

COMPRENDRE LE PORTRAIT D'APPRENTISSAGE PERÇU PAR DES ÉLÈVES « RACCROCHEURS » POUR MIEUX INTERVENIR

Résultats d'une recherche

par Louise Langevin, Sylvie C. Cartier et Josianne Robert

Les élèves décrocheurs sont ceux qui n'ont pas réussi dans notre système d'éducation et qui font se questionner tant les éducateurs que les chercheurs et les gestionnaires. Pourquoi ces élèves – trop nombreux de l'avis de tous –, malgré toutes les mesures prises et les bonnes intentions de part et d'autre, ne parviennent-ils pas à obtenir leur diplôme d'études secondaires? Bien des analyses ont été faites au Québec même¹ et notre but ici n'est pas d'en faire une recension, mais plutôt de faire part des résultats d'une étude qui a été menée durant les années 2000 à 2004². Cette étude portait sur deux des facteurs communément incriminés dans les analyses de l'échec scolaire, soit les stratégies d'apprentissage, considérées comme déficientes chez les élèves en difficulté, et la motivation, qui est très fragile chez ces jeunes. De l'échec au décrochage et au raccrochage, il n'y a parfois qu'un pas, mais un pas fort douloureux, qui mène dans plus de 50 % des cas à un deuxième décrochage.

Les membres de notre équipe se sont posé la question suivante : quel est le portrait d'apprentissage des élèves âgés de 16 à 19 ans qui ont raccroché? Fortement sensibilisés à l'importance de l'intervention en classe, nous avons conçu ce portrait directement ancré dans les activités coutumières de l'école et avons proposé des interventions qui visent à aider ces élèves à mieux apprendre dans de tels contextes. Nous avons ainsi déterminé des stratégies et des aspects motivationnels de même que des interventions en rapport avec des situations de cours, de réalisation de projet, de lecture ou de préparation et de passation d'examen.

Voici donc dans quel contexte nous situons notre action, comment nous avons procédé, quels résultats sont les plus significatifs et, enfin, un aperçu des interventions que nous proposons et dont la description entière sera faite dans un livre qui paraîtra dans les prochains mois.

Le contexte

En 2006, le MELS estime que 25 % des élèves sortent sans diplôme de la formation générale du secondaire – ce qui n'a pas beaucoup varié depuis quelques années – et 15 % de ces décrocheurs reprennent leurs études avec ou sans période d'arrêt, à l'éducation des adultes ou dans des écoles conçues pour eux (Le Devoir, juillet 2006).

Les écoles pour raccrocheurs

Dans les écoles pour raccrocheurs, qui se sont multipliées depuis les vingt dernières années, « on offre un programme de formation générale du secondaire à l'intention des élèves de 16 à 19 ans ayant quitté la formation générale des jeunes avant l'obtention de leur DES » (Bouchard et autres 1994, p. 5). Malgré un caractère et une philosophie propres à chaque école, toutes suivent le programme intégral de la formation générale du secondaire; les exigences pour obtenir le diplôme d'études secondaires (DES) sont les mêmes. Le respect du rythme d'apprentissage des élèves et la création de conditions favorisant leur réussite y sont aussi des points communs. Dans la majorité des cas, le régime pédagogique préconisé est l'enseignement magistral, avec le choix entre une approche individualisée et un mode collectif. À l'horaire des périodes de mise à jour quotidienne sont inscrites des révisions dirigées lors des périodes d'examen des élèves ainsi que des périodes de récupération obligatoires pour ceux et celles qui ont échoué une épreuve. Les écoles pour raccrocheurs offrent la possibilité d'obtenir surtout des crédits de 4^e et de 5^e secondaire et fonctionnent par semestre, selon des horaires variés (temps plein ou temps partiel) propres à favoriser l'obtention plus rapide du DES. Tout comme dans les écoles secondaires ordinaires, des règles sont imposées, dont la présence obligatoire en classe, le contrôle des absences et le respect des dates d'échéance pour la remise des travaux.

Les raccrocheurs scolaires

Mais qui sont ces élèves qui retournent à l'école? En 2000-2001, chez les non diplômés de moins de 20 ans, on comptait trois garçons pour une fille. On sait aussi que 56 % des 16-19 ans qui raccrochent sont de sexe masculin (Bourbeau 1992).

