

# **NOTES POUR UNE ÉCOLOGIE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU QUÉBEC**

---

Décembre 2002

# NOTES POUR UNE ÉCOLOGIE <sup>1</sup> DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU QUÉBEC <sup>2</sup>

## 1. D'ABORD RÉUSSIR À SURMONTER LES AMBIGUÏTÉS DE LA QUESTION

Dans l'état actuel des choses, « réussir » à faire le point sur la réussite scolaire pourrait bien résider d'abord dans la capacité de celui qui se lance dans cette aventure de surmonter les ambiguïtés de la question et de mettre un peu d'ordre dans la baraque. Quiconque en effet entreprend de broser une vue panoramique de la question de la réussite scolaire au Québec apprend vite à ses dépens les difficultés de l'entreprise. S'il persiste, il accepte du même coup de s'aventurer dans un univers aux contours imprécis et de relever le défi de préciser ce qui est par nature imprécis, de fixer des paramètres qui d'entrée de jeu sont souvent insaisissables. Plusieurs facteurs concourent à rendre l'aventure incertaine et périlleuse. Nous en dirons d'abord quelques mots, après quoi nous essaierons de retracer dans les grandes lignes l'évolution de la question depuis le Rapport Parent jusqu'à nos jours.

### Sur le sens des mots

Un des premiers obstacles vient des ambiguïtés du concept de réussite lui-même. Certains emploient indistinctement les expressions « réussite éducative » et « réussite scolaire »; d'autres, au contraire, réservent le concept de réussite scolaire à la seule question du rendement scolaire, donnant ainsi à l'expression réussite éducative une acception beaucoup plus large, beaucoup plus inclusive et forcément moins précise. En ce qui concerne la réussite scolaire proprement dite, cela peut signifier deux choses selon que l'on se situe à l'intérieur du cheminement scolaire ou à son terme. Réussir en cours de route signifie obtenir la note de passage et plus pour chaque matière, tandis que réussir en fin de compte signifie obtenir son diplôme de fin d'études secondaires. Tout cela s'inscrivant à l'intérieur d'une dynamique mise en lumière par les recherches sur la question et qui s'exprime par deux constantes éprouvées : 1) plus un élève connaît d'échecs en cours de route, plus le risque est grand qu'il abandonne et qu'il ne « réussisse » pas en fin de compte ; 2) plus l'échec survient précocement dans la carrière scolaire d'un élève, plus le risque est grand qu'il abandonne prématurément. Quand on lit un tableau de données sur la réussite, il importe donc de savoir de quelle réussite il est question. Généralement le MEQ parle de la réussite scolaire et, en bout de piste, c'est-à-dire à la sortie. Par contre le projet éducatif d'un établissement parlera plutôt de la réussite éducative dans un sens qui inclut la réussite scolaire proprement dite. Enfin on pourrait dire que les bulletins remis par l'école aux élèves parlent de l'une et de l'autre réussites mais sans les prendre l'une pour l'autre, sans les confondre, puisque outre les résultats d'évaluations périodiques dans

<sup>1</sup> Le mot « écologie » est ici utilisé par analogie au sens étymologique du terme pour devenir : étude des rapports de la réussite scolaire avec le milieu.

<sup>2</sup> Dans la présente étude, il ne sera question que des organismes dont la mission fait explicitement référence à la réussite scolaire ainsi qu'à la lutte et à la prévention de l'abandon scolaire prématuré. Ce peut cependant être soit comme mandat unique comme c'est le cas du CRIRES, ou encore comme mandat principal ou même comme mandat secondaire.

chaque matière, on y trouve souvent des annotations sur le comportement, les attitudes, la motivation pour les études et le reste.

### **Tout est dans la manière de voir les choses**

La confusion existe aussi quand vient le temps de déterminer les seuils de réussite. Là encore il est évident que le MEQ et les milieux de pratiques ne parlent pas toujours le même langage. Pour le ministère de l'Éducation, par exemple, la question est abordée généralement en termes d'objectifs nationaux et traitée sur un mode quantitatif. Dans cette perspective, le Plan Pagé dont nous reparlerons plus loin, fixait comme objectif national, au moment de sa mise en œuvre, de faire passer le taux de diplomation de fin d'études secondaires de 65 % qu'il était en 1991 à 80 % en 1996. La logique de cette façon de voir et de concevoir les choses autorise le niveau national à exiger que les efforts régionaux et locaux soient du même ordre, c'est-à-dire puissent être évalués selon des critères observables et mesurables puisque ici le tout n'est que la somme des parties et l'objectif national, la somme des objectifs régionaux et locaux. C'est précisément sur la base des données fournies par les régions que le niveau national peut ensuite se permettre de publier des « bulletins » d'écoles, histoire de créer une « saine émulation » entre les établissements en vue d'atteindre plus sûrement, dit-on, les objectifs nationaux.

