,225;  $p > 0,05$ .

### 3.2.8 Relations entre les aspirations scolaires et les facteurs cheminement et rythme d'apprentissage

Pour déterminer s'il y a un lien entre le niveau des aspirations scolaires et le cheminement scolaire ou le rythme d'apprentissage, des tests  $\chi^2$  d'indépendance des variables ont été effectués. Ils ont révélé qu'il n'y a pas de lien significatif entre le niveau des aspirations scolaires et le rythme d'apprentissage,  $\chi^2$  (1,  $N = 69$ ) = 3,161;  $p > 0,05$ ; et entre le niveau des aspirations et le cheminement scolaire,  $\chi^2$  (1,  $N = 72$ ) = 0,000;  $p > 0,05$ .

## 3.3 Prédiction de l'arrêt des études

Pour déterminer s'il est possible de prédire l'arrêt des études chez les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes, les proportions de sujets correctement classés en persévérants et non-persévérants à l'aide de différentes méthodes ont été calculées. On retrouve les résultats de ces analyses aux tableaux 23 et 24.

### 3.3.1 Prédiction à l'aide du score total du ECMI

La proportion de sujets correctement classés à partir de leur score global au ECMI a été calculée pour différents seuils de classification, les sujets ayant un score supérieur ou égal au seuil étant classés dans la catégorie des non-persévérants et les autres dans la catégorie des persévérants. Les seuils 20 et 19 sont ceux pour lesquels les taux de bons classements sont les meilleurs (voir le tableau 23). En utilisant 20 comme seuil, 75,8% des persévérants et 61,5% des non-persévérants sont bien classés, pour un taux global de

69,5% des sujets bien classés. Avec un seuil de 19, on classe correctement 66,7% des persévérants, 65,4% des non-persévérants et 66,1% de l'ensemble des sujets.

### 3.3.2 Prédiction à l'aide du score des dimensions C, D, F et G du ECMI

Dans les tests-t comparant les persévérants aux non-persévérants des différences ont été notées dans les scores obtenus aux dimensions (C) Projets scolaires, (D) Rendement scolaire, (F) Absentéisme et (G) Besoin de soutien des enseignants du ECMI. Pour déterminer s'il est possible de prédire l'arrêt des études mieux qu'avec le score total du ECMI, la proportion de sujets correctement classés à partir de la somme des scores de ces dimensions a été calculée pour différents seuils de classification (voir le tableau 23). Un seuil de 8 permet de classer correctement 84,6% des non-persévérants mais seulement 48,5% des persévérants, ce qui donne un taux global de bons classements de 64,4%. Le seuil de 9 est celui qui donne le meilleur classement pour l'ensemble des sujets (69,5%) et il permet de classer adéquatement 80,8% des non-persévérants et 50,6% des persévérants. Un seuil de 10 améliore légèrement le taux de bons classements des persévérants (63,6%) par rapport au seuil de 9, mais entraîne une diminution importante du nombre de non-persévérants bien classés (69,2%) et donne un taux global de bons classements de 66,1%.

### 3.3.3 Prédiction à partir d'analyses discriminantes

La technique de l'analyse discriminante a été utilisée pour tenter d'obtenir un meilleur classement que celui obtenu avec le ECMI. Différentes analyses ont été faites avec des variables choisies parmi les suivantes: le score du QECSE, le nombre d'heures d'absences non motivées au mois d'octobre et les scores des cinq dimensions du ECMI qui ont obtenu les valeurs  $t$  les plus élevées dans les tests-t.

On retrouve dans le tableau 24 les résultats de quatre analyses qui ont permis d'obtenir de bons taux de classement des non-persévérants tout en employant un nombre limité de variables. Les fonctions discriminantes générées par ces analyses sont toutes statistiquement significatives ( $p < 0,05$ ). La première analyse présentée a été faite en utilisant les quatre dimensions du ECMI pour lesquelles des différences significatives ont été obtenues entre les persévérants et les non-persévérants. Cette méthode donne le même pourcentage de bons classements pour l'ensemble des sujets que l'utilisation des mêmes dimensions avec un seuil de 9, mais elle diminue le pourcentage de non-persévérants bien classés, ce qui la rend moins efficace dans le contexte de la prédiction de l'arrêt des études. Dans la seconde analyse, la dimension "Intérêt pour l'école" du ECMI a été ajoutée, ce qui a

permis de classer correctement 76,9% des non-persévérants et d'augmenter le taux global de bons classements à 74,6%. Les analyses suivantes reprennent ces deux analyses mais en leur ajoutant la variable QECSE. Cet ajout permet d'améliorer les taux de classement obtenus dans les analyses correspondantes comprenant uniquement des dimensions du ECMI. La dernière analyse, qui porte sur cinq dimensions de ce questionnaire et le score global du QECSE, donne le meilleur résultat avec 82,6% des non-persévérants et 77,4% des persévérants correctement classés, pour un taux global de classements adéquats de 79,6%.

Tableau 23

Pourcentages de bons classements obtenus pour l'ensemble du groupe, les persévérants et les non-persévérants, à l'aide du score total du ECMI et de la somme des dimensions C, D, F et G du ECMI, avec différents seuils de classification

Seuil	Ensemble N = 59	Persévérants n = 33	Non-persévérants n = 26
Score total			
20	69,5%	75,8%	61,5%
19	66,1%	66,7%	65,4%
Somme des dimensions C, D, F et G			
8	64,4%	48,5%	84,6%
9	69,5%	60,6%	80,8%
10	66,1%	63,6%	69,2%

\* Meilleur classement à l'aide du ECMI

Tableau 24

Pourcentages de bons classements obtenus à l'aide d'analyses discriminantes, pour l'ensemble du groupe, les persévérants et les non-persévérants

Analyse	Ensemble <i>N</i> = 59	Persévérants <i>n</i> = 33	Non-persévérants <i>n</i> = 26
1	69,5%	63,6%	76,9%
2	74,6%	72,7%	76,9%
	<i>N</i> = 54	<i>n</i> = 31	<i>n</i> = 23
3	74,1%	71,0%	78,3%
** 4	79,6%	77,4%	82,6%

Notes. Analyses: (1) Échelles C, D, F, G du ECMI, (2) Echelles C, D, F, G, H du ECMI, (3) Echelles C, D, F, G du ECMI et score global du QECSE, (4) Echelles C, D, F, G, H du ECMI et score global du QECSE.

\*\* Meilleur classement

## **CHAPITRE IV**

### **DISCUSSION**

Dans ce chapitre, les résultats de la recherche sont discutés en fonction de la littérature pertinente. Certaines de leurs implications pédagogiques sont mentionnées et les limites de la recherche sont présentées.

#### **4.1 Caractéristiques des élèves**

Comme le service offert aux jeunes de 16 à 18 ans s'adresse principalement aux élèves qui ont des retards scolaires importants (Un nouvel horizon, 1996), on pouvait s'attendre à noter des difficultés sur le plan de l'apprentissage chez ces élèves. Les données portant sur les acquis scolaires et les résultats des tests de classement et du test d'aptitudes vont dans ce sens.

En effet, selon les critères de classification du ministère de l'Éducation (MEQ, 1991), une portion importante des élèves inscrits au programme des 16-18 auraient de graves difficultés d'apprentissage, car près des trois quarts des sujets ont un retard scolaire d'au moins 2 ans dans les trois matières de base. Ces retards scolaires se manifestent dans les tests de classement du secteur des adultes, puisque la grande majorité des élèves se classent au premier cycle du secondaire ou au présecondaire en français, en mathématiques et en anglais.

Sur le plan des aptitudes intellectuelles, on note que les scores d'aptitudes (QI) moyens obtenus par les participants sont nettement inférieurs à ceux de la population générale. La proportion de participants classés dans les catégories "moyen inférieur", "limite" ou "déficience intellectuelle" d'après leurs résultats au Test d'aptitudes informatisé (TAI) est beaucoup plus importante que celle observée dans la population. Les résultats suggèrent notamment que de 15,4% à 30,8% des participants (selon les aptitudes considérées) pourraient avoir une déficience intellectuelle, comparativement à 2,2% dans la population générale (Pépin & Loranger, 1994). Ces données appuient la vision de certains intervenants de l'éducation des adultes qui soupçonnent la présence d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère parmi les élèves en difficulté dans leur secteur (Le Brun, 1996). On doit cependant nuancer cette possibilité par le fait qu'un diagnostic de déficience intellectuelle n'est jamais posé sur la base d'un seul test d'aptitudes, mais doit également tenir compte des conduites adaptatives, de l'histoire sociale et développementale, de même que du fonctionnement de la personne dans une variété de situations (Grossman, 1981, cité dans Haywood, Meyers, & Switzky, 1982). Quoi qu'il en soit, les résultats indiquent que les participants pris dans leur ensemble ont des aptitudes intellectuelles nettement inférieures à celles de la population, cette faiblesse étant plus marquée sur le plan des aptitudes générales et verbales, que sur le plan des aptitudes non verbales. Par ailleurs, il est important d'ajouter que certains participants ont des aptitudes de niveau moyen ou moyen supérieur selon les barèmes de classification reconnus (Pépin & Loranger, 1994).

La faiblesse des aptitudes des participants pose un problème dans le cadre de cette recherche puisque les questionnaires utilisés ont tous été validés et normalisés auprès d'une population ayant des aptitudes normales. Il se pourrait que les limites cognitives des élèves et leurs difficultés de lecture et de compréhension aient entraîné certains biais dans leurs réponses. Il est donc important de tenir compte de la faiblesse des aptitudes des élèves dans l'interprétation des résultats de la recherche.

Sur le plan de la personnalité, on a observé que les élèves s'évaluent plus positivement que l'échantillon normatif à chacune des échelles du PER (acceptation de soi, anxiété, autonomie, dynamisme, relations avec les autres et stabilité émotionnelle). Ils obtiennent donc un indice de bien-être psychologique (score total du PER) supérieur à celui de l'échantillon normatif. Ces résultats sont étonnants car différents auteurs rapportent des faiblesses pour chacune de ces caractéristiques chez les décrocheurs ou les raccrocheurs et on pourrait s'attendre à ce qu'il en soit de même pour les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes, qui ressemblent aux décrocheurs sous plusieurs aspects (Bourbeau, 1992). Parmi les difficultés notées chez les décrocheurs, les raccrocheurs ou les élèves de l'éducation des

adultes, on retrouve notamment un concept de soi plus faible, une perte de confiance en soi (Ekstrom et al. 1986; Henripin & Proulx, 1986b; Kronick & Hargis, 1990; Le Brun & Caron, 1997), des réactions d'anxiété (Henripin & Proulx, 1986; Langevin, 1994; Le Brun & Caron, 1997), un manque d'autonomie (Bourbeau, 1992), de la passivité en raison des difficultés scolaires (Kronick & Hargis, 1990), des lacunes sur le plan des habiletés sociales (Kronick & Hargis, 1990), de l'impulsivité et une faible tolérance à la frustration (Henripin & Proulx, 1986c), des problèmes personnels plus nombreux que chez la moyenne des jeunes (Beauchesne, 1992) et des problèmes de santé mentale (Le Brun & Caron, 1997). De plus, Langevin (1994) affirme que les élèves à risque souffrent de leur situation et sont profondément troublés et inquiets face à l'avenir, même s'ils paraissent impassibles. L'indice de bien-être psychologique élevé obtenu par les participants est en contradiction avec l'ensemble de ces caractéristiques. Le cadre de cette recherche ne permet pas d'expliquer ce résultat, mais on peut croire que des facteurs comme la désirabilité sociale, les limites cognitives des participants et les difficultés de compréhension manifestées par certains d'entre eux peuvent y jouer un rôle. Une meilleure connaissance des mécanismes sous-jacents à l'auto-évaluation aiderait à mieux comprendre cet aspect des résultats. De plus, des sources externes d'évaluation pourraient ajouter un complément d'information intéressant lors de recherches futures.