Combien d'entre eux obtiennent leur DES? Quelques statistiques révèlent les chiffres suivants : 42,3 % des élèves d'Eulalie Durocher et 38,7 % des élèves de Marie-Anne (Institut Fraser et Institut économique de Montréal 2003); 45,4 % des élèves inscrits au 2^e cycle à la formation générale des adultes (MEQ 2002). Les résultats de ces « écoles de la seconde chance » semblent donc plutôt décevants. Cependant, ils tiennent déjà de la prouesse, car il faut considérer que le travail de reconstruction qui échoit aux éducateurs de ces jeunes ex-décrocheurs est énorme et les obstacles nombreux. Les difficultés qu'ils éprouvaient auparavant ne s'effacent pas miraculeusement avec le retour à l'école.

Que savons-nous de ces élèves en difficulté? Les chercheurs ont très bien documenté la question. Faible bagage stratégique (Fortier 1995; Richardson, Eysenck et Piper 1987; Weinstein et Mayer 1986; Weinstein et Palmer 1990), dont un manque sérieux de stratégies d'étude chez plus de 44 % d'entre eux, selon Goldman et Bradley (1996); difficulté importante en ce qui a trait à « lire pour apprendre » dans les manuels scolaires, chez 50 % des élèves du secondaire et même, dans certains cas, chez 92 % d'entre eux (Stetson et William 1992); motivation précaire, alors que 71,3 % pensent terminer leur secondaire (Violette 1992).

Et qu'en est-il de ceux qui raccrochent? Quel est leur portrait stratégique et motivationnel? C'est à ces questions que se proposait de répondre notre étude.

Les aspects méthodologiques de l'étude

La recherche que nous avons effectuée auprès des élèves raccrocheurs est descriptive et comparative. Nous y dégageons un portrait stratégique et motivationnel de raccrocheurs et nous comparons des sous-groupes selon l'âge et le sexe.

Les participants

Les résultats obtenus décrivent le portrait d'apprentissage de 608 élèves âgés de 16 à 19 ans (âge moyen : 18,6 ans), dont 46 % étaient des filles et 54,0 %, des garçons. Presque 75 % d'entre eux avaient 16 ou 17 ans et 80 % étaient de langue maternelle française. Les élèves retenus pour l'étude devaient fréquenter une école pour raccrocheurs depuis au moins six mois à temps plein ou à temps partiel. Heureusement pour l'équipe de recherche, des équipes-écoles ont bien voulu participer à la démarche et nous leur en sommes très reconnaissantes.

L'outil utilisé pour la collecte de données

Un questionnaire a été élaboré pour effectuer la collecte de données. Il évalue les stratégies d'apprentissage et les perceptions motivationnelles liées à cinq activités scolaires : réaliser un projet; lire pour en apprendre plus sur un sujet; suivre un cours; étudier en vue d'un examen; passer un examen. Pour chacune des activités, avec définition et exemple, les items proposés concernent les perceptions motivationnelles (4) et les stratégies d'apprentissage (entre 11 et 18). À la toute fin, 6 items décrivent différentes perceptions au sujet de l'école en général.

Les stratégies suivent les étapes de réalisation de l'activité : au début, pendant et à la fin. Le questionnaire est de type auto déclaré et l'échelle des réponses employée est de type Likert à cinq niveaux allant de « Jamais » à « Presque toujours » et de « Pas du tout moi » à « Tout à fait moi ». Les élèves ont répondu à ce questionnaire durant leurs cours, à l'automne 2003, et ce sont les enseignantes ou les enseignants qui ont effectué la collecte de données, en observant un protocole de passation.

Au portrait général sur les stratégies a été ajouté celui des perceptions motivationnelles des élèves pour chacune des cinq situations.

Les énoncés ont été choisis en fonction de trois déterminants (Viau 1994) : valeur de l'activité (importance et intérêt), perception de leur compétence et perception de leur contrôle. On leur demandait de répondre à la question : « Jusqu'à quel point chacune des affirmations suivantes me ressemble-t-elle? », selon une échelle allant de « Pas du tout moi » à « Très peu », « Moyennement », « En bonne partie » et « Tout à fait moi ». Par exemple, à propos de la réalisation d'un projet, les items étaient formulés ainsi : « Je pense que ça vaut la peine de faire des projets » (valeur accordée); « Je me sens capable de bien mener un projet » (perception de compétence); « Je pense que la réussite d'un projet dépend de moi » (perception de contrôle); « J'aime faire des projets » (perception de l'intérêt).

