



L'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire : des résultats mitigés

STOCK N. BLOUIN

MICHEL JANOSZ, Ph.D.
Directeur scientifique du CRIRES
École de psychoéducation,
Université de Montréal

MARC-ANDRÉ DENIGER, Ph.D.
Chercheur au CRIRES
Département des fondements
et pratiques en éducation,
Université Laval

Cette recherche a été subventionnée dans le cadre du programme de recherche Actions concertées, coordonné par le Fonds pour la Formation des Chercheurs et l'Aide à la Recherche, en partenariat avec le Conseil québécois pour la recherche sociale, le ministère de l'Éducation et le Conseil scolaire de l'île de Montréal. Ont également collaboré à cette recherche Louise Langevin (UQAM) et Marc Le Blanc (UdeM). Nous remercions tous les décideurs, intervenants, élèves et assistants qui, par leur patience et leur dévouement, ont permis ce travail de longue haleine.

Malgré toute l'attention accordée au décrochage scolaire depuis la moitié des années 80 en Amérique du Nord, malgré les millions de dollars engagés au Québec depuis le début des années 90, il demeure que nos connaissances sur l'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire restent extrêmement limitées. Beaucoup de gens mettent énormément d'énergie dans de multiples actions éducatives dont les effets réels sont peu connus. Au début des années 90, Gosselin, Ouellet et Payeur (1992) dénonçaient le manque d'évaluation de la multitude de programmes mis en place au Québec. À la fin des années 90, la situation n'avait toujours pas changé et, dans une recension des écrits à ce sujet, Janosz, Fallu et Deniger (2000) démontraient que cet étonnant état de fait était largement répandu dans toute l'Amérique du Nord. Le décrochage scolaire préoccupe, on s'y attaque énergiquement mais rarement en évaluant les impacts de ses actions et pas toujours avec rigueur.

BUT DE L'ÉTUDE

Le **but** de cette recherche évaluative était d'accroître nos connaissances sur l'efficacité de programmes de prévention auprès de décrocheurs potentiels de milieux défavorisés, de documenter la qualité d'implantation de ces programmes et de mieux comprendre les caractéristiques et les processus qui rendent compte de leur efficacité.

PROGRAMMES DE PRÉVENTION

Les cinq programmes de prévention étudiés dans cette recherche étaient tous situés en milieux défavorisés. Les quatre premiers (P1, P2, P3, P4) s'adressaient à des adolescents de 14-18 ans de milieux défavorisés cumulant plusieurs facteurs de risque individuels (expérience scolaire négative, adaptation psychosociale fragile, etc.). Ces élèves n'étaient plus



scolarisés au secteur régulier et bénéficiaient d'un environnement éducatif adapté (groupe d'élèves restreint et stable, enseignants moins nombreux et plus disponibles, encadrement pédagogique et comportemental adapté). Trois de ces programmes étaient implantés dans des écoles secondaires, alors que le quatrième était offert par un organisme communautaire possédant ses propres locaux. Le cinquième programme (P5) s'adressait à des élèves de première secondaire (12-13 ans) qui, sans cumuler de retards scolaires, éprouvaient des difficultés (rendement faible) menaçant la bonne poursuite de leurs études. Il s'agissait d'un programme de soutien pédagogique et d'activités parascolaires.

LES RÉSULTATS

Le rapport de recherche détaillé comprend cinq études de cas distinctes pour chacun des milieux observés. Compte tenu de la quantité des résultats obtenus, nous ne pouvons aborder ici que la synthèse des résultats pour l'ensemble des programmes évalués. Nous renvoyons donc le lecteur au rapport détaillé pour de plus amples renseignements et centrons principalement ce rapport des résultats autour des quatre programmes de prévention en contexte adapté (P1 à P4).