De leur côté, les enseignants et les pédagogues résistent généralement à l'idée de quantifier les résultats escomptés des actions entreprises en vue d'assurer la réussite de tous et de chacun. Ils ont plutôt tendance à envisager la question en termes d'objectifs individuels, postulant ainsi qu'en formation initiale, par exemple, il existe un niveau de scolarisation optimal pour chacun, qu'il s'agit de permettre à chaque élève de le découvrir et de tout mettre en œuvre pour qu'il puisse y arriver. On ne peut ici aboutir à un taux de succès ou d'échec, à moins que, simple procédé pédagogique, chaque élève n'ait décidé de recourir à telle façon d'évaluer le chemin parcouru, ce qui lui permettrait de dire : J'ai atteint x % de mes objectifs.

C'est pourquoi quand les enseignants et les éducateurs d'un établissement donné décident de fixer aussi des objectifs collectifs exprimés quantitativement, c'est, à moins d'y être obligés par le MEQ, uniquement pour leur propre établissement et par rapport à lui-même et à ses « performances antérieures » histoire de guider les actions à entreprendre pour opérer un redressement jugé nécessaire à l'intérieur d'un Projet éducatif, par exemple. En ce sens, un bulletin d'école bien fait pourrait leur être utile s'il n'était pas traité comme un palmarès et s'il ne comportait pas de ce fait le risque d'épingler publiquement leur établissement sur le mur de la honte, au tableau de toutes les déchéances. En adoptant une problématique plutôt « individualisée » et qualitative de la réussite scolaire, les enseignants, on le voit bien, se retrouvent coincés entre leur vision des choses et la problématique de la réussite mise de l'avant par le MEQ qui, au surcroît, prend généralement la forme difficilement contournable d'une directive ministérielle. Réussite pour les enseignants et réussite pour le MEQ ne logent pas nécessairement à la même enseigne.

On devine facilement que deux approches aussi opposées de la question de la réussite scolaire n'établissent pas la ligne de partage entre la réussite et l'échec sur le même territoire. Pour le MEQ, par exemple, l'échec survient en principe lorsqu'on n'a pas atteint l'objectif national annuel ou triennal, ou quinquennal établi dans le plan

d'action. Dans le cas du Plan Pagé, par exemple, l'objectif principal était d'accroître annuellement le taux de diplomation de 3 %. Je dis bien « survient en principe » parce qu'en pratique un gouvernement, quel qu'il soit, n'avoue pas facilement un échec. Tout au plus reconnaît-il qu'on n'a pas tout à fait atteint l'objectif; ce qui l'autorise à commander un effort de plus de la part de tous en vue d'atteindre l'objectif puisque ici, encore une fois, le tout n'est que la somme de ses parties.

Les gens de l'école, de leur côté, se voient obligés d'établir la ligne de partage entre le succès et l'échec sur la note de passage quand il s'agit de chaque matière. Un 60 % en l'occurrence auquel il n'est pas facile d'échapper. Mais il y a aussi et surtout, sur un plan plus personnel et plus subjectif, le seuil de passage que l'élève se serait fixé lui-même. Selon cette façon de voir, il revient à l'élève de dire si oui ou non il a atteint ses objectifs, donc « réussi ».

### **Les guerres de chiffres**

Comme si la situation n'était pas suffisamment complexe telle quelle, un autre facteur vient s'ajouter qui n'a rien pour simplifier les choses et permettre de se faire une idée précise de la question. C'est celui des inévitables et interminables guerres de chiffres. Le Québec détient-il, oui ou non, le douteux championnat des taux d'abandon scolaire prématuré? Y a-t-il, oui ou non, 35 % d'élèves qui abandonnent prématurément les études secondaires? Dans les circonstances, le plus sage serait de répondre que tout est dans la façon de calculer ces taux. Il y a en effet de nombreuses façons d'établir le fameux taux de décrochage scolaire. Parmi celles-ci trois sont utilisées plus souvent que les autres. Ce sont celle dite des cohortes, celle dite du seuil critique et celle de l'OCDE. Nous reviendrons plus loin sur la méthode de l'OCDE pour illustrer le capharnaüm auquel peut donner lieu le fait de calculer les taux de diplomation ou de décrochage de plusieurs façons pour une même population. Cela nous permettra de mettre en lumière le ridicule et l'inanité des guerres de chiffres quand il s'agit de débattre de réussite scolaire et d'établir des plans d'action efficaces de lutte à l'abandon scolaire.