Les étapes de développement du questionnaire

Le questionnaire avait été préalablement élaboré en plusieurs étapes qui ont permis d'en vérifier la validité : 1) rédaction d'items par l'équipe de recherche; 2) validation des items par des enseignants et des spécialistes; 3) validation auprès d'une dizaine d'élèves;

4) validation auprès de plus de 300 élèves raccrocheurs. Ainsi, au cours de ces étapes, des items ont été rajoutés et d'autres éliminés, les situations scolaires sont passées de 7 à 5, le protocole d'administration a été simplifié et la version finale bien validée nous a permis de soumettre un questionnaire relativement fiable à un grand nombre d'élèves.

Les résultats dans cinq activités scolaires

L'utilisation des stratégies

Nos analyses statistiques (tableaux 1 et 2) permettaient de déterminer les stratégies les plus utilisées par plus de 50 % des répondants, en additionnant les réponses « Toujours » et « Souvent ». Les résultats sont présentés par ordre décroissant : par exemple, « Passer un examen » semble susciter plus de stratégies par plus d'élèves que « Lire pour apprendre ». Le tableau 1 résume les principaux résultats selon la situation présentée par ordre décroissant avec, pour chaque pourcentage maximal (1) et minimal (2), un exemple d'item tiré du questionnaire.

Tableau 1

Résultats maximal et minimal pour chaque situation et exemples d'items

Situation	Résultats maximal (1) minimal (2)	Exemples d'items pour chaque résultat
Passer un examen	1- 85 %	1- Prendre une question à la fois pour tenter d'y répondre correctement
	2- 68 %	2- Essayer de voir ce que l'enseignant attend et veut comme réponses dans l'examen
Étudier en vue d'un examen	1- 78 %	1- Revenir particulièrement sur ce qu'on a moins bien compris
	2- 55 %	2- Organiser ses notes
Réaliser un projet	1- 86 %	1- Dans un projet d'équipe, répartir les tâches entre chacun
	2- 57 %	2- Se motiver en vérifiant la progression
Suivre un cours	1- 66 %	1- Pendant un exercice, relire l'objectif visé pour savoir si on est sur la bonne voie
	2- 50 %	2- À la fin d'un cours, s'assurer d'avoir atteint l'objectif de ce cours
Lire pour apprendre	1- 70 %	1- En regardant les images et les sous-titres, essayer de déterminer de quoi le texte va traiter
	2- 49 %	2- Réviser tous les points importants du texte pour vérifier si on a bien compris le tout

C'est dans la situation de passation d'un examen que le plus d'élèves mentionnent utiliser la totalité des stratégies présentées. Dans la situation « Étudier en vue d'un examen », seulement 7 items sur 13 ont été déclarés souvent ou toujours utilisés par plus de 50 % des répondants, pour une moyenne de 62,5 %. Dans la situation « Réaliser un projet », les faibles taux de réponses positives (7 items sur 14 retenus par plus de 50 % de l'échantillon) s'expliquent, à notre avis, par la relative rareté de cette activité à l'ordre du jour des cours. Dans la situation « Suivre un cours », seulement 4 des 11 items ont été revendiqués par plus de la moitié des répondants et le pourcentage de réponse reste faible (entre 55 et 65 %). Quant à « Lire pour apprendre », seulement 6 sur 18 items sont retenus par plus de 50 % de notre population, avec une moyenne d'ensemble de 56,1 %.

En résumé, la situation d'examen est celle pour laquelle les participants mentionnent utiliser fréquemment le plus de stratégies. Elle est suivie par les situations d'étude pour un examen et de réalisation d'un projet, lesquelles sont aussi directement liées à l'évaluation. Enfin, on retrouve les situations de cours et de lecture, toutes les deux pourtant très importantes pour l'apprentissage de contenu. Ce portrait démontre que les participants présentent des lacunes stratégiques dans les situations où se font les apprentissages, ce qui peut expliquer certaines de leurs difficultés scolaires.