Sur le plan des intérêts vocationnels, on note chez les participants des intérêts plus faibles pour les domaines littéraire et scientifique et des intérêts plus marqués pour le domaine technique et pour l'administration et les affaires. Dans l'ensemble, ces élèves manifestent plus d'intérêt pour les aspects concrets et pratiques des situations que pour leurs aspects théoriques. Par ailleurs, plus de 40% des élèves ont dépassé le score critique à l'échelle d'intérêt pour l'école du questionnaire L'école ça m'intéresse?, ce qui indique un faible intérêt pour les études, les cours et la vie scolaire. Ces particularités sur le plan des intérêts s'accordent assez bien avec ce qui est mentionné dans la littérature sur les décrocheurs ou les raccrocheurs. En effet, des corrélations positives, mais assez faibles, ont été observées entre les intérêts littéraires et scientifiques, d'une part, et la réussite scolaire et la poursuite des études, d'autre part (Aubret, 1987). De plus, les décrocheurs auraient des intérêts plus marqués pour les domaines concrets (Langevin, 1992) et manqueraient d'intérêt pour l'école et les matières scolaires (Henripin & Proulx, 1986c; Tanner et al., 1995).

Des besoins en orientation ont été mis en évidence chez les participants par le fait que moins de la moitié d'entre eux avaient un projet professionnel déterminé lors de leur inscription, ce qui pourrait affecter leur motivation et leur persévérance dans les études (Gilbert et al., 1993; Kokosowski, 1987). Par ailleurs, la majorité des élèves semblent avoir

des aspirations scolaires qui tiennent compte de leurs aptitudes, de la durée des études envisagées et de leur intérêt pour les domaines concrets, puisque les trois quarts d'entre eux visent l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), les autres visant le diplôme d'études secondaires (DES) seulement ou le DES suivi d'un diplôme d'études collégiales (DEC).

#### 4.2 Cheminement des élèves à l'éducation des adultes

Une difficulté à respecter les règles institutionnelles a été notée chez les participants, en particulier en ce qui a trait à l'absentéisme. En effet, même si tous les élèves se sont engagés à respecter les règles de l'école lors de leur inscription (École Nouvel Horizon, 1995b), moins de la moitié des participants à la recherche ont respecté le règlement sur les absences en octobre 1995, premier mois où il s'appliquait pour eux. Une majorité d'élèves ont donc de la difficulté sur le plan de l'assiduité et ce, dès leurs premiers mois à l'éducation des adultes. L'absentéisme semble donc être une caractéristique de ces élèves ou une réaction liée à leurs expériences scolaires antérieures, plutôt qu'une réaction à leur nouveau milieu scolaire. Par ailleurs, plus du tiers des élèves ont enfreint le règlement sur les absences à au moins trois reprises au cours de l'année et ont dû signer un contrat qui les engage à le respecter sous peine d'expulsion. Leur passage à l'éducation des adultes ne semble donc pas accompagné d'un changement d'attitude et d'une volonté de s'adapter aux règles du milieu, du moins en ce qui a trait à l'absentéisme. Leur engagement à respecter les règles paraît superficiel, ce qui laisse entrevoir une distance face à l'école et à ses normes, tout comme on l'observe dans le processus d'abandon scolaire (Wehlage & Rutter, 1986).

Cette distance face aux normes et aux règles institutionnelles se manifeste également par des problèmes disciplinaires fréquents, comme en témoignent les pourcentages importants d'élèves touchés par des suspensions (30,3%) et des contrats de comportement (17,1%). En tout, un peu plus de la moitié des élèves ont été impliqués dans ces interventions ou dans un contrat d'absences. En accord avec les observations de plusieurs auteurs sur la présence de problèmes disciplinaires chez de nombreux jeunes inscrits à l'éducation des adultes (Bouchard & St-Amant, 1994; Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Le Brun, 1996; Le Brun & Caron, 1997), ces données illustrent l'ampleur de ces problèmes chez cette clientèle. Elles montrent qu'il s'agit d'élèves à risque, puisque l'absentéisme et les problèmes disciplinaires sont parmi les meilleurs prédicteurs de l'abandon scolaire (Ekstrom

et al., 1986; Srebrnick & Elias, 1993) et peuvent également entraîner l'expulsion de certains élèves et les empêcher d'atteindre leurs objectifs (Kronick & Hargis, 1990).

On note d'ailleurs un problème de persistance dans les études chez les élèves inscrits au programme offert aux 16 à 18 ans. En effet, moins de la moitié des participants à la recherche ont persévéré à temps plein dans leurs études jusqu'à la fin du mois d'avril et seulement la moitié des élèves étaient réinscrits à temps plein au mois d'octobre suivant. Bien que le retour aux études soit facilité par le système des entrées périodiques et sorties variables (Beauchesne, 1992) et que les arrêts de fréquentation scolaire ne soient pas considérés comme définitifs par certains élèves (Bouchard & St-Amant; 1994), on peut se demander quelle proportion des non-persévérants vont reprendre leurs études et parvenir à les compléter. Seules des études longitudinales permettraient de le déterminer. Toutefois, il est à craindre que les interruptions des études se prolongent et deviennent définitives chez un bon nombre d'élèves puisqu'on a observé un lien entre l'arrêt des études pendant la première année à l'éducation des adultes (plus particulièrement avant le congé de Noël) et la non-réinscription au début de l'année scolaire suivante.

En effet, les persévérants se sont réinscrits à temps plein au début de l'année scolaire suivante dans une proportion de 75%, comparativement à un peu moins de 30% chez ceux qui ont arrêté leurs études avant la fin d'avril. Parmi les non-persévérants, à peine 6,7% de ceux qui ont laissé leurs études avant la fin de décembre se sont réinscrits à temps plein, comparativement à 45,5% de ceux qui ont laissé leurs études entre janvier et avril. Bien que le retour aux études soit plus fréquent chez ces derniers, l'arrêt des études entre janvier et avril demeure sérieux, puisqu'il se prolonge au-delà du début de l'année scolaire suivante dans la majorité des cas. De plus, même temporaires, les arrêts de fréquentation scolaire peuvent avoir un impact sur les chances de réussite en allongeant le délai nécessaire pour l'atteinte des objectifs de formation.

Parmi les élèves qui n'ont pas persévéré à temps plein jusqu'à la fin d'avril, certains ont choisi de poursuivre leurs études à temps partiel, ce cheminement étant considéré par la direction comme une période de maturation pour les élèves qui ont de la difficulté à respecter les exigences de fréquentation à temps plein (Un nouvel horizon, 1996). À quelques exceptions près, ce cheminement n'a pas permis aux élèves de progresser dans leurs études. De manière générale, après quelques présences initiales, la fréquentation scolaire devenait sporadique puis cessait avant que l'élève n'ait complété un seul objectif. À court terme, ce cheminement ne semble donc pas à conseiller aux élèves qui ont des problèmes d'assiduité. À long terme, il est possible qu'un passage à temps partiel temporaire permette

à l'élève de conserver un certain lien avec l'école, ce qui favoriserait un retour ultérieur dans de meilleures conditions. Toutefois, cela pourrait également permettre à l'élève de s'illusionner sur la possibilité de réussir des études sans s'y investir réellement. Dans ce cas, ce cheminement serait contre productif, puisqu'il retarderait la prise de conscience et l'engagement dans les études qui favorisent un raccrochage réussi (Bouchard & St-Amant, 1994; Groté, 1993; Houle, 1993). Seule une étude longitudinale pourrait déterminer si le passage à temps partiel (sans participation réelle) peut avoir certains avantages à long terme.

Dans l'ensemble, les caractéristiques des participants (retard scolaire important, classement faible dans les trois matières de base, faiblesse des aptitudes, problèmes disciplinaires fréquents, absentéisme élevé et manque de persévérance dans les études) montrent qu'il s'agit d'une clientèle en difficulté sous différents aspects et laissent entrevoir qu'un bon nombre de ces élèves risquent de ne pas compléter leurs études s'ils ne reçoivent pas une aide adéquate. On retrouve dans la section suivante certains facteurs de non-réussite qui ont été identifiés dans la recherche.

#### **4.3 Facteurs associés à un rythme d'apprentissage lent ou à l'arrêt des études**

Comme la période sur laquelle porte la recherche ne permet pas de savoir quels participants obtiendront éventuellement leur diplôme, l'identification des facteurs de non-réussite a été faite indirectement, par le biais des facteurs associés à un faible rythme d'apprentissage ou à l'arrêt des études pendant la première année à l'éducation des adultes. Bien qu'un rythme lent et l'arrêt des études n'entraînent pas automatiquement l'abandon définitif des études avant l'obtention du diplôme, il est postulé qu'ils sont des facteurs de risque pouvant entraîner l'abandon. Seules des études longitudinales permettraient de déterminer si les facteurs identifiés sont effectivement liés à la non-réussite à long terme.

Parmi les facteurs étudiés, seulement deux sont associés au rythme d'apprentissage: l'évaluation par l'enseignant des conduites sociales de l'élève et les résultats aux tests de classement. Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, aucun lien n'a été observé entre le rythme d'apprentissage et les aptitudes. Cette absence de lien s'explique possiblement par le fait que le rythme d'apprentissage n'est pas une mesure normative, puisque les sujets n'ont pas tous les mêmes cours à faire.

Les élèves les plus lents affichent des conduites moins appropriées selon le jugement de l'enseignant, ce qui s'accorde avec les résultats de plusieurs recherches qui ont montré que le rendement scolaire est en corrélation avec les comportements de l'élève et le respect des règles (Loranger, 1987; Loranger & Picard, 1982; Loranger, Verret & Arsenault, 1986; McKinney, Mason, Perkerson & Clifford, 1975; Swift & Spivack, 1969), en particulier chez les élèves à faible rendement (Soli & Devine, 1976).