Grosso modo, selon la méthode dite des cohortes, on suit une cohorte d'élèves pendant les cinq années que dure le cours secondaire et l'on fait, en fin de course, le rapport entre ceux et celles qui étaient à l'entrée et qui s'y trouvent encore à la sortie pour obtenir le taux de diplomation. Le taux de décrochage qui est sa contrepartie se calcule, on l'aura deviné, par le rapport entre le nombre de ceux qui ont pris le départ une année donnée et le nombre de ceux qui ne sont pas au fil d'arrivée cinq ans plus tard, c'est-à-dire au terme « normal » de la course.

La méthode dite du seuil critique fixe un âge chronologique, c'est-à-dire une limite de temps à l'intérieur de laquelle une personne doit obtenir son diplôme pour être considérée comme n'ayant pas abandonné. Généralement ce seuil est établi à vingt ans. Comme l'âge normal d'atteinte de la cinquième secondaire est de dix-sept ans, on peut dire que cette méthode donne à chacun un sursis de trois ans pour compléter le cycle et obtenir le fameux DES d'une manière ou d'une autre, par exemple via l'éducation des adultes. Pour calculer le taux d'abandon scolaire selon cette approche, on établira simplement la proportion de gens de vingt ans qui n'ont pas de DES. La première approche est évidemment la plus exigeante et se justifie difficilement dans la mesure où elle n'offre qu'une façon de réussir, soit d'obtenir son diplôme en cinq ans sans quitter le secteur régulier. Sa

légitimité se défend d'autant moins que rien n'établit qu'un DES fait en cinq ans est meilleur que le même DES fait en sept ou huit ans ; encore moins que le seul DES valable est celui qui a été obtenu en cinq ans dans le secteur régulier. On comprendra que selon que l'on utilise l'une ou l'autre méthode, on n'obtient pas du tout les mêmes chiffres et on n'aboutit pas aux mêmes conclusions. Ce qui devrait avoir des conséquences sur le choix des moyens mis en œuvre pour remédier à la situation.

### **Y a-t-il telle chose que la meilleure méthode ?**

Un exemple suffira à s'en convaincre. Selon la méthode du seuil critique, le taux de décrochage du Québec en 1993 s'établissait à 35 %, une performance à peine moyenne par rapport aux autres provinces canadiennes. Mais il en va tout autrement si on utilise la méthode de l'OCDE<sup>3</sup> qui établit le taux de décrochage québécois à 14 % pour la même année et place le Québec au sixième rang de tous les pays de l'OCDE, devant le reste du Canada, les États-Unis et la France notamment. La méthode de l'OCDE consiste à diviser le nombre de diplômes de fin d'études secondaires décernés pour une année donnée par la population d'âge théorique de fin d'études secondaires. Cette approche, on l'aura compris, inclut tous les DES, y compris ceux décernés à l'éducation des adultes, émis pour une année donnée, peu importe l'âge des diplômés. Ce qui pourrait tout simplement vouloir dire qu'au Québec, il y a plusieurs façons et plusieurs âges pour obtenir un DES.

En simplifiant les choses un peu, on pourrait dire alors que le Québec « diplôme » peut-être moins que d'autres pays du premier coup, mais peut-être plus que ces pays si l'on accepte diverses voies de diplomation et des délais plus longs dans le mode de calcul. Parallèlement, on voit bien qu'il est plus risqué de proposer sans hésitation la contrepartie de ce raisonnement qui concerne l'abandon. On ne peut plus dire en effet qu'au Québec le taux de décrochage est élevé, par exemple. On peut tout juste dire que si on le calcule de telle façon, le Québec se situe à tel rang, et que si on le calcule de telle autre façon, le Québec se situe à tel autre rang. Et la vraie question n'est plus de savoir s'il existe une méthode de calcul parfaite, ou même si une méthode est meilleure que l'autre. Elle est plutôt de savoir à quoi l'on veut en venir en matière de diplomation et choisir la méthode de calcul la plus appropriée à cet objectif. Si l'objectif est de diplômer tous les élèves à l'intérieur du cycle régulier et dans les délais (ce qui serait fort discutable), alors il faut choisir la méthode dite des cohortes. S'il s'agit d'un objectif plus général visant à favoriser la scolarisation optimale de tous et de chacun, alors la méthode de l'OCDE semble plus appropriée.