Les différences entre les situations selon l'âge

Nous avons constaté que les jeunes de 16 ou 17 ans rapportent utiliser moins de stratégies que ceux de 18 ou 19 ans. Ainsi, tant pour « Suivre un cours » que pour « Lire pour apprendre », les plus âgés sont significativement plus nombreux à travailler à partir d'objectifs (par exemple, se fixer un but), d'intentions ou de compréhension. Pour la réalisation d'un projet, les plus âgés sont plus nombreux à faire une liste des ressources et des étapes à prévoir, puis à faire un bilan de leurs acquis. Cette capacité métacognitive se vérifie encore chez ces derniers lorsqu'ils étu-

dient en vue d'un examen quand, par exemple, ils se posent des questions pour savoir s'ils ont bien compris ce qu'ils ont étudié. Dans la situation « Passer un examen », aucune différence ne ressort entre les deux sous-groupes. Les élèves plus âgés se différencient donc des plus jeunes par un portrait stratégique plus diversifié.

Les différences dans les situations selon le sexe

C'est sans surprise que nous avons constaté des différences en faveur des filles. Dans le tableau 2 sont présentées quelques différences significatives, par ordre décroissant, avec un exemple pour chacune.

Portrait d'ensemble

Que savent ces élèves des stratégies d'apprentissage et qu'en font-ils? Ce portrait révèle que bien des stratégies ne sont que rarement mentionnées par plus de la moitié des élèves dans les situations d'apprentissage. Les filles et les élèves de 18 et 19 ans présentent un portrait plus diversifié que celui des 16 et 17 ans et des garçons, ce qui milite en faveur de recourir en classe au travail de groupes d'élèves mixtes selon le genre et l'âge afin de favoriser les échanges sur leurs stratégies. Mais, sont-ils motivés à mieux s'outiller? Sont-ils intéressés par les situations scolaires dans la nouvelle école qu'ils ont choisie?

Tableau 2

Différences significatives en faveur des filles

	Filles	Garçons	Exemples d'items
Étudier en vue d'un examen 13/13 = f > g	1- 52 %	1- 42 %	1- Essayer d'imaginer les questions que l'on pourrait soumettre lors du contrôle et se les poser
	2- 30 %	2- 21 %	2- Regrouper dans un tableau les informations à retenir
Passer un examen 10/13 = f > g	1- 90 %	1- 80 %	1- S'assurer d'avoir tout le matériel prêt sur le bureau
	2- 90 %	2- 83 %	2- Prendre le temps de comprendre les consignes de chaque question
	3- 80 %	3- 69 %	3- Avant de rendre sa feuille, vérifier ses réponses
Réaliser un projet 9/14 = f > g	1- 77 %	1- 66 %	1- Préciser d'abord ce qu'il faut faire pour commencer
	2- 44 %	2- 33 %	2- Faire une liste des ressources possibles
	3- 69 %	3- 60 %	3- Prévoir le matériel nécessaire au projet
Lire pour apprendre 9/18 = f > g	1- 59 %	1- 48 %	1- Reconnaître ce que l'enseignant attend que l'on retienne
	2- 54 %	2- 42 %	2- Savoir comment on le referait d'une meilleure façon
	3- 55 %	3- 47 %	3- Penser au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que l'on doit lire
Suivre un cours 2/11 = f > g	1- 74 %	1- 60 %	1- Pendant un exercice, relire l'objectif pour savoir si on est sur la bonne voie
	2- 58 %	2- 45 %	2- À la fin d'un cours, s'assurer d'avoir atteint l'objectif de ce cours

Les perceptions motivationnelles au regard de chaque situation

Au profil général sur les stratégies a été ajouté celui des perceptions motivationnelles des élèves pour chacune des cinq situations. On leur demandait de répondre à la question : « Jusqu'à quel point chacune des affirmations suivantes me ressemble-t-elle? », selon une échelle allant de « Pas du tout moi » à « Très peu », « Moyennement », « En bonne partie » et « Tout à fait moi ». Les pourcentages affichés dans le tableau 3 illustrent bien ces perceptions³.

Les plus forts taux de réponse apparaissent en caractères gras dans le tableau 3 : perception de compétence dans la situation d'examen et importance accordée d'abord à l'étude, puis à l'examen. Viennent ensuite le fait de penser que la réussite dépend de soi, plus répandue dans les cours et les projets, ainsi que celui d'aimer faire l'activité, pour la situation de lecture. On voit donc un écart entre les situations que les élèves valorisent et pour lesquelles ils s'estiment capables et celles qu'ils aiment et où ils sentent qu'ils ont le contrôle. Ils trouvent importantes les situations d'évaluation, mais se croient peu capables de les réaliser, ce qui peut expliquer leurs difficultés à se motiver dans ces situations.