Comme des études antérieures ont montré que l'évaluation par l'élève de ses propres conduites sociales est liée au rendement scolaire (Loranger, Couture & Fortin, 1981; Loranger, Poirier & Gauthier, 1983), on pouvait s'attendre à ce qu'il y ait également un lien entre l'auto-évaluation des conduites sociales et le rythme d'apprentissage chez les participants à la recherche, ce qui n'est pas le cas. L'auto-évaluation des conduites sociales à l'école et leur évaluation par l'enseignant n'ont donc pas le même rapport avec le rythme d'apprentissage. Ce résultat pourrait être expliqué par le fait que l'enseignant et l'élève n'utilisent pas le questionnaire de la même façon et qu'une part importante de la variance du score de conduite sociale provient de la source de l'évaluation (Loranger et al., 1986). Il faut préciser que le questionnaire destiné aux élèves accorde moins d'importance aux comportements reliés à la tâche que celui destiné aux enseignants, ce qui pourrait également jouer un rôle dans l'absence de lien entre le rythme d'apprentissage et l'auto-évaluation des conduites. Par ailleurs, la différence entre l'évaluation par l'enseignant et l'auto-évaluation des conduites sociales pourrait aussi être expliquée par les caractéristiques de la clientèle qui est composée principalement d'élèves ayant de faibles aptitudes, des problèmes d'apprentissage ou des problèmes de comportement. Ces élèves pourraient avoir de la difficulté à traiter correctement l'information sociale (Margalit, 1995) et à s'évaluer de façon réaliste, ce qui entraînerait des modes d'évaluation différents de ceux des enseignants. Cette interprétation est en accord avec les résultats d'une étude antérieure utilisant le Questionnaire d'Habilités Sociales (Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980), dans laquelle les évaluations des habiletés sociales faites par les enseignants et par des élèves en difficultés d'adaptation n'étaient pas corrélées significativement (Arsenault & Loranger, 1986).

En ce qui a trait au lien entre le classement et le rythme d'apprentissage, on note que les élèves qui ont un rythme d'apprentissage lent ont réussi moins de cours aux tests de classement de savoir lire, de mathématiques et d'anglais, que les élèves dont le rythme d'apprentissage est plus rapide. Ceux dont le rythme est lent ont donc plus de cours à compléter, ce qui entraîne des études d'une durée plus longue et peut augmenter la possibilité de les abandonner avant terme. En effet, les élèves rapides prennent en

moyenne 21,6 heures pour compléter une unité et ont en moyenne 70,1 unités à faire, comparativement à 34,8 heures par unité et 75,2 unités à faire chez les élèves lents. Ces données permettent d'abord de constater que les élèves dits "rapides" auraient plutôt un rythme dans la moyenne puisque le temps qu'ils mettent pour compléter une unité s'approche des délais moyens accordés, qui varient de 15 à 25 heures par unité, selon les matières. En maintenant leur rythme d'apprentissage constant et en n'interrompant pas leurs études, ces élèves ( $n = 34$ ) prendraient en moyenne 65 semaines pour atteindre leurs objectifs de formation, ce qui paraît acceptable. Les élèves lents ( $n = 35$ ), quant à eux, prendraient en moyenne 117 semaines, soit presque 3 années scolaires. Parmi eux, 9 élèves prendraient entre 3 et 4 années scolaires et 6 élèves prendraient plus de 4 années avant de pouvoir s'inscrire à la formation professionnelle qui les intéresse (96% des élèves veulent poursuivre leurs études au secteur professionnel du secondaire ou au cégep après leur passage en formation générale). On peut se demander si ces élèves auront la motivation suffisante pour persister jusque là, surtout s'ils ont d'autres problèmes associés (manque d'intérêt pour l'école, problèmes disciplinaires, absentéisme, interruption des études, problèmes personnels...).

Il faut toutefois ajouter qu'aucun lien n'a été observé à court terme entre l'arrêt des études et le rythme d'apprentissage, le classement ou les aptitudes. Les élèves qui ont laissé leurs études pendant leur première année à l'éducation des adultes ne sont donc pas plus faibles que ceux qui ont persévéré, que ce soit sur le plan du rythme d'apprentissage, du classement, ou encore des aptitudes. Comme il s'agit d'une clientèle en difficulté d'apprentissage dans son ensemble, il est possible que des liens entre ces variables n'aient pu être mis en évidence en raison de l'étendue restreinte des variables dans l'échantillon, comparativement à la population générale (Tabachnick & Fidell, 1983). Il se peut également que le soutien offert aux élèves dans ce milieu, c'est-à-dire un enseignant titulaire, des groupes-classes moins nombreux (16 élèves par groupe) et des services de suivi, d'orientation, d'orthopédagogie, de psychologie et de vie étudiante, ait permis à certains des élèves les plus faibles de persévérer malgré leurs difficultés d'apprentissage. On peut toutefois se demander s'il en serait de même à long terme, car ce service particulier n'est offert aux jeunes de 16 à 18 ans que pendant leur première année au secteur des adultes. Ils sont ensuite intégrés avec les autres élèves dans la structure régulière de l'éducation des adultes, sans titulaire et dans des classes beaucoup plus nombreuses.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'arrêt des études est lié au score obtenu à la dimension "rendement scolaire" du questionnaire L'école ça m'intéresse?. Les élèves qui ont arrêté leurs études ont eu un score de rendement scolaire plus élevé que ceux qui ont

persévéré, ce qui indique qu'ils sont moins satisfaits de leur rendement et de leur capacité de travail que ces derniers. Il semble donc que la perception du rendement soit plus importante que le rendement réel (rythme d'apprentissage) dans la décision d'arrêter les études, chez ce groupe d'élèves. Ce résultat peut être mis en relation avec la tendance des décrocheurs à se décourager face aux mauvaises notes plutôt qu'à travailler plus fort pour se reprendre (Violette, 1991). Il se pourrait que les limites cognitives des élèves les plus faibles les empêchent de bien percevoir leur situation, ce qui aiderait certains d'entre eux à persévérer, tandis que certains élèves moins faibles pourraient avoir une perception plus aiguë de leurs difficultés et être portés à se décourager et à quitter leurs études.

En plus de l'insatisfaction face à leur rendement scolaire, les élèves qui ont arrêté leurs études sont caractérisés par leur implication plus fréquente dans des interventions disciplinaires, plus particulièrement des suspensions et des contrats de comportement. Ces résultats sont en accord avec ceux de recherches antérieures montrant que les problèmes disciplinaires sont parmi les meilleurs prédicteurs de l'abandon scolaire (Ekstrom et al., 1986; Srebnick & Elias, 1993).

Les élèves qui ont laissé leurs études ont également obtenu un score plus élevé que les persévérants aux dimensions "projets scolaires", "absentéisme" et "besoin de soutien des enseignants" du questionnaire L'école ça m'intéresse?. Ces résultats indiquent que l'arrêt des études est associé à une intention moins ferme de compléter les études entreprises, à des attitudes et comportements face à la fréquentation scolaire qui favorisent l'absentéisme, ainsi qu'à une perception plus négative des relations avec les enseignants, cette perception pouvant être associée aux problèmes disciplinaires des élèves. Par ailleurs, aucun lien n'a été observé entre l'arrêt des études et les facteurs de personnalité, les intérêts vocationnels, le fait d'avoir ou non un projet professionnel, ou le niveau des aspirations scolaires.

Certains liens avec l'arrêt des études ont été observés uniquement chez les élèves qui ont un rythme d'apprentissage rapide. Ainsi, les non-persévérants rapides s'évaluent moins positivement que les persévérants rapides sur le plan des conduites sociales à l'école, en particulier en ce qui a trait aux conduites liées à soi-même (comportements éthiques, comportements responsables, acceptation des conséquences et attitude positive envers soi-même).

Contrairement aux conclusions d'études antérieures, selon lesquelles les évaluations des différentes catégories de conduites sont fortement corrélées entre elles et se rapportent à la

perception du respect des règles de conduite en classe (Loranger & Arsenault, 1989; Loranger et al., 1986), il ne semble pas que ce soit un manque de respect des règles de conduite en général qui distingue les non-persévérants rapides des autres élèves, puisque les analyses révèlent une adaptation significativement inférieure uniquement dans la catégorie des comportements liés à soi-même. Ce résultat suggère que des aspects impliqués dans le développement des adolescents, comme le développement du sens de la responsabilité personnelle et l'intériorisation des valeurs, de l'estime de soi et du contrôle du comportement (Cloutier, 1982), pourraient être en cause dans leurs difficultés.

Par ailleurs, lorsque l'évaluation des conduites sociales est faite par l'enseignant, on ne retrouve pas de lien entre l'arrêt des études et les conduites sociales. La composition des questionnaires pourrait expliquer ce résultat car le questionnaire de l'enseignant comporte très peu de questions sur les comportements liés à soi-même, la seule catégorie de comportements impliquée dans le lien entre l'arrêt des études et l'auto-évaluation des conduites sociales.

Un lien entre l'absentéisme et l'arrêt des études a également été observé chez les élèves rapides. Chez ces derniers, ceux qui ont arrêté leurs études ont eu en moyenne plus d'absences non motivées au début de l'année scolaire que les persévérants. Bien que le règlement les autorisait à s'absenter un maximum de 6 heures par mois sans avoir à présenter de motivation, les non-persévérants se sont absentés en moyenne 9 heures pendant le premier mois d'application du règlement, comparativement à 4,6 heures pour les persévérants. Comme ils ont transgressé la règle sur les absences autorisées dès le début de l'année scolaire, leur engagement initial face aux règles de l'école paraît superficiel, ce qui pourrait indiquer un manque de responsabilité personnelle chez ces élèves, du moins face à leurs études.

Il peut sembler paradoxal qu'aucun lien entre l'absentéisme et l'arrêt des études n'ait été observé chez les élèves dont le rythme d'apprentissage est lent, puisque l'absentéisme est reconnu comme étant un des prédicteurs principaux de l'abandon scolaire (Wehlage & Rutter, 1986). Cependant, la mesure de l'absentéisme utilisée peut expliquer en partie ce résultat. Comme elle correspond uniquement à l'absentéisme initial des élèves (le nombre d'heures d'absences non motivées au mois d'octobre), on ne peut pas tirer de conclusion sur la possibilité d'une relation entre l'arrêt des études et l'absentéisme calculé sur toute l'année scolaire.

Comme les liens observés entre l'arrêt des études et l'auto-évaluation des conduites ou l'absentéisme initial sont présents uniquement chez les élèves qui ont un rythme d'apprentissage rapide, on peut constater que les non-persévérants ne forment pas un groupe homogène. Ceux dont les difficultés d'apprentissage sont moins importantes (rythme d'apprentissage plus rapide, meilleur classement, possibilité d'atteindre leurs objectifs en moins de 2 ans en moyenne) manifestent des difficultés particulières sur le plan du comportement et de l'absentéisme. Il paraît donc important de tenir compte des sous-groupes d'élèves (rythme d'apprentissage rapide ou lent) dans la planification des interventions, si on veut offrir aux élèves en difficulté des programmes de soutien efficaces axés sur les facteurs de risque qui leur sont propres.

#### 4.4 Prédiction de l'arrêt des études

Le dépistage des élèves qui risquent d'abandonner leurs études afin de leur offrir des mesures d'aide est une composante importante des programmes de prévention de l'abandon scolaire (Langevin, 1994). Il semblait donc intéressant d'évaluer la possibilité de faire un tel dépistage à l'éducation des adultes, où on retrouve de nombreux élèves en difficulté. La facilité avec laquelle les élèves inscrits dans ce milieu peuvent laisser leurs études et les reprendre par la suite rend toutefois cette tâche plus difficile, car on ne peut savoir si les arrêts observés sont définitifs ou non. Malgré cela, la possibilité de prédire l'arrêt des études apparaît utile si on considère qu'il s'agit d'un facteur de risque important, comme le suggère le fait que moins de 30% des élèves ayant arrêté leurs études avant la fin du mois d'avril étaient réinscrits au début de l'année scolaire suivante.