Même si j'avais promis de ne recourir qu'à un seul exemple, je ne puis résister à l'envie d'en utiliser un autre pour démontrer cette fois le caractère très artificiel de certaines données chiffrées et à la nécessité de les utiliser avec la plus grande circonspection. Il s'agit cette fois de l'effet spectaculaire qu'a eu une mesure purement administrative adoptée au début des années 80 sur les variations du taux de décrochage. Entre 1985-1986 et 1986-1987, le taux de décrochage scolaire québécois est passé de 27,2 % à 35,3 %! En un an! Haro sur l'École québécoise? Sus aux enseignants québécois? Pourtant il n'en est rien. Cela tient tout simplement à la décision du MEQ de porter la note de passage au secondaire de 50 % à 60 %. Comme la mesure ne s'appliqua qu'aux

<sup>3</sup> In Le Devoir, 19 décembre 1995, page B-1

arrivants de 1982 pour esquiver la grogne et la contestation des élèves en place, elle mit cinq ans à produire son plein effet sur les taux de diplomation et d'abandon! Voilà pourquoi...

### **Tout est dans tout**

Pour mieux comprendre encore la difficulté de dresser un tableau clair de la situation, il faut aussi signaler la « popularité » croissante et démesurée de la question de la réussite scolaire. Elle est devenue au fil des années une bannière à laquelle les intérêts les plus variés veulent se rallier, un « bon vendeur », dirait-on dans un langage irrévérencieux! Il faudra donc que la bannière soit large pour pouvoir réunir toutes les forces qui s'en réclament, depuis le *Canadian Conference Board* en raison des coûts sociaux reliés à l'abandon prématuré jusqu'à la modeste maison des jeunes d'un quartier donné qui veut faire le « rabattage » des décrocheurs potentiels sur l'école secondaire, en passant par les manufacturiers de *hardware* et de *software* informatiques dont la publicité nous garantit des produits spécifiquement conçus en vue d'assurer la réussite éducative autant que scolaire de chacun.

La question de la réussite scolaire est en voie de prendre une ampleur et une importance telles, une telle équivocité qu'elle équivaudra bientôt à une situation où « tout est dans tout », comme dirait le poète national. Une sorte d'anomie (*normlessness*) spécifique dans laquelle il y a tellement de normes acceptées que cela équivaut à une situation où il n'y en aurait pas du tout. Une situation où toute question ou toute approche éducative peut s'autoproclamer priorité absolue dans la mesure où elle arrive à témoigner d'un lien de parenté, si ténu et si douteux soit-il, avec la réussite scolaire. Difficile de trouver une situation à laquelle l'adage qui dit que « *l'échec est orphelin, mais le succès a plusieurs parents* » s'applique mieux.

Deux exemples permettront de mieux saisir l'état de confusion dans lequel nous nous trouvons présentement quand vient le temps de départager ce qui relève spécifiquement et véritablement du domaine de la réussite scolaire et de la lutte à l'abandon prématuré de ce qui lui est accessoire. Le premier exemple nous est donné par certaines modifications proposées récemment à la Loi de l'Instruction publique. Certains amendements proposés dans le cadre du projet de loi 124 forcent les établissements à subordonner leur plan de réussite à leur projet éducatif et à faire du second le vecteur du premier, et ce, quel que soit l'état de la situation en ce qui concerne la réussite dans l'établissement. Dans cette perspective, le Projet éducatif de l'école et son Plan de réussite sont en voie de devenir une seule et même chose à toute fin pratique, le tout étant assujéti à un nouveau Plan stratégique de la commission scolaire comportant obligation de résultats exprimés quantitativement. Il est assez difficile d'essayer d'imaginer comment une commission scolaire pourrait fonctionner avec un Plan stratégique dont les paramètres essentiels seront définis prioritairement en fonction d'objectifs restreints à la seule question de la réussite scolaire. Et pourtant aurait dit Galilée : Tout est dans tout!