Ces résultats sont tout à fait cohérents avec ceux qui ont été obtenus au regard des stratégies d'apprentissage. Par exemple, les élèves

se perçoivent plus capables de passer un examen, alors qu'ils rapportent utiliser le plus de stratégies. Ils accordent aussi une grande valeur à l'étude, situation dans laquelle ils disent également utiliser plusieurs stratégies. Il est aussi intéressant de constater que les élèves perçoivent avoir du contrôle dans deux situations où ils mentionnent recourir à peu de stratégies de façon fréquente (suivre un cours et réaliser un projet). Enfin, les élèves aiment la situation de lecture, bien que ce soit celle dans laquelle leur portrait stratégique est le plus limité. Le fait d'avoir moins de stratégies dans des situations qui les intéressent et dans lesquelles ils perçoivent moins de contrôle personnel peut en partie expliquer les problèmes des élèves à s'engager et à réussir dans les situations scolaires.

Des interventions pour aider à mieux apprendre

Notre questionnaire sur le portrait stratégique et motivationnel était conçu pour être accompagné d'exemples d'interventions que les enseignantes et les enseignants peuvent faire en classe dans le contexte normal de l'enseignement. Ces interventions stratégiques permettent d'outiller les élèves pour les aider à s'échapper du cercle infernal de l'impuissance apprise. L'avantage d'agir en classe en rapport direct avec l'enseignement des contenus réside essentiellement dans la facilitation du transfert d'apprentissage, lequel représente souvent un obstacle majeur à la réussite.

Le questionnaire peut être utilisé comme outil diagnostique dans les deux ou trois premières semaines du semestre, suivi d'une période continue d'interventions dans les cours. À la mi-temps de l'année ou du semestre, on peut y recourir de nouveau pour évaluer les progrès et faire des réajustements. À la fin de l'année, il peut servir pour une évaluation finale. Même utilisé une seule fois, le questionnaire fait prendre conscience aux élèves de l'existence des stratégies et de leur utilité.

Quelques interventions stratégiques

Les activités stratégiques concernent à la fois les dimensions cognitive et métacognitive (conscience et contrôle de ses stratégies cognitives). Il s'agit de multiplier, durant les cours, des interventions fondées sur la réflexion et sur des défis réalistes. Ces interventions peuvent se faire quand une activité est proposée : « Que pensent-ils qui leur est demandé? » constitue une question pertinente. On peut aussi animer des échanges à partir de la question suivante : « Comment peut-on faire pour apprendre tel sujet? ». L'enseignante ou l'enseignant peut aussi démontrer concrètement, devant tous, comment on utilise une stratégie et répéter souvent l'exercice. Enfin, il est possible de structurer les activités de telle sorte que les élèves expérimentent différentes stratégies. Par exemple, plutôt que de poser des questions sur le texte à lire, on leur demande de suivre une série de consignes qui les amènent à faire un résumé du texte et, à la fin, on effectue un retour avec eux sur l'expérience.

Pour faire en sorte que les stratégies soient solidement intégrées par les élèves, on peut en écrire certaines sur des fiches et au tableau et les leur faire inscrire à leur convenance dans un cahier de consignation. Le langage intérieur métacognitif demeurant primordial, il est pertinent d'encourager les élèves à trouver des moyens pour se motiver eux-mêmes et les leur faire noter dans ce cahier de consignation. Dans un travail court, que tous exécutent, l'enseignante ou l'enseignant peut arrêter à mi-temps et proposer des questions d'autocontrôle. Lors des évaluations, il est aussi possible de faire relever les moyens pris pour se préparer ou pour effectuer le travail. Toutes ces interventions visent à distraire les élèves de leur dia-

Tableau 3

Les perceptions les plus représentatives des élèves dans les cinq situations

Perceptions motivationnelles	Suivre un cours	Réaliser un projet	Lire pour apprendre	Étudier en vue d'un examen	Passer un examen
A « Je me sens capable de bien... » (perception de compétence)	75,4	56,0	65,0	78,4	89,1
B « Je pense que la réussite de... dépend de moi » (perception de contrôle)	67,5	67,6	48,2	52,3	35,5
C « Je pense que ça vaut la peine de... » (perception de la valeur de l'activité : importance)	80,4	55,4	78,8	85,9	83,5
D J'aime... (perception de la valeur de l'activité : intérêt)	40,2	45,5	67,1	38,8	41,1

logue intérieur négatif et à les recentrer sur les stratégies qui peuvent les aider à réaliser leur tâche.