Deux questionnaires de dépistage ont été administrés aux élèves. Le TRAC (Falardeau et al., 1988), employé habituellement au niveau collégial, est apparu inefficace dans notre contexte d'utilisation. En raison de son niveau de langage, il est inadapté pour les élèves qui ont d'importantes difficultés de lecture. De plus, aucune différence entre les persévérants et les non-persévérants n'a été notée relativement aux scores obtenus à ce questionnaire. Le questionnaire "L'école ça m'intéresse?" (MEQ, 1983b), habituellement utilisé auprès d'élèves de troisième secondaire, est apparu plus prometteur pour la prédiction de l'arrêt des études chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes. Des différences entre les persévérants et les non-persévérants ont été notées sur

le plan du score total du questionnaire et des dimensions suivantes: "Projets scolaires", "Rendement scolaire", "Absentéisme" et "Besoin de soutien des enseignants".

L'utilisation du score total de ce questionnaire avec un seuil critique de 19 ou 20 aurait permis de prédire l'arrêt des études mieux que le hasard, mais une intervention basée sur ces prédictions n'aurait pas rejoint une part importante (entre 35% et 40%) des élèves à risque. L'utilisation de la somme des scores des quatre dimensions sur lesquelles les persévérants et les non-persévérants se distinguent a toutefois permis d'améliorer la prédiction de l'arrêt des études, sans pour autant augmenter le taux global de bonnes prédictions. Avec cette approche, en utilisant un seuil critique de 9, près de 81% des non-persévérants ont été bien classés et un taux global de près de 70% de bons classement a été obtenu. Il semble possible de baser un programme de dépistage sur cette méthode.

Les taux de bons classements obtenus ont été améliorés en faisant une analyse discriminante sur les scores des quatre mêmes dimensions, auxquels ont été ajoutés les scores obtenus à la dimension "Intérêt pour l'école" du même questionnaire et le score obtenu au questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école (QECSE). Cette analyse a permis de classer correctement près de 83% des non-persévérants et d'obtenir un taux global de bons classements de près de 80%. Ces taux sont légèrement surestimés en raison de l'utilisation des mêmes sujets pour développer et tester la fonction discriminante (Hair et al., 1992). Ils sont toutefois suffisamment élevés pour pouvoir utiliser cette approche dans la prédiction de l'arrêt des études et développer un programme d'intervention visant les élèves identifiés à risque. Cette approche, qui donne de meilleurs résultats, nécessite un logiciel d'analyse statistique qui inclut l'analyse discriminante. Elle est donc plus complexe que l'utilisation d'un simple questionnaire. Si le milieu scolaire la choisissait, le QECSE pourrait être passé par les élèves dès leur inscription et le questionnaire "L'école ça m'intéresse?" pourrait l'être un mois plus tard pour leur laisser le temps de connaître leur nouveau milieu scolaire. Ainsi, l'identification des élèves à risque pourrait se faire dans un délai assez court, ce qui permettrait de leur offrir rapidement des mesures d'aide.

Par la suite, la stratégie préventive devrait tenir compte du fait que les élèves qui ont un fort absentéisme ou qui sont impliqués dans des interventions disciplinaires ont un risque encore plus élevé d'arrêter leurs études. Ces données sont d'ailleurs facilement disponibles pour les intervenants responsables du suivi des élèves.

Par ailleurs, bien que cette recherche ait montré que le dépistage des élèves qui risquent de laisser leurs études est possible, il faut préciser qu'une intervention visant les élèves dépistés toucherait environ la moitié des élèves, en raison du pourcentage important d'élèves non persévérants dans le milieu étudié.

#### 4.5 Implications pédagogiques

Parmi les variables étudiées dans cette recherche, la conduite des élèves ressort clairement comme un aspect problématique. En effet, l'implication dans des interventions disciplinaires, l'absentéisme et l'auto-évaluation des conduites sociales font partie des facteurs associés à l'arrêt des études, et l'évaluation des conduites par l'enseignant est associée à un faible rythme d'apprentissage. Une intervention aidant les élèves à développer leur compétence sociale, à apprendre des façons acceptables de se comporter et à respecter les règles de conduite de l'école devrait donc être utile.

L'entraînement aux habiletés sociales étant reconnu comme une composante importante des programmes d'aide pour les jeunes qui manifestent des comportements difficiles (Royer et al., 1996), un programme d'entraînement aux habiletés sociales et aux habiletés de survie à l'école pourrait être offert aux élèves identifiés à risque suite à un processus de dépistage. Selon Wehrlage (1986, cité dans Langevin, 1994), un tel programme devrait montrer aux élèves comment se comporter dans différentes situations sociales, comment s'affirmer sans agressivité et comment maintenir leur identité sans utiliser des comportements inappropriés. La prise de décisions et l'évaluation des conséquences de leurs décisions devraient également en faire partie. Pour mettre sur pied un tel programme, les intervenants peuvent s'inspirer des nombreux programmes d'entraînement aux habiletés sociales décrits dans la littérature (Elksin, 1989; Francescani, 1982; Goldstein et al., 1980; Hazel, Schumaker, Sherman & Sheldon, 1982; Jupp & Looser, 1988; Vaughn, 1987) et des recensions critiques qui en situent la pertinence et l'efficacité (Cartledge & Milburn, 1978; Gresham, 1985; Hazel, Schumaker, Sherman & Sheldon-Wildgen, 1985).

Toutefois, avant de mettre en place un programme d'intervention, il serait important de tenir compte des sous-groupes d'élèves visés. Les élèves ayant un rythme d'apprentissage lent ne présentant pas les mêmes difficultés que les élèves dont le rythme est rapide, les interventions projetées doivent refléter cette distinction.

Un programme de développement de la compétence sociale visant les élèves rapides pourrait inclure une composante de développement personnel, plus particulièrement sur le plan de l'estime de soi, de la prise de responsabilité, de l'acceptation des conséquences et de l'éthique. En effet, ces aspects sont impliqués dans les comportements liés à soi-même pour lesquels on a noté une faiblesse chez les non-persévérants rapides. Cependant, pour offrir un programme bien adapté aux besoins de ces élèves, il serait important de déterminer au préalable si leur moins bonne adaptation sur le plan des comportements liés à soi-même et de l'absentéisme est généralisée dans les différents domaines de leur vie ou si elle se limite au contexte scolaire. Certains auteurs rapportent en effet que les décrocheurs se comportent mieux et ont une meilleure assiduité dans le cadre de leur travail qu'à l'école (Langevin, 1994; Violette, 1991). Il serait donc possible que les difficultés des non-persévérants rapides soient liées au rejet du milieu scolaire et de ses normes de conduite, plutôt qu'à des aspects plus généraux de leur développement. Les interventions choisies devront en tenir compte.

L'intervention visant les élèves à risque dont le rythme d'apprentissage est rapide devrait également inclure des composantes visant à favoriser leur engagement dans leurs études. En effet, cet engagement pourrait être superficiel, comme semble l'indiquer l'absentéisme élevé manifesté par les non-persévérants rapides dès le début de l'année scolaire. De plus, il serait important de vérifier si la perception qu'ils ont de leur rendement est réaliste et d'intervenir sur ce plan si nécessaire. Il faut les aider à prendre conscience de leur progression dans leur programme, de façon à ce qu'ils puissent être satisfaits d'eux mêmes et de leur rendement lorsque ce dernier est adéquat. Il serait utile de faire des interventions brèves, mais fréquentes, rappelant la raison de leur présence à l'école et leurs objectifs de formation, ou encore soulignant leur progression dans leur programme d'études et les résultats qui suivent leurs efforts.

Chez les élèves dont le rythme est lent, la situation se présente différemment. Un bon nombre d'entre eux progressent dans leur programme d'études à un rythme tellement lent qu'ils pourraient avoir besoin de plus de 3 ou 4 années scolaires pour compléter les préalables à la formation professionnelle. Il ne faudrait donc pas négliger leurs difficultés d'apprentissage lors de l'établissement d'un programme d'intervention s'adressant à eux. Bien que les élèves qui ont un rythme d'apprentissage lent soient eux aussi touchés par des problèmes disciplinaires et que leurs conduites soient moins appropriées d'après les enseignants, le manque d'engagement initial noté chez les non-persévérants rapides ne semble pas évident chez ces élèves. En effet, leur absentéisme initial ne paraît pas aussi excessif que celui des non-persévérants rapides. De plus, il n'y a pas de différence

significative d'absentéisme initial entre les non-persévérants lents et les persévérants lents. Comme pour un bon nombre de décrocheurs, leurs difficultés comportementales pourraient résulter de leurs difficultés d'apprentissage plutôt qu'en être la cause (Kronick & Hargis, 1990). Dans ce contexte, une intervention visant à améliorer directement le rendement scolaire semble plus appropriée qu'une intervention visant principalement le comportement, car elle pourrait avoir des effets sur le rendement scolaire et sur le comportement. En effet, selon Kronick et Hargis (1990), une intervention qui apporte un soutien sur le plan académique permet aux élèves de vivre l'expérience de la réussite et entraîne une amélioration de leurs comportements lorsque leur problème principal est lié à des difficultés d'apprentissage non résolues et à des échecs répétés.

L'enseignement individualisé pratiqué à l'éducation des adultes dans des classes à effectif réduit ne semble pas offrir suffisamment de support académique aux élèves dont le rythme d'apprentissage est très lent. Une intervention supplémentaire paraît donc nécessaire. Compte tenu de la faiblesse des aptitudes et des acquis scolaires de plusieurs élèves, un programme visant à améliorer leur efficacité cognitive et à corriger leurs déficits cognitifs pourrait être approprié. À cet effet, Filion et Mongeon (1993), proposent deux programmes québécois, le programme RÉÉDUC de Pépin et Loranger (1992) et le programme d'Actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.) de Audy (1991). Le programme RÉÉDUC est une batterie d'exercices informatisés qui offre un entraînement cognitif individualisé et adapté aux difficultés de chaque utilisateur. Par des exercices de difficulté progressive, il vise à stimuler les habiletés générales reliées à l'attention et à la mémoire, au langage, à l'arithmétique, aux habiletés visuo-spatiales et à la résolution de problèmes, ces habiletés de base étant souvent déficitaires chez les personnes qui ont des problèmes d'apprentissage (Loranger, 1995). Le programme A.P.I., quant à lui, propose des leçons de médiation qui visent à développer le répertoire des stratégies de résolution de problèmes, des principes de vie, des concepts et de signification de l'apprenant (Audy, Ruph & Richard, 1993). Ce programme a été expérimenté à l'éducation des adultes auprès d'élèves qui avaient de la difficulté à progresser dans leurs études. Audy et al. (1993) rapportent que la participation à ce programme durant 24 heures réparties sur 8 semaines a entraîné une augmentation importante du rythme d'apprentissage de ces élèves pendant la durée de l'expérimentation. L'un ou l'autre de ces programmes pourrait être offert aux élèves qui ont le plus de difficulté à progresser dans leurs études.