Le deuxième exemple de confusion des genres vient d'un tout autre domaine, celui de la production de matériel pédagogique supposément relié à la réussite. On peut en effet découvrir sur des sites Web nommément et légitimement dédiés à la réussite, des hyperliens fort astucieux qui nous conduisent à des productions qui, elles, ont finalement peu de choses à voir avec la question. Ainsi « *L'école branchée* » annonce un répertoire de

« *Deux cents sites Web pour la réussite scolaire* » et en sous-titre « *Prêts pour la réforme* » donnant à penser du même coup que les auteurs confondent réussite scolaire et réforme scolaire. Ce qui n'incite pas à la confiance. Un examen attentif du répertoire permet de conclure qu'il ne comporte aucun site Web relié spécifiquement à quelque problématique que ce soit de la réussite scolaire ; tout au plus comporte-t-il en fin de parcours une dizaine de sites reliés spécifiquement à la mise en place de la réforme. Ce qui ne manquera pas d'être utile à ceux et celles qui ont charge d'assurer la mise en œuvre de la réforme, mais qui sera, comme tel, de peu d'utilité pour ceux et celles qui ont à travailler avec des élèves à risque d'échec ou d'abandon scolaires. Bien sûr tout est dans tout puisqu'il est postulé, plus affirmé que démontré, qu'une réforme bien implantée favorisera la réussite scolaire.

Difficile de trouver jungle plus touffue et plus déroutante. Polysémie des notions, équivocité des concepts, querelles d'écoles sur le choix des bases d'une appréciation quantitative du phénomène, références abusives et souvent opportunistes à l'une ou l'autre problématique de la réussite, tout est en place pour assurer non seulement la confusion de l'observateur, mais aussi la dispersion des ressources et l'inefficacité des plans d'action spécifiques.

Cela étant, ce n'est pas parce qu'il est difficile de s'entendre sur le sens des mots et de partager des problématiques convergentes de la question de la réussite scolaire et de son volet corollaire, la lutte à l'échec et à l'abandon scolaires, qu'on doive pour autant renoncer à étudier et à traiter de la question. C'est ce que nous allons tenter de faire dans les lignes qui vont suivre dans l'espoir de contribuer modestement au ménage des écuries d'Augias.

## **2. L'ORIGINE DU PROBLÈME<sup>4</sup>**

Ce n'est évidemment pas d'hier que des élèves abandonnent l'école prématurément. Pourquoi des questions comme celle-ci émergent-elles à un moment donné dans la conscience collective? On pourrait répondre que, de façon générale, cela survient à la suite d'un changement social important au cours duquel une collectivité a procédé à une réorientation majeure de ses valeurs et de ses priorités. Au bout de quelque temps, le changement survenu propose aux gens une nouvelle grille d'analyse de la vie en société et l'on en vient petit à petit à ne plus voir les choses de la même manière. C'est alors que surgissent de nouveaux débats de société, de nouvelles priorités d'action et que sortent de l'ombre certaines réalités jusque-là ignorées. Ce fut effectivement le cas de la question qui nous intéresse qui a surgi dans la conscience québécoise quelques années après la Révolution tranquille, au moment où le besoin se fit sentir de faire le bilan de la grande réforme de l'éducation amorcée au début des années 60. Démocratisation de l'enseignement, accessibilité à tous, chance égale pour tous : oui, mais à quel prix?

---

<sup>4</sup> Ce passage s'inspire assez largement d'un article de Jocelyn Berthelot, (1992) intitulé : L'abandon des études : un coup d'oeil historique, et publié dans l'Action nationale, vol. LXXXII, no. 6, juin, pp. 770-780

### **Réformons d'abord, on verra ensuite**

Dans cette perspective, on s'entend généralement pour dire que la question de l'abandon prématuré des études est devenue une préoccupation sociale, un problème de société au début des années 70. Jusque-là chacun assumait seul les conséquences de sa sous-scolarisation. Puis un courant d'opinion qui gagna rapidement des adhésions dans tous les secteurs de la société, suggéra que le problème ayant aussi des conséquences sociales importantes, valait la peine qu'il soit pris en charge par la collectivité. Le Québec poursuivant toujours ses idéaux d'une société plus juste, plus égalitaire, en était encore à se donner de grands projets de société. Il fallait donc, dans l'intérêt de tous et de chacun, assurer le développement optimal de tous et de chacun. Désormais la scolarisation devait cesser d'être une prérogative individuelle réservée aux plus fortunés, la réalisation des grands consensus québécois requérant la mise à contribution de toutes les ressources disponibles.