Les limites du présent article ne nous permettant pas d'élaborer davantage sur les interventions stratégiques, nous nous contentons ici de souligner que, pour chaque situation scolaire, il existe plusieurs stratégies qui favorisent l'apprentissage et la réussite. Voici quelques exemples. Les élèves, bien souvent, ne penseront pas à prévoir les étapes d'un projet ni à s'autoévaluer. Durant la lecture, la plupart d'entre eux ne savent pas que la recherche préalable des indices (sous-titres, tableaux, mots clés, etc.) aide à comprendre ce qu'on va lire. Lorsqu'ils suivent un cours avec exposés magistraux et exercices, ils ne prêtent généralement guère attention aux exemples, alors que ceux-ci facilitent grandement la compréhension. Lors de la préparation aux examens, les élèves en difficulté ne réalisent pas que la formulation de questions permet d'évaluer son propre savoir. Dans un examen, une grande partie des mauvaises réponses est due à la lecture incorrecte des questions; les élèves devraient donc savoir comment les analyser.

En classe, certaines stratégies utilisées par les enseignantes ou les enseignants pour susciter la motivation chez les élèves donnent d'excellents résultats. Par exemple, une rétroaction répartie entre les acquis et ce qui reste à acquérir donne de l'espoir à l'élève en difficulté; des liens avec l'effort et les stratégies le stimulent également dans ce sens. Des objectifs scolaires et comportementaux à court terme, fixés avec chacun des élèves et comportant des moyens et un suivi régulier, renforcent le sentiment d'appartenance et de contrôle. Bref, une simple analyse des facteurs de la motivation constitue une source d'inspiration pour effectuer des interventions pertinentes.

En somme, intervenir sur les stratégies des élèves signifie intervenir sur leur « pouvoir personnel de réussite (PPR) », et cela est la responsabilité première des enseignants. Toutefois, si ce type d'intervention exige au préalable de bien connaître ses propres stratégies, il faut aussi développer une « empathie intellectuelle » pour bien saisir ce

qui se passe dans la tête des élèves, particulièrement de ceux qui éprouvent des difficultés. Cet exercice cognitif oblige à cerner les nœuds de difficulté éventuels qui se trouvent dans les contenus et auxquels vont se heurter les élèves. Heureusement, cette démarche réflexive et ces actions préliminaires ont déjà été faites par de nombreux enseignants qui se sont observés, qui ont analysé les contenus à enseigner et qui ont joué le jeu d'adopter le point de vue intellectuel des novices que sont leurs élèves. Lorsque ces démarches ont été accomplies, le terrain est prêt pour insérer des interventions sur les stratégies dans le programme. C'est là un moyen de plus offert aux élèves pour accéder à la réussite.

Conclusions

Des constats

La recherche, qui a duré trois ans, nous a permis d'obtenir plusieurs résultats, et ce, grâce au questionnaire de groupe. Les situations où les stratégies sont déclarées être utilisées « Souvent » et « Presque toujours » sont, par ordre décroissant : 1) Passer un examen; 2) Étudier en vue d'un examen; 3) Réaliser un projet; 4) Suivre un cours; 5) Lire pour apprendre. Si les stratégies utilisées pour passer un examen semblent concerner davantage d'élèves, le questionnaire a fait ressortir des lacunes importantes dans les stratégies et il faut se demander s'il est acceptable que plus de la moitié des élèves en utilisent si peu dans toutes les situations scolaires.

Les perceptions motivationnelles selon les situations scolaires qui correspondent à plus d'élèves sont, en ordre décroissant : 1) la compétence aux examens; 2) l'importance accordée à l'étude et aux examens; 3) le contrôle dans les cours et les projets; 4) l'intérêt à la lecture pour apprendre. Les filles utilisent plus de stratégies que les garçons et semblent plus motivées, sauf en ce qui a trait à l'intérêt envers la situation d'examen. Mais elles expriment plus d'intérêt envers l'école que les garçons. Les élèves plus âgés sont également plus réflexifs et plus stratégiques que les plus jeunes. Toutefois, le portrait d'ensemble démontre la nécessité des interventions stratégiques en classe.