Les effets à court terme

Bien que chacun des programmes d'intervention ait généré des résultats spécifiques, un même scénario d'ensemble s'est rapidement imposé : les programmes évalués apparaissent efficaces pour améliorer la qualité de l'adaptation scolaire des élèves durant l'année où ceux-ci fréquentent le programme. Le rendement et la motivation scolaires augmentent davantage chez les participants au programme que chez les élèves du groupe de comparaison durant leur année de fréquentation, et ce, même s'ils ne rapportent pas d'amélioration dans leurs

stratégies d'apprentissage. Les participants rapportent aussi une plus grande diminution des problèmes de comportement en classe.

Les effets du programme apparaissent cependant limités au contexte de la classe. Ainsi, très peu de changements ont pu être observés en regard des conduites délinquantes, de la consommation de psychotropes, de la promiscuité sexuelle ou des sentiments dépressifs. Les parti-

Les programmes de prévention du décrochage scolaires sont assez efficaces pour accroître la motivation et le rendement scolaires. Mais ils le sont moins pour réintégrer ces jeunes au secteur régulier.

cipants aux programmes ont rapporté de nettes améliorations dans leurs relations avec leurs enseignants (rapports plus chaleureux et moins conflictuels) qu'ils voyaient aussi comme meilleurs pédagogues. Par ailleurs, les interventions n'ont pas suscité de modification dans leurs relations d'amitié (ni plus, ni moins d'amis déviant ou motivés à l'école) ou dans leurs perceptions de l'implication ou du soutien parental eu égard à leur scolarisation.

Les effets à moyen terme

Après un an (septembre 1999), les sujets auront tendance à être plus nombreux à décrocher dans les programmes d'intervention

La première année, le rendement et la motivation scolaires augmentent chez les participants au programme d'intervention.

(25 % de décrocheurs en moyenne). Cette tendance se confirmera au terme de la relance (printemps 2000) puisqu'en moyenne, 51 % des sujets auront quitté l'école comparative à 7 % des élèves à risque du secteur régulier. De leur côté, les élèves qui ont persévéré tendent à rapporter une qualité d'adaptation scolaire comparable aux élèves du

groupe de comparaison, voire supérieure dans certains cas. Précisons néanmoins que les élèves du groupe de comparaison n'affichaient pas un profil aussi à risque que les élèves des groupes d'intervention. Le grand écart dans les taux de décrochage traduit donc en partie cette différence initiale.

Par ailleurs, l'enthousiasme des élèves à l'égard de leur participation aux programmes s'atténue au fur et à mesure que la fin d'année approche. La plupart des élèves ne sont pas dupes de la profondeur des apprentissages et acquis réels : ils seront nombreux à constater qu'ils n'ont pas développé les habiletés nécessaires (stratégies d'apprentissage, autonomie, gestion du stress...) pour poursuivre leurs études en voie régulière.

Clairement, la majorité des élèves ne sont pas prêts à quitter les milieux protégés dans lesquels ils « réapprennent » leur métier d'élève et où ils retrouvent un sens à l'effort scolaire. Cette vision réaliste sera corroborée par les intervenants eux-mêmes qui n'entretiennent que peu d'illusions sur leurs capacités à « prévenir » le décrochage et à amener ces jeunes à une quelconque diplomation. Leur engagement auprès des adolescents est total et centré sur le soutien immédiat et temporaire.

Les élèves reçus dans ces programmes présentent d'énormes vulnérabilités scolaires qu'une seule année d'intervention ne peut effacer. D'autre part, l'établissement d'une relation significative, d'un meilleur soutien pédagogique et d'un resserrement de l'encadrement apparaît nécessaire mais non suffisant. Les élèves présentent encore des lacunes sur le plan des habiletés d'apprentissage ou sociales que les interventions n'abordent pas directement ni systématiquement.