Il importe toutefois de souligner que la question avait connu une sorte de préambule à la fin des années 50, au moment où on commençait à s'intéresser aux taux différentiels de scolarisation selon divers facteurs d'appartenance sociale tels le niveau socio-économique de la famille, le niveau de scolarité des parents, le sexe, l'appartenance géo-sociale, etc. C'est sans doute cette préoccupation d'une envergure par ailleurs limitée aux intellectuels progressistes gravitant autour de Cité libre, qui fut à l'origine de l'important projet de recherche sur la persévérance scolaire réalisé sous la direction d'Arthur Tremblay qui, à l'époque, était encore professeur à l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval. La question de recherche d'alors n'était pas tellement de savoir pourquoi certains élèves abandonnaient prématurément puisque c'était encore la « norme », mais plutôt de savoir comment il se faisait que certains élèves persévéraient au-delà d'une neuvième année de scolarité, ce qui était relativement peu fréquent surtout dans certains groupes sociaux. Cet important effort de recherche entrepris en vue de mieux comprendre la dynamique de scolarisation propre à chacune des diverses couches de la société, n'eut malheureusement pas de suites consistantes.

Durant les années 60, le Québec avait sans doute d'autres chats à fouetter. Tous les chantiers de la Révolution tranquille accaparaient les énergies et les préoccupations. Dans le domaine scolaire, la mise en place de la Réforme Parent en ouvrant l'école à tous, devait tôt ou tard forcer le monde de l'éducation à se poser la question de savoir pourquoi tous ne restent-ils pas à l'école puisqu'ils y ont tous accès. Comme le soulignait Berthelot (1992) :

*« Il a fallu d'abord que l'école secondaire soit vraiment accessible puis qu'elle soit largement fréquentée avant que l'on s'inquiète de celles et de ceux qui la quittaient avant terme. »*

### **On ne voit plus les choses de la même manière**

Cette conjoncture favorable à l'émergence d'une préoccupation relative à la persévérance et à la réussite scolaires survient donc dans le courant des années 70 et correspond, selon la plupart des historiens, au moment où les grands consensus de la Révolution tranquille commencent à s'effriter et où les forces d'opposition commencent à demander des comptes en regard des objectifs de la Révolution tranquille et de la Réforme scolaire. Dans le milieu de l'éducation, on veut savoir ce qu'il advient des objectifs de démocratisation de

l'enseignement et de chance égale pour tous assignés à l'école par le Rapport Parent. On veut savoir dans quelle mesure ces objectifs ont-ils été atteints et, le cas échéant, mieux comprendre le phénomène d'abandon prématuré. Toutefois, durant cette période et jusqu'à la fin des années 70, l'on en reste aux études et aux recherches. Le moment ne semble pas encore venu d'intervenir sur un problème qu'on ne comprend pas encore assez bien.

La première tentative d'intervenir en vue de remédier à la situation qui soit digne de ce nom, remonte à 1979, au moment où le MEQ publie un premier guide intitulé : « *Prévention de l'abandon prématuré : guides d'intervention* ». Au même moment « *L'école québécoise : énoncé de politique* » propose d'orienter l'action gouvernementale en la matière sur les écoles des milieux défavorisés. Dans la foulée de cette première initiative gouvernementale, la Commission des écoles catholiques de Montréal lance l'Opération Renouveau et ouvre la première école pour raccrocheurs (1981). Pourtant aux États-Unis, le problème du « *dropping out* » occupe déjà l'avant-scène du monde de l'éducation et mobilise des ressources importantes depuis le début des années 60.

Même si l'abandon prématuré des études n'en est pas la priorité, le « *Plan d'action à l'intention des jeunes* » (1983) mis de l'avant par le ministre Laurin comporte cependant des mesures visant à favoriser la persévérance scolaire et le retour aux études de ceux qui ont quitté. D'autres mesures annexes au Plan visaient à favoriser l'insertion en emploi de ceux et celles qui avaient abandonné l'école de manière définitive.

En 1986-1987, nous l'avons signalé plus haut, le taux d'abandon avant terme calculé suivant la méthode du seuil critique, fait un bond de plus de 8 % pour atteindre 35,3 % et se maintenir sensiblement à ce niveau depuis lors. Comme nous l'avons vu, cela est dû essentiellement à une mesure administrative adoptée cinq ans plus tôt et qui visait à hausser le seuil de passage de 50 % à 60 %.