Par ailleurs, il apparaît souhaitable de favoriser l'engagement dans les études et d'offrir du soutien à la motivation à tous les élèves et non seulement à ceux qui sont identifiés à risque. Différents éléments peuvent y contribuer, notamment le processus d'orientation qui

permet aux élèves de déterminer leur projet vocationnel et de s'y engager activement. Les élèves auraient donc avantage à entreprendre ce processus dès le début de leurs études.

L'établissement de liens significatifs avec les enseignants joue également un rôle important dans le sentiment d'appartenance à l'école et dans la persévérance dans les études (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Srebnik & Elias, 1993). Toute intervention qui montre à l'élève l'intérêt personnel que lui porte l'enseignant renforce ce lien et peut avoir un impact positif sur la persévérance. Il s'agit donc d'un aspect à privilégier.

Les variables étudiées dans cette recherche étant des caractéristiques des élèves, les possibilités d'interventions qui ont été mentionnées s'adressent principalement aux élèves en difficulté. Bien que certains auteurs suggèrent d'agir également sur le plan de l'organisation et des pratiques institutionnelles (Langevin, 1994; Wehlage & Rutter, 1986), cette recherche offre très peu d'information permettant de proposer des modifications aux politiques en vigueur dans l'école étudiée. Seules quelques interrogations liées aux observations faites dans le cadre de la recherche peuvent être formulées afin de susciter la réflexion des intervenants. Ainsi, on peut se demander si les politiques relatives aux suspensions (voir Royer, Bitadeau & Saint-Laurent, 1993 et Royer et al., 1996) et à l'absentéisme répondent de façon efficace aux besoins des élèves et de l'école et, plus particulièrement, s'il est adéquat de proposer un passage à temps partiel aux élèves qui manquent d'assiduité de façon répétitive. On peut également se questionner sur les besoins de formation du personnel en ce qui a trait à la gestion des comportements inadéquats et aux très grandes difficultés d'apprentissage. Finalement, la possibilité de référer certains élèves qui ont de graves difficultés d'apprentissage à d'autres services ne visant pas nécessairement le diplôme pourrait être envisagée.

#### **4.6 Limites de la recherche**

Comme cette recherche s'est déroulée dans une seule commission scolaire, dans le cadre d'un service particulier offert par l'éducation des adultes aux élèves de 16 à 18 ans qui ont des cours à faire dans les trois matières de base, il n'est pas possible d'en généraliser les conclusions à d'autres types de services ou à l'ensemble des jeunes inscrits à l'éducation des adultes.

De plus, la portée des conclusions est restreinte par certains aspects de la recherche. Ainsi, les conclusions ne peuvent pas être généralisées à long terme, car la recherche s'est déroulée sur une seule année scolaire. Il se pourrait que les facteurs associés à l'arrêt des études pendant la première année à l'éducation des adultes diffèrent de ceux qui sont associés à l'abandon définitif des études. Comme il a été mentionné à plusieurs reprises dans la discussion, des études longitudinales seraient utiles car elles permettraient d'obtenir des conclusions plus fermes par rapport aux facteurs de risque chez les jeunes élèves inscrits à l'éducation des adultes.

Par ailleurs, les conclusions ne peuvent pas être généralisées aux élèves qui laissent leurs études très rapidement et pour lesquels plusieurs données étaient absentes, car les analyses ont porté uniquement sur les élèves pour lesquels des données complètes ont pu être recueillies. De même, les conclusions ne portent pas sur les jeunes qui n'ont pas les trois matières de base à leur horaire ou qui n'ont que quelques unités à faire, car ils n'ont pas participé à la recherche.

Une autre limite importante vient du fait qu'il n'a pas été possible d'inclure la variable sexe dans le plan d'analyse en raison du nombre restreint de sujets. Or de nombreux auteurs font état de différences entre les garçons et les filles sur le plan du comportement (Loranger et al., 1981, 1983, 1986), des problèmes disciplinaires (Le Blanc et al., 1993), du rendement scolaire (Violette, 1991) et de l'abandon des études (Beauchesne, 1991; Rumberger, 1987; Violette, 1991). De plus, les données décrivant les caractéristiques des élèves font ressortir plusieurs différences entre les garçons et les filles. Les conclusions de la recherche auraient pu être plus spécifiques si on en avait tenu compte dans les analyses. Il serait donc souhaitable d'inclure la variable sexe dans des recherches ultérieures.

## CONCLUSION

Cette recherche portant sur la problématique des jeunes inscrits à l'éducation des adultes, s'est déroulée sur une période d'une année scolaire, dans le cadre d'un service particulier offert aux élèves de 16 à 18 ans. La recherche visait d'abord à obtenir de l'information sur les caractéristiques des élèves et sur leur cheminement à l'éducation des adultes. Elle visait également à identifier les facteurs associés à un rythme d'apprentissage lent ou à l'arrêt des études ainsi qu'à déterminer s'il est possible de dépister ceux qui risquent de laisser leurs études.

Soixante-seize (76) élèves ont participé à la recherche et ont complété un test d'aptitudes et des questionnaires portant sur la personnalité, les intérêts et les comportements à l'école. Ils ont également complété un questionnaire de dépistage des élèves susceptibles d'abandonner leurs études et un questionnaire de dépistage des élèves à risque sur le plan académique. Des données portant sur leur expérience scolaire à l'éducation des adultes ont été recueillies dans leurs dossiers scolaires.

La recherche a révélé que les jeunes inscrits à ce service ont, dans l'ensemble, des acquis scolaires limités, de faibles aptitudes et, dans certains cas, un rythme d'apprentissage très lent. Il a également été montré que de nombreux élèves ont de la difficulté à respecter les règles de conduite de ce milieu scolaire. En effet, plus de la moitié des élèves n'ont pas respecté le règlement sur les absences autorisées, près du tiers des élèves ont été suspendus au moins une fois pendant la durée de la recherche et plus de la moitié des élèves ont été touchés par au moins une intervention disciplinaire.

Un problème de persévérance a également été observé, puisque plus de la moitié des élèves ont arrêté leurs études avant la fin du mois d'avril. Bien que le fonctionnement de l'éducation des adultes facilite le retour des élèves qui ont quitté leurs études, moins de 30% des élèves qui ont arrêté avant la fin d'avril étaient réinscrits à temps plein en octobre de l'année scolaire suivante, cette proportion étant de 6,7% chez ceux qui ont laissé leurs

études avant le congé de Noël. Ces données laissent entrevoir la possibilité que l'arrêt des études soit un indicateur d'abandon définitif dans plusieurs cas, notamment pour ceux qui persistent peu de temps lors de leur première année à l'éducation des adultes.

L'ensemble de ces observations montre qu'une proportion importante des élèves qui ont participé à la recherche sont en difficulté, que ce soit sur le plan des apprentissages ou des comportements. Plusieurs risquent donc de ne pas persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Des comparaisons ont été faites entre les élèves ayant un rythme d'apprentissage lent et ceux qui ont un rythme rapide et entre les élèves qui ont persévéré et ceux qui ont arrêté leurs études, pour déterminer les variables qui les distinguent. L'interaction entre le rythme et le cheminement (persévérance ou arrêt des études) a également été étudiée. Les comparaisons entre les sous-groupes d'élèves ont permis d'identifier les facteurs de risque présentés dans les paragraphes suivants.

Les facteurs associés à un rythme d'apprentissage lent sont: (1) des résultats faibles aux tests de classement de savoir lire, de mathématiques et d'anglais et (2) des comportements moins bien adaptés au contexte scolaire d'après l'évaluation faite par l'enseignant.

Les facteurs associés à l'arrêt des études se divisent en deux groupes: ceux qui ont été notés uniquement chez les élèves dont le rythme d'apprentissage est rapide et ceux qui ont été notés tant chez les élèves dont le rythme est rapide que chez ceux dont le rythme est lent. Les facteurs associés à l'arrêt des études présents uniquement chez les sujets rapides sont: (1) un taux élevé d'absences non motivées dès le début de l'année scolaire et (2) une auto-évaluation moins positive des comportements liés à soi-même (acceptation des conséquences, comportements responsables, comportements éthiques et attitude positive face à soi-même). Ceux qui ont été notés tant chez les élèves rapides que chez les élèves lents sont: (1) le fait d'avoir été touché par des interventions disciplinaires, notamment la suspension et le contrat de comportement; (2) une moins grande fermeté dans l'intention de compléter ses études; (3) une moins bonne relation avec les enseignants; (4) la perception que sa capacité de travail et son rendement sont insatisfaisants; et (5) des attitudes et comportements face à la fréquentation scolaire qui favorisent l'absentéisme.

La recherche a montré qu'il est possible de dépister les élèves qui risquent d'arrêter leurs études pendant leur première année à l'éducation des adultes, dans le cadre de ce service particulier. À partir des facteurs de risque identifiés, certaines interventions visant différents sous-groupes d'élèves peuvent être envisagées. Comme les facteurs de risque ne sont

pas les mêmes pour les élèves lents et pour les élèves rapides, il apparaît important de tenir compte de cette distinction dans les interventions visant à aider les élèves.

Cette recherche, en plus d'être utile dans l'immédiat pour améliorer les interventions auprès des jeunes inscrits à l'éducation des adultes, ouvre plusieurs pistes de recherche à explorer. Des études longitudinales seraient utiles, de même que des études plus approfondies sur les difficultés d'apprentissage ou les difficultés comportementales de ces élèves. Des études comparant les garçons aux filles pourraient également apporter un complément d'information appréciable, de même que des études faites dans le cadre d'autres types de services offerts à cette clientèle.

## REFERENCES

Archambault, J., & Ouellet, G. (1984). L'amélioration du rendement scolaire: revue de divers travaux et considérations pratiques. Apprentissage et Socialisation, 7, 4-14.

Arsenault, R. et Loranger, M. (1986). Questionnaire sur les habiletés sociales d'adolescents. Revue de modification du comportement, 16, 101-109.

Aubret, F. (1987). Pronostic de la scolarité en second cycle secondaire. Validité prédictive de certains tests collectifs et d'appréciations scolaires en classe de 3è. L'orientation scolaire et professionnelle, 16, 151-158.

Audy, P., Ruph, F., & Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.). Revue québécoise de psychologie, 14 (1), 151-189.

Beauchemin, C., & Lemire, V. (1991). L'abandon scolaire: valeur prédictive d'un instrument. Revue canadienne de l'éducation, 16, 1-11.

Beauchesne, C. (1992). De l'école secondaire à l'éducation des adultes. Enquête auprès des jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation générale à l'éducation des adultes (document 9293-0519). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Beauchesne, L. (1991). Les abandons au secondaire: Profil sociodémographique (document 9192-0272). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, Direction des études économiques et démographiques.

Bloom, B.S. (1974). Time and learning. American Psychologist, 29, 682-688.

Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (avec Berthelot, J.). (1994). "On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre". Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises. Analyse de conditions de réussite scolaire. Ste-Foy, Québec, Canada: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Bourbeau, L. (1992). Les populations de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires: analyse (document D9807). Centrale de l'enseignement du Québec, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

Bourbeau, L. (1995, automne). L'éducation des adultes, un enjeu social important. Options, (13), 147-154.