L'attribution des effets

Les analyses quantitatives et qualitatives ont présenté d'importantes convergences et complémentarités sur l'identification des processus responsables des améliorations observées en classe. Pour les élèves, deux facteurs majeurs semblent déterminants : l'amélioration de la relation avec les enseignants/éducateurs et la perception d'une amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques. Des analyses sta-

comportement ou de motivation (mais des problèmes d'apprentissage). Cela dit, sur les 74 participants aux différents programmes, la moitié arboraient un profil d'élève à risque de type inadapté, 18 % étaient de type discret, 24 % étaient de type sous-performant (difficultés scolaires, faible motivation mais pas de problèmes comportementaux) et 7 % de type *désengagé* (très démotivé mais sans problème d'apprentissage). Cette distribution indique

tion plus ou moins intégrée. Dans un cas, des OC venaient animer des « activités parascolaires » à l'intérieur des murs de l'école. Dans le second cas, un OC logeait au sein de l'école et ses intervenants assuraient l'accompagnement psychosocial des élèves, la supervision de stages en milieu de travail ainsi que l'animation de diverses activités éducatives complémentaires aux enseignements livrés par des professeurs de l'école.



Après un an, les élèves inscrits dans les programmes d'intervention sont plus nombreux à décrocher que les élèves à risque du secteur régulier.

tistiques proposent que les bénéfices des programmes passent par une amélioration de la qualité de la relation élève-enseignant qui, à son tour, affecte positivement la motivation et qui, en retour, exerce un impact déterminant sur le rendement et les comportements à l'école. En entrevues, les élèves nous confirmeront que la réduction du rapport élèves-maître et l'établissement d'un groupe stable d'élèves dans un espace-temps moins variable facilitent la construction de relations significatives avec l'adulte qui, lui, apparaît du coup plus disponible pour de longues explications individuelles, pour un meilleur accompagnement. À l'amélioration des contacts interpersonnels et de l'accompagnement pédagogique s'ajoute aussi un resserrement de l'encadrement comportemental. L'identification de ces trois ingrédients concorde tout à fait avec les écrits scientifiques sur l'efficacité des programmes en éducation.

Effets différentiels et modérateurs

L'analyse des données indique aussi que les programmes ont moins d'impact sur la prévention du décrochage auprès des élèves au profil d'inadaptés, c'est-à-dire qui cumulent difficultés scolaires et comportementales ; 58 % des élèves de ce type ont décroché contre seulement 31 % des élèves de type discret, ceux qui n'affichaient pas de problèmes de

une hétérogénéité de profils et de besoins que ne peut rencontrer un seul et même programme.

De plus, les interventions ne paraissent pas avoir eu d'effets distincts selon le sexe des participants ou leur origine ethnique. Enfin, si les programmes ont eu peu d'effets sur la qualité du soutien parental, il semble toutefois que celle-ci soit importante. En effet, les analyses ont indiqué que les élèves qui rapportaient un meilleur investissement parental eu égard à leur scolarisation (soutien, encadrement...) étaient ceux qui avaient connu les plus grandes améliorations en matière d'intégration scolaire. Ce résultat tranche avec le discours des élèves pour qui les parents auraient peu à voir avec leurs (in)succès scolaires. D'autre part, ces résultats questionnent l'absence de volet familial ou son implantation difficile dans les programmes évalués.

La collaboration école/organismes communautaires

Deux des cinq programmes évalués comportaient un important volet communautaire, alors qu'un troisième était conduit entièrement par un organisme communautaire (OC). Dans ce dernier cas, la collaboration de l'école consistait surtout à y diriger des élèves. Les deux autres présentaient une structure de collabora-