### **Un premier plan national**

Il faut attendre au début des années 90 pour voir la mise en œuvre d'un véritable plan national d'action en vue de favoriser la réussite et de lutter efficacement contre l'abandon scolaire prématuré. C'est le Plan Pagé (1992). Essentiellement ce plan consiste à mettre à la disposition des établissements scolaires et des commissions scolaires une enveloppe budgétaire permettant la réalisation de projets favorisant la réussite élaborés majoritairement par les équipes-école et subsidiairement par les services pédagogiques des commissions scolaires. Ces projets sont élaborés et évalués à partir d'une sorte de grille nationale qui comporte des objectifs et des cibles issus d'une problématique de la question qui déborde le cadre scolaire, table sur les partenariats extra-scolaires qui sont concernés par la question et la mise à contribution des ressources communautaires et des agents socio-économiques de la région. Il s'agissait là d'une nouvelle façon d'envisager la question. Elle n'eut malheureusement pas de suite significative pour toutes sortes de raisons, notamment parce qu'elle ne fut pas accompagnée de mesures de soutien à la famille et de lutte contre la pauvreté qu'elle présupposait. Dès le départ, le Plan Pagé postulait en effet, à la suite des nombreuses études, que, comme il s'agissait d'un problème de société, l'école seule ne saurait venir à bout du problème.

En 1992, on assiste à la création du premier centre de recherche dédié à cette question. Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) est fondé sur un partenariat assez inusité, soit celui d'une centrale syndicale, la CSQ, et d'une université, l'Université Laval. Le Centre a maintenant acquis le statut de centre interuniversitaire puisqu'il compte maintenant des sites à l'Université Laval, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, à l'Université de Sherbrooke et à l'Université de Montréal. Sans prétendre couvrir à lui seul l'ensemble du territoire, le CRIRES exerce un indéniable leadership en ce qui concerne une meilleure compréhension du phénomène, une identification plus précise de ses multiples causes et une évaluation plus fiable des moyens et modèles d'intervention de toutes sortes visant à favoriser la réussite de tous et de chacun.

En résumé, durant les années 90, les études et recherches sur la question se poursuivent et l'intervention s'organise sur des bases moins éphémères. Outre les modestes suites du Plan Pagé et l'éphémère programme « L'école avant tout » du gouvernement fédéral, les initiatives viennent pour la plupart du milieu scolaire et du milieu communautaire, avec la collaboration sporadique de certains agents socio-économiques.

### 3. LA SITUATION ACTUELLE

Les initiatives en matière de réussite scolaire et de lutte au décrochage scolaire sont de trois ordres. Elles concernent soit les études et la recherche, soit l'intervention, soit le financement de la recherche et de l'intervention<sup>5</sup>. Parfois ces ordres de préoccupation se confondent partiellement comme c'est le cas du CRIRES qui s'intéresse et à la recherche, et à l'intervention, ou encore du Conseil scolaire de l'île de Montréal qui, tout en finançant des recherches, fait aussi ses propres recherches.

Au chapitre des études et de la recherche sur la question, nous avons déjà signalé la création du CRIRES. Poursuivent également des recherches sur la question à titre principal ou accessoire des groupes de recherche tels que le *Center for the Study of Learning and Performance* de l'Université Concordia, l'Association de recherche au collégial (ARC) où la réussite scolaire est considérée comme une priorité de recherche autant que d'intervention, le groupe ECOBES (Étude de conditions de vie et des besoins de la population) du Cégep de Jonquière, la Chaire de recherche sur les CFER de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le CIRDEP (Centre interuniversitaire de recherche-développement sur l'éducation permanente) de l'UQAM, la Direction de la recherche du MEQ, etc. Il faut ajouter à cette liste des organismes de conseil au Ministre de l'Éducation tels que le Conseil supérieur de l'éducation et le Conseil permanent de la jeunesse qui se sont penchés sur la question et ont publié des études pertinentes.