Brais, Y. (1991). Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire (document 9192-0264). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

Campbell Murphy, H., & Cool, J. (1991). Décrocheurs. Raccrocheurs: Une étude sur l'alphabétisation chez les jeunes. Ottawa, Ontario, Canada: La fondation canadienne de la jeunesse.

Caouette, C. E. (1993, Février). L'abandon scolaire: comment en faire une expérience éducative? Dimensions, 19-20.

Cartledge, G., & Millburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. Review of Educational Research, 1, 133-156.

Centrale de l'enseignement du Québec. (1991a). Donner à l'école les moyens de la réussite. Avis au ministre de l'Éducation concernant les mesures à prendre pour accroître la persévérance scolaire (document D9778). Auteur.

Centrale de l'enseignement du Québec. (1991b). Réussir à l'école, réussir l'école. Séminaires régionaux CEQ. Auteur.

Cloutier, R. (1982). Psychologie de l'adolescence. Boucherville, Québec, Canada: Gaétan Morin.

Commission scolaire Beauport. (1992). Les 16-18 ans au secteur des adultes: Une autre voie de réussite! Texte inédit pour circulation interne, Commission scolaire Beauport, Service régionalisé de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle.

Commission scolaire Beauport. (1993). Les 16-18 ans au secteur des adultes: Une autre voie de réussite! Rapport d'évaluation. Texte inédit pour circulation interne, Commission scolaire Beauport, Service régionalisé de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle.

Conseil supérieur de l'éducation. (1992). Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation: L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean. (document 50-0386) [Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science]. Québec, Canada: Auteur.

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). Contre l'abandon au secondaire: Rétablir l'appartenance scolaire. [Avis à la ministre de l'Éducation]. Québec, Canada: Auteur.

École Nouvel Horizon. (1995a). Information école 95-10-02. Texte inédit pour circulation interne, Commission scolaire Beauport, École Nouvel Horizon.

École Nouvel Horizon. (1995b). Le guide 95-96. À la découverte de la réussite. Beauport, Québec, Canada: Commission scolaire Beauport, École Nouvel Horizon.

Éditeur officiel du Québec. (1994, 18 mai). Régimes pédagogiques applicables aux services éducatifs pour les adultes (Décret 732.94) [Extrait de la Gazette officielle du Québec, p. 2828]. Québec, Canada: Auteur.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. Teachers College Record, 87, 356-373.

Elksin, L. K. (1989). Teaching mildly handicapped students social skills in secondary settings. Academic Therapy, 25, 153-169.

Falardeau, I., Larose, S., & Roy, R. (1988). Test de réactions et d'adaptation au collégial (T.R.A.C.). Sainte-Foy, Québec, Canada: Cégep de Sainte-Foy.

Filion, M., & Mongeon, M. (1993). Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social. Revue québécoise de psychologie, 14 (1), 123-134.

Fournier, M. (1993, Février). Quelle expérience! Dimensions, 22.

Francescani, C. (1982). MARC: An affective curriculum for emotionally disturbed adolescents. Teaching Exceptional Children, 14, 217-222.

Gagnon, M. (1992, printemps). Faire son temps. Les raccrocheurs et l'école. Options, (4), 59-71.

Gilbert, S., Barr, L., Clark, W., Blue, M., & Sunter, D. (1993). Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans (document LM-294-08-93F). Hull-Ottawa, Canada: Emploi et Immigration Canada, Centre de renseignements.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, J., & Klein, P. (1980). Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills. Illinois: Research Press Company.

Gresham, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social-skills training with children: A critical review. Journal of Abnormal Child Psychology, 13, 411-423.

Groté, V. (1993, Février). Royalement déprimée. Dimensions, 18.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1992). Multivariate data analysis with readings (3rd ed.). New-York: Macmillan.

Haywood, H. C., Meyers, C. E., & Switzky, H. N. (1982). Mental retardation. Annual Review of Psychology, 33, 309-342.

Hazel, J. S., Shumaker, J. B., Sherman, J. A., & Sheldon, J. (1982). Application of a group training program in social-skills and problem-solving to learning disabled and non-learning disabled youth. Learning Disability Quarterly, 5, 398-408.

Hazel, J. S., Shumaker, J. B., Sherman, J. A., & Sheldon-Wilkgen, J. (1985). Group social skills training with adolescents: A critical review. In D. Upper & S. M. Ross (Eds.), Handbook of behavioral group therapy (pp. 203-246). New-York: Plenum Press.

Henripin, M., & Proulx, L. (1986a). Insertion sociale et professionnelle des jeunes. Documents pour l'action. Les écoles de chance. Retourner aux études pour apprendre à réussir: 1. L'école Le Virage. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'éducation permanente.

Henripin, M., & Proulx, L. (1986b). Insertion sociale et professionnelle des jeunes. Documents pour l'action. Les écoles de chance. Retourner aux études pour apprendre à réussir. 2. École Boudreau. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'éducation permanente.

Henripin, M., & Proulx, L. (1986c). Insertion sociale et professionnelle des jeunes. Documents pour l'action. Les écoles de chance. Retourner aux études pour apprendre à réussir. 3. La Nouvelle École. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'éducation permanente.

Houle, S. (1993, Février). Tout se joue dans le mot vouloir. Dimensions, 20.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. Revue Canadienne de psycho-éducation, 25, 61-88.

Jasmin, J. (1993, Février). L'abandon scolaire à l'éducation des adultes: qu'en est-il au juste? Dimensions, 17-18.

Jean, G. (1993, Février). Reconquérir ma dignité. Dimensions, 15.

Jupp, J. J., & Looser, G. (1988). The effectiveness of a catch social skills training program with adolescents who are mildly intellectually disabled. Australia and New-Zealand Journal of Developmental Disabilities, 14, 135-145.

Kokosowski, A. (1987). L'orientation dans les formations des jeunes sans qualification. L'orientation scolaire et professionnelle, 16, 35-52.

Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1990). Dropouts: Who drops out and why -- and the recommended action. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Lachance, L. (1978). Propos sur l'enseignement individualisé: Cahier 1. Prendre en charge son apprentissage. Montréal, Québec, Canada: L'Éditeur officiel du Québec, Service des impressions en régie.

Langevin, L. (1992, septembre-octobre). Abandon scolaire: Dépistage et prévention. Vie pédagogique, (80), 18-20.

Langevin, L. (1994). L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur! Montréal, Canada: Les Éditions Logiques inc.

Laprise, J.-M. (1992). Les populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires: Rapport d'enquête (document D9807-1). Centrale de l'enseignement du Québec, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

Larose, S., & Roy, R. (1991). Test de réactions et d'adaptation au collégial. Guide et manuel (2<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy, Québec, Canada: Cégep de Sainte-Foy.

Larose, S., & Roy, R. (1995). Test of reactions and adaptation in college (TRAC): A new measure of learning propensity for college students. Journal of Educational Psychology, 87, 293-306.

Le Blanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels. Apprentissage et Socialisation, 16, 43-64.

Le Brun, H. (1996). La problématique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à l'éducation des adultes. Rapport d'étape (document A9596CE-130). Centrale de l'enseignement du Québec, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

Le Brun, H., & Caron, L. (1997). Compte rendu des groupes de travail sur les besoins et types d'intervention relativement aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation des adultes. Centrale de l'enseignement du Québec, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

Loranger, M. (1987). Les conduites sociales des adolescents à l'école [Rapport de recherche présenté au Conseil Québécois de la Recherche Sociale (CQRS)]. Sainte-Foy, Québec, Canada: Université Laval, École de psychologie.

Loranger, M. (1995). Les théories de l'intelligence [Notes de cours]. École de psychologie, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada.

Loranger, M., & Arsenault, R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescents in high school. Journal of Adolescent Research, 4, 75-91.

Loranger, M., Couture, R., & Fortin, C. (1981). La réussite scolaire de l'élève et ses habiletés sociales. Apprentissage et Socialisation, 4, 207-215.

Loranger, M., & Picard, L. (1982). Le comportement de l'élève en classe spéciale et son rendement académique. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 14, 134-143.

Loranger, M., Poirier, M., & Gauthier, D. (1983). Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 15, 280-300.

Loranger, M., Verret, C., & Arsenault, R. (1986). Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 18, 257-269.

Malo, F. (1993, Février). Décrocheur, raccrocheur... Dimensions, 11-12.

Mann, D. (1986). Can we help dropouts: Thinking about the undoable. Teachers College Record, 87, 307-323.

Margalit, M. (1995). Social skills learning for students with learning disabilities and students with behaviour disorders. Educational Psychology, 15, 445-456.

McKinney, J. D., Mason, J., Perkerson, K., & Clifford, M. (1975). Relationship between classroom behavior and academic achievement. Journal of Educational Psychology, 67, 198-203.

Ministère de l'Éducation. (1983a). L'école ça m'intéresse? Guide d'information et d'administration (document 8384-509). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'Éducation. (1983b). L'école ça m'intéresse? Questionnaire (document 8384-509). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'Éducation. (1991). Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (document 51-5365). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des réseaux.

Ministère de l'Éducation. (1995a). La formation générale des adultes. Instruction 1995-1996. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.

Ministère de l'Éducation. (1995b). Guide de retour aux études 1995-1996. Sainte-Foy, Québec, Canada: Les publications du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1996a). Les états généraux sur l'éducation 1995-1996: Exposé de la situation (2è éd.) (document 95-1366). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation. (1996b). Indicateurs de l'éducation: Édition 1995 (document 95-0857). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale des ressources informationnelles.

Ministère de l'Éducation. (1996c). Résultats aux épreuves uniques de juin 1995 par commission scolaire et par école et diplomation par commission scolaire (document 95-1346). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études.

Miron, A. (1993). Décrocher afin de mieux raccrocher... ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment. Revue québécoise de psychologie, 14 (1), 115-121.

Morris, S., Pawlovich, W., & McCall, D. (1991). Évaluation de l'efficacité des stratégies de prévention des abandons scolaires: Propositions pour une étude ultérieure. Rapport définitif. Association canadienne d'éducation.

Natriello, G., Pallas, A. M., & McDill, E. L. (1986). Taking stock: Renewing our research agenda on the causes and consequences of dropping out. Teachers College Record, 87, 430-440.

Un nouvel horizon pour les 16-18 ans. (1996, janvier-février). Vue pédagogique, (97), 27-28.

Pépin, M., & Loranger, M. (1993). L'inventaire d'intérêts (version révisée et informatisée). Charlesbourg, Québec, Canada: Le Réseau Psychotech.

Pépin, M., & Loranger, M. (1994). Le TAI - Adolescents et adultes (Test d'aptitudes informatisé). Charlesbourg, Québec, Canada: Le Réseau Psychotech.

Pépin, M., Rhéaume, P., & Loranger, M. (1993). Le test de personnalité PER. Charlesbourg, Québec, Canada: Le Réseau Psychotech.

Pilon, J. (1993, Février). Le projet Avenir (16-18 ans). Dimensions, 15-16.