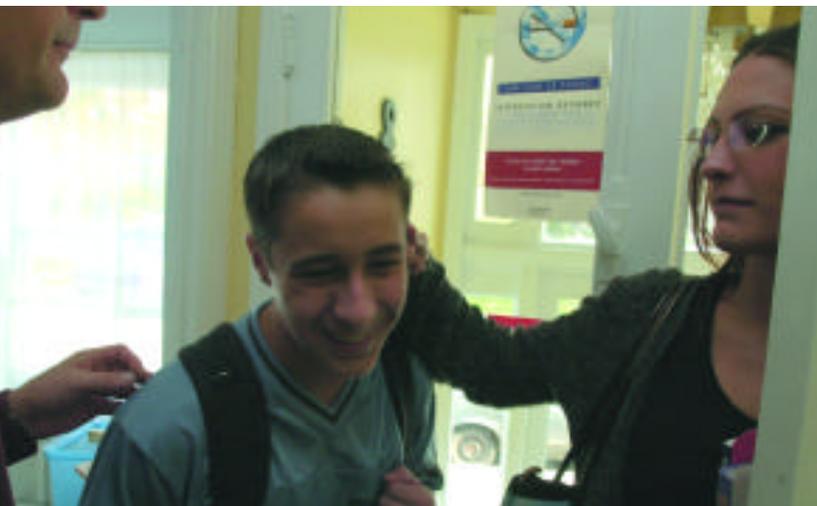
Nos observations ont particulièrement mis en évidence la superficialité de la collaboration école/OC. Les collaborations avec les OC ne semblent pas tant favoriser une ouverture de l'école à sa communauté qu'à pallier son manque de ressources, ce qui n'est pas moins utile pour autant. Les intervenants scolaires et communautaires ne partageaient pas de discours commun, de vision commune de l'éducation et les tensions montaient rapidement si l'école trouvait que l'OC s'arrogeait trop ouvertement des mandats officiellement siens (ex. : socialisation, instruction, qualification). La plus-value de la collaboration école/OC paraît surtout lorsque l'OC permet aux jeunes de donner un sens à la scolarisation à partir d'expériences de vie communautaire (ex. : bénévolat, travail) ou lorsqu'elle permet d'étendre le potentiel éducatif de l'école au-delà de ses murs.

RECOMMANDATIONS

Les recommandations qui suivent, loin d'être exhaustives, découlent de l'analyse de programmes d'intervention qui s'adressent à des adolescents présentant des risques très élevés de décrocher. En conséquence, nos propos se limitent à cette population et à cette étape du développement (adolescence).

Des forces à conserver et à consolider

La majorité des programmes évalués privilégient des stratégies d'intervention favorisant un accompagnement plus serré et soutenu des élèves : réduction du rapport élèves-maître, groupe stable d'élèves, organisation spatio-temporelle plus simple et prévisible, centration sur les matières de base, adaptation de l'enseignement au rythme des élèves, etc. Ces modifications de l'environnement socioéducatif augmentent la disponibilité des enseignants et favorisent l'établissement d'un climat relationnel chaleureux et soutenant qui profite énormément aux élèves.



L'organisme communautaire, L'Ancre des jeunes, offre un programme de prévention du décrochage scolaire à Verdun.

Les résultats montrent très bien l'influence de la qualité de la relation maître-élèves sur les progrès de ces élèves en difficulté. D'ailleurs, l'engagement et le dévouement des enseignants et des éducateurs rencontrés sont loin d'être étrangers au succès immédiat des programmes. La réconciliation du décrocheur potentiel avec l'école passe en bonne partie par une réconciliation avec l'adulte éducateur, l'enseignant. Il s'agit-là d'une condition nécessaire à un réinvestissement réel du métier d'élève, et la plupart des programmes évalués ont su tabler sur cet aspect de l'intervention.

Le rapprochement maître-élève s'accompagne souvent, de la part de l'élève, d'une perception que l'adulte est un meilleur enseignant. La plus grande disponibilité pour écouter, expliquer et réexpliquer, adapter l'enseignement au rythme et aux difficultés individuelles sont toutes des attitudes et des stratégies qui amènent l'élève à mieux comprendre la matière, à mieux performer. Et plus l'élève réussit, plus il aime son enseignant qu'il trouve « bon enseignant », et plus il est prêt à fournir l'effort supplémentaire que ce dernier exige de lui. Cette efficacité à « panser les plaies » d'adolescents écorchés par les échecs et les conflits répétés avec l'adulte est particulièrement évidente dans les programmes qui les accueillent à leur sortie du secteur régulier. Cette amélioration de la relation avec l'adulte et l'utilisation de bonnes stratégies de gestion de classe sont aussi reliées à une réduction de l'indiscipline en classe.