Des conséquences

Ces quelques constats nous permettent d'observer les conséquences pour l'éducation de ces jeunes meurtris par leurs expériences scolaires et qui sont bien loin de comprendre et de pouvoir dominer la situation. Il s'agit de les aider à reconstruire leur sentiment de compétence en écoutant leurs craintes et en leur offrant plusieurs moyens concrets. Le recours au questionnaire peut faire partie de ces moyens. Il peut facilement être utilisé auprès des élèves du 2^e cycle du secondaire autant que pour les raccrocheurs, et il peut servir à l'insertion d'interventions sur les stratégies intégrées dans les contenus scolaires.

Des limites

Évidemment, notre recherche comporte des limites : le questionnaire est auto-déclaratoire et dépend donc de l'honnêteté des répondants; le phénomène de désirabilité sociale a sûrement joué un peu; certains élèves ont sans doute répondu avec négligence, sans trop réfléchir; d'autres ont répondu malgré leur ignorance des stratégies ou même d'une situation comme « Réaliser un projet » (peu pratiquée dans les écoles jusqu'à présent). Pour beaucoup d'entre eux, il s'agissait d'une « première », dans leur vie. Toutefois, la taille de la population en jeu et les analyses statistiques atténuent sans doute ces limites.

Des questions à explorer

Au-delà de ce que ces élèves déclarent, que font-ils réellement? Pour la suite des choses, il faudrait observer leurs comportements. Le questionnaire serait-il valide auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire? Il faudrait procéder à une autre vaste enquête. La suite logique de notre démarche consisterait idéalement en une recherche-action conduite avec une équipe d'enseignantes et d'enseignants qui pourraient appliquer la démarche proposée, l'analyser et en réajuster des éléments pour la réinvestir sur plusieurs cycles d'actions. Qui donc serait intéressé à cette démarche?

M^{me} Louise Langevin est professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. M^{me} Sylvie C. Cartier est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et au Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). M^{me} Josianne Robert est orthopédagogue au carrefour de services Parcours d'enfant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUCHARD, P. et autres. *On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre. Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises*, Québec, CRIRES, Université Laval, 1994.

BOURBEAU, L. *Les populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires*, Québec, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (CEQ), 1992.

CHOUINARD, M-A. « L'espérance de scolarisation stagne au Québec », *Le Devoir*, 6 juillet 2006.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, Gouvernement du Québec, 1996.

FORTIER, C. *Les méthodes pédagogiques et les stratégies d'apprentissage privilégiées par les raccrocheurs de 15 à 21 ans*, mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1995.

GOLDMAN, J. et G. BRADLEY. « The educational experiences of Australian high school dropouts who return to school », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 16, no 1, janvier-février 1997, p. 18-38.

HRIMECH, M. et autres. *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1993.

INSTITUT FRASER ET INSTITUT ÉCONOMIQUE DE MONTRÉAL. « Le bulletin des écoles secondaires du Québec », *L'Actualité*, vol. 28, no 18, 2003, p. 1-40.

JANOSZ, M., P. GEORGES et S. PARENT. « L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 27, no 2, 1999, p. 285-306.

POTVIN, P. et L. PARADIS. *Facteurs de réussite dès le début du primaire*, Université du Québec à Trois-Rivières, 1996.

RICHARDSON, J.T.E., M. W. EYSENCK et D.W. PIPER. *Student learning: Research in education and cognitive psychology*, London, Society for Research in Higher Education, 1987.

STETSON, E. G. et R. P. WILLIAMS. « Learning from social studies textbooks : Why some students succeed and others fail », *Journal of Reading*, vol. 36, no 1, 1992, p. 22-30.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI, 1994.

VIOLETTE, M. *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et des décrocheuses*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1992.

WEINSTEIN, C. E. et R. E. MAYER. « The teaching of learning strategy », dans M. C. WITTROCK, *Handbook of Research on Teaching (3rd)*, New York, Macmillan, 1986, p. 315-327.

WEINSTEIN, C. E. et D. R. PALMER. *Learning and Study Strategies Inventory - High School Version (LASSI-HS)*, Clearwater (FL), H et H Publishing Company Inc., 1990.

- 1 Voir, entre autres, les travaux de Hrimech et autres (1993), du Conseil supérieur de l'éducation (1996), de Potvin et Paradis (1996), de Janosz, Georges et Parent (1999) et de Langevin (1999).
- 2 Recherche subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines (CRSH) dans le cadre du programme subvention ordinaire de recherche (2001-2004).
- 3 Pourcentage des résultats obtenus en additionnant les réponses « En bonne partie » et « Tout à fait moi ».