Pricewaterhouse. (1990). Recherche qualitative sur les décrocheurs. Rapport définitif sommaire (document MP43-254-1991) [Préparé pour Emploi et Immigration Canada et Statistique Canada]. Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

Rivard, M. (1995). Le droit d'apprendre. L'éducation des adultes: Valeur centrale du progrès économique et culturel. Synthèse de la consultation régionale et sectorielle sur l'avenir de l'éducation des adultes (version préliminaire). Montréal, Québec, Canada: Institut Canadien d'éducation des adultes.

Royer, É., Bitadeau, I., & Saint-Laurent, L. (1993). Etre suspendu de l'école à 14 ans: Pratique et prévention de l'exclusion scolaire. Revue Canadienne de psycho-éducation, 22, 57-69.

Royer, É., Bitadeau, I., & Verville, H. (1996). L'exclusion scolaire au secondaire: évaluation d'un programme alternatif à la suspension scolaire. Revue Canadienne de psycho-éducation, 25, 25-40.

Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Boisclair, A. (1992, septembre-octobre). Les fruits de la recherche. Abandon scolaire: causes et remèdes. Vie Pédagogique, (80), 14-18.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. Review of Educational Research, 57, 101-121.

Sénéchal, G. (1978). Le régime individualisé d'apprentissage pour les adultes au Québec: cinq ans de travail acharné accompli par les institutions de formation. Formation des adultes, 10, 53-57.

Sewell, T. E., Palmo, A. J., & Manni, J. L. (1981). High school dropout: Psychological, academic and vocational factors. Urban Education, 16, 65-76.

Soli, S. D., & Devine, V. T. (1976). Behavioral correlates of achievements: A look at high and low achievers. Journal of Educational Psychology, 68, 335-341.

SPSS Inc. (1988). SPSS-X user's guide (3rd edition). Chicago: Auteur.

Srebniak, D. S., & Elias, M. J. (1993). An ecological, interpersonal skills approach to dropout prevention. American Journal of Orthopsychiatry, 63, 526-535.

Statistique Canada. (1991). Enquête auprès des sortants [Préparé pour le compte d'Emploi et Immigration Canada]. Statistique Canada, Division de l'Éducation, de la culture et du tourisme.

Stephens, T. M. (1978). Social skills in the classroom. Columbus, OH: Cedars Press.

Swift, M. S., & Spivack, G. (1969). Clarifying the relationship between academic success and overt classroom behavior. Exceptional Children, *36*, 99-104.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1983). Using multivariate statistics. New-York: Harper & Row.

Tanner, J., Krahn, H., & Hartnagel, T. F. (1995). Fractured transitions from school to work: Revisiting the dropout problem. Don Mills, Ontario, Canada: Oxford University Press.

Vallerand, R. J., & Senécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et Socialisation, *15*, 49-62.

Vaughn, S. (1987). TLC - Teaching, learning and caring. Teaching interpersonal problem-solving skills to behaviorally disordered adolescents. The Pointer, *31*, 25-30.

Violette, M. (1991). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses (document 9192-6085). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? Teachers College Record, *87*, 374-392.

**ANNEXE A**

**EXEMPLES DE PROFILS DE FORMATION**



### PROFIL DE FORMATION

C.E.L.C.    C.T.A.    S.E.C.    TEMPS PARTIEL    AUTOINACTE

Nom (à la naissance) \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_

Date de naissance ANNEE / MOIS / JOUR \_\_\_\_\_ Numéro d'assurance sociale \_\_\_\_\_ Adresse \_\_\_\_\_

Téléphone à la résidence \_\_\_\_\_ Téléphone au travail \_\_\_\_\_ Code postal \_\_\_\_\_

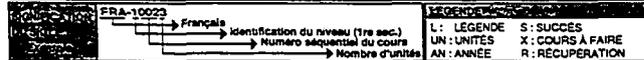
BUT PROFESSIONNEL: à préciser   OBJECTIF DE FORMATION A LONG TERME: DEP   OBJECTIF DE FORMATION A COURT TERME: FRA-ANG-MAT

TEST DE CLASSEMENT (RÉSULTATS)

FRANÇAIS			MATHÉMATIQUES			FRANÇAIS 3e sec.		ANGLAIS 3e sec.	
SEUL DE DÉPART FRA-	<u>P011116</u>		MAT-	<u>P01143</u>		/ 12 UN.		/ 8 UN.	
Récupération	Niveau	Heures				OPTIONS n.s. 3e sec.		OPTIONS 3e sec.	
Savoir lire (SL)	<u>P0106</u>	<u>21</u>				/ 20 UN.		/ 18 UN.	
Savoir orthographier (SO)	<u>P0106</u>	<u>45</u>	ANGLAIS						
Savoir rédiger (SR)	<u>P0116</u>		ANG-	<u>10016</u>		TOTAL		/ 24 UN.	
		<u>66</u>							

SCOLARITÉ ANTERIEURE: sec. 1 Partiel juin 95

Pièces justificatives: OUI  NON



CYCLE	Français				Anglais				Mathématiques				Sciences				Options	
	SO	SL	SR	SR	SO	SL	SR	SR	SO	SL	SR	SR	SO	SL	SR	SR	NIVEAU	UN AM
Pré-secondaire																		
1er cycle	FRA-10023	X			ANG-10016	X			MAT-10050	X								
	FRA-10033	X			ANG-20018	X			MAT-10063	X								
	FRA-20023	X			ANG-30076	X			MAT-10073	X								
	FRA-30023	X							MAT-20083	X								
	FRA-30043	X							MAT-20073	X								
2e cycle	FRA-51024	X			ANG-40356	X			MAT-40653	X			PHY-50183				4e sec.	
	FRA-51044	X						MAT-40662	X				PHY-50103				5e sec.	
	FRA-51054	X						MAT-40673	X				PHY-50183					
									MAT-40682	X			PHY-50193					
									MAT-40692	X			PHY-50213					
									MAT-40695	X								
									MAT-40695	X								
									MAT-40695	X								
									MAT-40695	X								
									MAT-50772	X			CHI-50003					
								MAT-50772	X			CHI-50233						
								MAT-50772	X			CHI-50243						
								MAT-50802	X			CHI-50253						

RYTHME (MSEMI)	DUREE DE FORMATION (PAR CYCLE)			Résumé du cheminement	Évaluation
	Pré-secondaire	1er cycle	2e cycle		
	24h	24h	24h	Unités à compléter (signes complétés)	102 (unités)
				Unités à compléter (signes complétés)	76 (unités)
				Unités à compléter (signes complétés)	3 (unités)
				Unités à compléter (signes complétés)	79 (unités)
				Unités à compléter (signes complétés)	24 (unités/unités)
DATE DE DÉBUT	/ /	/ /	/ /	Date de début	2.10.95
DATE DE FIN	/ /	/ /	/ /	Date de fin prévue	21.6.96
				Temps de formation prévu (incluant formation continue)	43 SEM

REMARQUES

Signature du conseiller / de la conseillère: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_



### PROFIL DE FORMATION

C.E.C.  C.T.A.  M.E.G.  TEMPS PARTIEL  AUTOINSTRUCTIF

Nom (à la naissance) \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_

Date de naissance ANNÉE / MOIS / JOUR \_\_\_\_\_ Numéro d'assurance sociale \_\_\_\_\_ Adresse \_\_\_\_\_

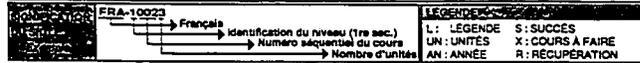
Téléphone à la résidence \_\_\_\_\_ Téléphone au travail \_\_\_\_\_ Code postal \_\_\_\_\_

BUT PROFESSIONNEL: Coiffeuse OBJECTIF DE FORMATION A LONG TERME: DEP OBJECTIF DE FORMATION A COURT TERME: FRA-ANG-MAT

TEST DE CLASSEMENT (RÉSULTATS)				ACQUIS CONTRIBUANT À L'OBTENTION DU O.E.S.	
FRANÇAIS		MATHÉMATIQUES		FRANÇAIS 5e sec.	12 UN.
SEUIL DE DÉPART FRA-	<u>5110414</u>	MAT	<u>30023</u>	ANGLAIS 5e sec.	8 UN.
Récupération	Niveau	Heures		OPTION 44, 5e sec.	08 UN.
Savoir lire (SL)	<u>51644</u>			OPTION 5e sec.	18 UN.
Savoir orthographier (SO)	<u>20053</u>	<u>95</u>		TOTAL	64 UN.
Savoir rédiger (SR)	<u>51634</u>	<u>15</u>			
Total des heures		<u>110</u>			

SCOLARITÉ ANTERIEURE: sec 3 juin 95

Pièces justificatives:  OUI  NON



CYCLE	Français				Anglais				Mathématiques				Sciences				Options			
	SEULE	L	AM	SL	SO	SR	SEULE	L	AM	SEULE	L	AM	SEULE	L	AM	NIVEAU	UN	AM		
Pré-secondaire	FRA-P0108																			
	FRA-P0116																			
	FRA-P0126																			
	FRA-P0133																			
	FRA-10023																			
1er cycle	FRA-10023																			
	FRA-20023																			
	FRA-20033																			
	FRA-20073																			
	FRA-20083																			
2e cycle	FRA-30013																			
	FRA-30023																			
	FRA-30034																			
	FRA-30044																			
	FRA-30054																			
	FRA-40062																			
	FRA-40072																			
	FRA-40082																			
	FRA-40092																			
	FRA-40102																			

DURÉE DE FORMATION (PAR CYCLE)			Résumé du cheminement		Évaluation	
	Pré-secondaire	1er cycle	2e cycle	Unités complètes	32	(unités)
RYTHME (H/SEM)		24h	24h	Unités complètes	12	(unités)
DURÉE (HEURES)		245	373	Unités complètes	96	(unités)
DATE DE DÉBUT	///	///	///	Unités complètes	26	(unités)
DATE DE FIN	///	///	///	Unités complètes	24	(heures/semaine)
				Unités complètes	0,2	110,95
				Unités complètes	12	14,96
				Unités complètes	0	SEM

REMARQUES: \* MAT-40673 doit faire l'examen pour avoir les unités 6

Signature du conseiller / de la conseillère: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_



### PROFIL DE FORMATION

C.E.L.C.     C.T.A.     N.E.O.     TEMPS PARTIEL     AUTOINSTRUCTIF

Nom (à la naissance) \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_

Date de naissance ANNÉE / MOIS / JOUR \_\_\_\_\_ Numéro d'assurance sociale \_\_\_\_\_ Adresse \_\_\_\_\_

Téléphone à la résidence ( ) - \_\_\_\_\_ Téléphone au travail ( ) - \_\_\_\_\_ Code postal \_\_\_\_\_

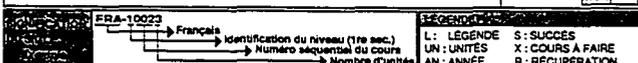
BIT PROFESSIONNEL: Mécanicien    OBJECTIF DE FORMATION À LONG TERME: DEP    OBJECTIF DE FORMATION À COURT TERME: FRA-ANG-MAT