Pour résumer, la plupart des programmes savent comment réconcilier les adolescents potentiellement décrocheurs avec l'école. La capacité d'établir une relation significative avec l'élève, de l'amener à être plus discipliné (ges-

tion des comportements), de l'aider à mieux comprendre (soutien aux apprentissages) sont autant de forces à conserver et à consolider. Cependant, si ces actions sont nécessaires pour prévenir l'abandon des études, elles ne sont pas suffisantes.

Des limites à repousser

Cette étude démontre que les programmes sont assez efficaces pour maintenir temporairement les élèves très à risque à l'école et pour accroître leur motivation et leur rendement scolaire. Les interventions paraissent cependant moins efficaces pour les réintégrer au secteur régulier (mandat officiel de plusieurs des programmes évalués) ou pour les conduire à une quelconque forme de diplomation.

La plupart du temps, les jeunes qui arrivent dans ces programmes éprouvent du ressentiment envers l'école, lieu associé à l'échec, à la frustration, aux conflits, etc. L'aménagement d'un environnement socioéducatif adapté, c'est-à-dire qui fournit le soutien et la stimulation nécessaires pour renouer avec la réussite, est conditionnel à tout (ré)investissement sérieux du métier d'élève. Les programmes semblent réussir cette première étape. Mais l'échec relatif de la réintégration au secteur régulier et les taux élevés d'abandon avant la fin indiquent clairement que cela n'est pas suffisant. Pourquoi ? Notre étude n'était pas construite

pour répondre spécifiquement à cette question. Certains résultats et quelques observations permettent cependant d'éclairer la problématique et de soumettre quelques recommandations.

PISTE D'ACTION ASSURER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SCOLAIRES ET SOCIALES

La plupart des programmes savent réduire le caractère aliénant de l'environnement éducatif tout en le rendant plus stimulant. Mais si ces interventions permettent de tenir compte des vulnérabilités des élèves, elles n'améliorent pas davantage leurs compétences et les habiletés qui leur font défaut. Nombre de ces élèves éprouvent des lacunes sur le plan des stratégies d'apprentissage mais les programmes, étonnamment, ne visent pas à développer spécifiquement ces habiletés.

Le développement de stratégies d'apprentissage efficaces n'est pas un contenu systématique des programmes. Une fois les sentiments de frustration apaisés et la motivation scolaire revigorée, il convient d'améliorer le potentiel d'adaptation et d'apprentissage des adolescents par la mise en place de programmes efficaces de développement des habiletés/stratégies d'apprentissage et de développement des habiletés sociales et de vie.

Il faut amener les élèves à développer des compétences et pas seulement tenter de leur faire rattraper leur retard en utilisant les mêmes stratégies et comportements inefficaces. La plupart des élèves rejoints par ces programmes demeurent donc dépendants d'un environnement éducatif « protégé », car ils n'ont pas développé les compétences (stratégies d'apprentissage, auto-contrôle, compétence en résolution de problèmes...), qui leur permettraient d'être autonomes et « performants » dans le secteur régulier.

Pour en savoir plus, le rapport complet de la recherche est disponible sur Internet : www.ulaval.ca/crides/pubcrides/pubgrat.html

REFERENCES

- Gosselin, L., R. Ouellet et C. Payeur (1992). *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*, Québec, Université Laval et CEQ.
- Janosz, M., M.-A. Deniger, G. Roy, M. Lacroix, L. Langevin, M. Le Blanc, J. Fallu (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, Rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé (# 98-DS-001)*, Ecole de psychoéducation, Université de Montréal. (Rapport synthèse : 177 pages ; rapport détaillé : 856 pages.)
- Janosz, M., J.S. Fallu et M.A. Deniger (2000). « La prévention de l'abandon scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention », dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, p. 177-199.