Sec 4

TEST DE CLASSEMENT (RÉSULTATS)			ACQUIS CONTRIBUANT À L'OBTENTION DU D.E.S.	
SEUIL DE DÉPART FRA - [31010313]	MATHÉMATIQUES MAT - [10053]		FRANÇAIS 5e sec. _____ / 12 UAL	
Récupération	Niveau	Heures	ANGLAIS 5e sec. _____ / 8 UAL	
Savoir lire (SL) 30033			OPTION 4e, 5e sec. _____ / 28 UAL	
Savoir orthographier (SO) 10126 / 150			OPTION 5e sec. _____ / 18 UAL	
Savoir rédiger (SR) 10033 / 60			TOTAL _____ / 54 UAL	
Total des heures 310				

SCOLARITÉ ANTERIEURE: sec 2 juin 95

Places justificatives:  OUI     NON



CYCLE	Français				Anglais				Mathématiques				Sciences		Options				
	SOLE	L	AN	SL	SO	SR	SOLE	L	AN	SOLE	L	AN	SOLE	L	AN	NOUVEAU	UN	AN	
Pré-accrédité	FRAP-0106												MATP-0143						
	FRAP-0116																		
	FRAP-0126																		
	FRAP-0133																		
1er cycle	FRA-10023																		
	FRA-10023																		
	FRA-20022																		
	FRA-20033																		
	FRA-30033																		
	FRA-30043																		
2e cycle	FRA-51034																		
	FRA-51044																		
	FRA-51054																		

DURÉE DE FORMATION (PAR CYCLE)				Résumé du cheminement		Évaluation	
	Pré-accrédité	1er cycle	2e cycle	Unités à compléter (selon compteurs)		54	(unités)
RYTHME (HEURES)	24h	24h	24h	Durée de formation (selon compteurs)		31	(semaines)
DURÉE (HEURES)	66	636	416	Durée de récupération	12h	16	(semaines)
DATE DE DÉBUT	11	11	11	Durée temps additionnels		47	(semaines)
DATE DE FIN	11	11	11	Frequences additionnelles		24	(heures/semaines)
				Date de début		02/10/95	
				Date de fin prévue		21/06/96	
				Temps de formation prévu, accidents / unités additionnelles		11	SEM

REMARQUES: \_\_\_\_\_

Signature du conseiller / de la conseillère: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**ANNEXE B**

**NOMBRE D'UNITES CORRESPONDANT A CHAQUE SAVOIR FAISANT  
L'OBJET D'UNE RECUPERATION**

SIGLES	SAVOIR LIRE	SAVOIR ORTHOGRAPHER	SAVOIR REDIGER
FRA-P010-6 (GFR-504)	1,6	3,1	1,6
FRA-P011-6 (GFR-505)	1,6	3,1	1,6
FRA-P012-6 (GFR-506)	1,6	3,1	1,6
FRA-P013-3 (GFR-507)	0,8	1,0	0,7
FRA-1002-3 (GFR-511)	0,8	1,0	0,7
FRA-1003-3 (GFR-512)	0,8	1,0	0,7
FRA-2002-3 (GFR-521)	0,8	1,0	0,7
FRA-2003-3 (GFR-522)	0,8	1,0	0,7
FRA-3003-3 (GFR-531)	0,8	1,0	0,7
FRA-3004-3 (GFR-532)	0,8	1,0	0,7
FRA-5103-4 (GFR-551)	1,2	1,4	0,7
FRA-5104-4 (GFR-552)	1,2	1,4	0,7
FRA-5105-4 (GFR-553)	1,2	1,4	0,7

**ANNEXE C**

**LETTRE DE CONSENTEMENT**

## CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE

Je, soussigné-e \_\_\_\_\_ accepte de participer à une recherche portant sur les facteurs associés à l'abandon des études chez les élèves de 16 à 18 ans inscrits au secteur des adultes. Il m'a été expliqué que:

1) Le but de la recherche est de:

Recueillir de l'information sur certaines caractéristiques personnelles, familiales, sociales et scolaires des élèves de 16 à 18 ans inscrits au secteur de l'éducation des adultes;

Identifier les caractéristiques de ces élèves qui sont associées à un faible rendement scolaire et/ou à l'abandon des études.

2) Ma participation à cette recherche consiste à:

Pendant le mois de septembre:

compléter un questionnaire de **renseignements généraux** (âge, sexe, information sur ma famille, antécédents scolaires, etc.) ainsi qu'un questionnaire sur mes **comportements en classe**;

passer un test d'**aptitudes** informatisé;

compléter deux questionnaires informatisés, l'un portant sur ma **personnalité** et l'autre sur mes **intérêts**.

Vers la fin de novembre:

compléter un questionnaire sur mon degré de **satisfaction face à mon vécu scolaire** cette année.

Lors de mon départ (si j'abandonne mes études):

compléter un questionnaire sur les **raisons de mon abandon**.

3) Les questionnaires seront complétés à l'école, pendant les heures de classe. Le temps requis pour compléter l'ensemble des questionnaires devrait être d'environ 4 heures (non consécutives).

4) J'accepte qu'un de mes professeurs complète un questionnaire sur mes comportements en classe.

5) J'accepte aussi que la chercheuse ait accès à mon dossier scolaire pour lui permettre de recueillir des données concernant: mon dernier relevé de notes du secteur régulier; mes résultats aux tests de classement; le nombre d'unités que je dois compléter pour atteindre mon objectif de formation; les signalements en raison de problèmes disciplinaires ou de difficultés d'apprentissage; mes absences; mon rendement; mon rythme d'apprentissage et la date d'abandon des études (s'il y a lieu).

6) Je comprends que je suis libre de participer à cette recherche et que je peux m'en retirer en tout temps, sans avoir à fournir de raison, ni à subir de conséquence négative.

7) Aucun résultat individuel ne me sera transmis. Ma participation à cette recherche m'apporte toutefois l'occasion de réfléchir sur mes caractéristiques personnelles (personnalité, intérêts, comportements, etc.). De plus, à long terme, les résultats de cette recherche pourraient permettre aux centres d'éducation des adultes d'offrir un enseignement mieux adapté aux besoins des élèves de 16 à 18 ans, ce qui les aiderait à poursuivre leur formation jusqu'à l'atteinte de leurs objectifs.

\_\_\_\_\_ initiales de l'élève

8) Le seul inconvénient à ma participation à cette recherche est le temps que je devrai y consacrer.

9) Toute information obtenue dans cette étude sera traitée de façon strictement confidentielle. Les mesures suivantes sont prévues:

les données où mon nom apparaît (questionnaires et disquettes) seront conservées sous clef et seule la chercheuse y aura accès;

le plus rapidement possible, la chercheuse remplacera mon nom par un code sur les divers documents et dans les fichiers informatiques;

seule la chercheuse aura accès à la liste de noms et de codes, cette liste sera conservée sous clef;

la formule de consentement sera conservée à un autre endroit que les questionnaires, afin qu'on ne puisse pas y associer mon nom;

aucune information personnelle me concernant ne sera transmise à l'école et à ses intervenants, ou à mes parents;

mon nom et toute donnée permettant de m'identifier n'apparaîtront dans aucun rapport.

10) Cette recherche est réalisée sous la direction de Michel Loranger (656-5933), professeur à l'École de psychologie de l'Université Laval, à qui toute critique pourra être adressée.

\_\_\_\_\_  
Signature de l'élève

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Martine Blais  
étudiante de 2ème cycle

\_\_\_\_\_  
Date

#### CONSENTEMENT D'UN PARENT (OU TUTEUR)

J'accepte que mon fils ou ma fille participe à la recherche portant sur les facteurs associés à l'abandon chez les élèves de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes. La procédure employée m'a été expliquée, j'ai lu le formulaire de consentement qu'il (elle) a signé et je sais à quoi il (elle) s'engage. Je comprends que les données le (la) concernant demeureront confidentielles et qu'elles ne seront pas transmises à l'école ou à ses intervenants. Je sais aussi que je n'aurai pas accès à ces données.

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Lien avec l'élève

## ANNEXE D

### DEFINITIONS AJOUTEES A CERTAINES QUESTIONS DU TRAC

5. maîtriser une notion: bien comprendre une notion et être capable de l'utiliser
6. en annexe : à la fin, dans un document rattaché au questionnaire
7. efficacement: d'une façon qui donne les résultats attendus  
la tâche: le travail à faire
9. signifierait: voudrait dire
14. je m'abstiens de demander: je m'empêche de demander, je ne demande pas  
explication supplémentaire: une explication en plus de celles déjà données
- 15: je me bute à un problème : je bloque, j'ai de la difficulté à faire un problème
16. échouer: avoir un échec, ne pas réussir
18. je m'abstiens de demander : je m'empêche de demander, je ne demande pas
22. explication supplémentaire: une explication en plus de celles déjà données
29. solliciter: demander  
éclaircissements: explications
30. efficacement: d'une façon qui donne les résultats attendus  
la tâche: le travail à faire

32. collaboration: l'action de travailler ensemble à une tâche commune
33. mon état d'esprit: mon humeur, la façon dont je suis disposé
37. interrompue: arrêtée
38. entacher mon bulletin: s'inscrire sur mon bulletin et y faire comme une tache, paraître mal sur mon bulletin
43. je soupçonne: je me doute, je pense
45. ceux qui exceller: ceux qui ont de très bons résultats ou qui sont les meilleurs  
assimiler: bien comprendre
47. j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études  
chaque jour j'accepte de me priver de bien des choses pour mes études

**ANNEXE E**

**CALENDRIER SCOLAIRE**

Formation générale  
**Adultes**

L M M J V	L M M J V	L M M J V	L M M J V
	<b>SEPTEMBRE</b> ④ 5 6 7 8 11 12 13 14 15 18 19 20 21 22 25 26 27 28 29 △ 31	<b>OCTOBRE</b> 2 3 4 5 6 ⑨ 10 11 12 13 16 17 18 19 20 23 24 25 26 27 30 31	<b>NOVEMBRE</b> 1 2 3 6 7 8 9 10 △ 13 14 15 16 17 20 21 22 23 24 27 28 29 30
	<b>DÉCEMBRE</b> 4 5 6 7 8 11 12 13 14 15 18 19 20 21 22 ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑳	<b>JANVIER</b> ① ② ③ ④ ⑤ 8 9 10 11 12 15 16 17 18 19 22 23 24 25 26 29 30 31	
<b>FÉVRIER</b> 1 2 5 6 7 8 9 12 13 14 15 16 19 20 21 22 23 26 27 28 29	<b>MARS</b> 4 5 6 7 8 △ 11 12 13 14 15 18 19 20 21 22 25 26 27 28 29	<b>AVRIL</b> 1 2 3 4 ⑤ ⑧ 9 10 11 12 15 16 17 18 19 22 23 24 25 26 29 30	
		<b>MAI</b> 1 2 3 6 7 8 9 10 13 14 15 16 △ 17 ⑳ 21 22 23 24 27 28 29 30 31	<b>JUIN</b> 3 4 5 6 7 10 11 12 13 14 17 18 19 20 21 ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕

Répartition de l'année scolaire	
1995-1996	○ △ ◇
	17   10   190

Légende	
○	Congé
△	Journée pédagogique
◇	Journée de classe
•	Journée flottante