Quant aux organismes voués à l'intervention favorisant d'une manière ou d'une autre la réussite scolaire et à la lutte à l'échec et au décrochage, ils sont innombrables, de toutes natures et de toutes envergures. Dans l'état actuel des choses, il est impossible d'en dresser ici une liste exhaustive et équitable. Parmi ceux qui annoncent explicitement une préoccupation pour la question au moins au niveau de la sensibilisation, mentionnons l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC),

<sup>5</sup> On aurait avantage à consulter à ce sujet l'inventaire préparé par le CTREQ à ce sujet.

l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire (AQUOPS), l'Association québécoise de l'enseignement en adaptation scolaire (AQEAS), l'Association québécoise des troubles d'apprentissages (AQETA), la Centrale des syndicats du Québec et sa Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ/FSE), le Centre des enseignantes et des enseignants de la Commission scolaire de Montréal (CEE/CSDM) – qui est le plus ancien des organismes, le Centre métropolitain de lutte au décrochage scolaire mis sur pied par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal avec la collaboration de nombreux partenaires socio-communautaires, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA).

Œuvrant plus spécifiquement sur le terrain de l'intervention, on peut ajouter à la liste ci-haut l'Association des psychologues scolaires (AQPS), le Centre de psycho-éducation du Québec (CPEQ), la Fondation Réussite Jeunesse inc. à laquelle est associée l'ACSQ ci-haut mentionnée, le programme « Je réussis » de l'est de l'Île de Montréal, le programme Prométhée qui, depuis 1996, intervient selon l'approche du mentorat et le Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec (RGPAQ). Il se fait également beaucoup de choses d'ampleur et de qualité fort variables sur Internet. Parmi les sites-phares qui semblent se préoccuper de réussite d'une manière ou d'une autre, mentionnons *Accroche-toi*, *Allô Prof*, *L'infobourg*, *Bouscol*, *Rescol*, le *Carrefour des ressources didactiques informatisées*, *L'école branchée* et bien sûr les sites généraux comme ceux de la Fédération des commissions scolaires, du MEQ, de la CSQ, etc.

Enfin au chapitre du financement de la recherche et de l'intervention dans le domaine, signalons que les organismes privés ou publics desquels on peut attendre une contribution financière significative et soutenue ne sont pas légion. Pour ce qui est du financement de la recherche comme telle, il y a le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture du Québec (FQRSC), le Conseil de recherche en sciences humaines et sociales (CRSH) qui ne subventionnent, tant s'en faut, que la recherche sur la réussite et le décrochage, ainsi qu'une fondation de recherche privée du groupe Imasco au CRIRES. En ce qui concerne le financement de projets d'intervention, on sait que le Fonds Jeunesse<sup>6</sup> a consenti des crédits au titre de la lutte contre le décrochage scolaire. Le ministère de l'Éducation, quant à lui, finance tant de la recherche que de l'intervention. On pense encore aux contributions des partenaires publics et privés du Centre métropolitain de lutte au décrochage. Par ailleurs, toujours au chapitre du financement de l'intervention comme telle, les contributions privées les plus connues sont sans doute celles de la Fondation Jean et Marcelle Coutu ainsi que de la Fondation Chagnon.

#### **4. ET VINT LE CTREQ...**

Mais cette vue d'ensemble de la question de la réussite scolaire au Québec ne serait pas complète si on ne parlait pas d'une initiative à l'origine de laquelle se trouve un groupe de chercheurs du CRIRES, initiative qui permettait de jeter une passerelle entre, d'une part, un corpus de données de recherche de plus en plus imposant et, d'autre part, une prolifération quasi anarchique de projets d'intervention de toutes sortes, sans lien avec la

recherche, largement improvisés et trop souvent sans lendemain. Il s'agit du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Dix années de recherche intensive sur la question avaient en effet permis de constituer un impressionnant corpus de données dont on n'arrivait pas toujours à dégager la portée pratique, du moins pas de façon systématique. Les chercheurs faisaient face alors à un important problème de valorisation de cette recherche et de transfert des connaissances aux domaines de pratiques. Par contre dans les milieux de pratiques, on réclamait des outils plus fiables et de portée plus grande. C'est pourquoi, désireux de trouver le moyen de traduire systématiquement les données de leurs recherches en des outils favorisant la réussite et la lutte à l'échec et à l'abandon scolaires, quelques chercheurs du CRIRES entreprirent des démarches en vue de la création du Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec (CTREQ) auquel ils associèrent rapidement de nombreux partenaires, tant du côté des groupes de recherche que du côté des organismes représentant les utilisateurs. Ce qui fut fait en 2002, grâce à une importante subvention de démarrage de Valorisation-Recherche Québec (VRQ).

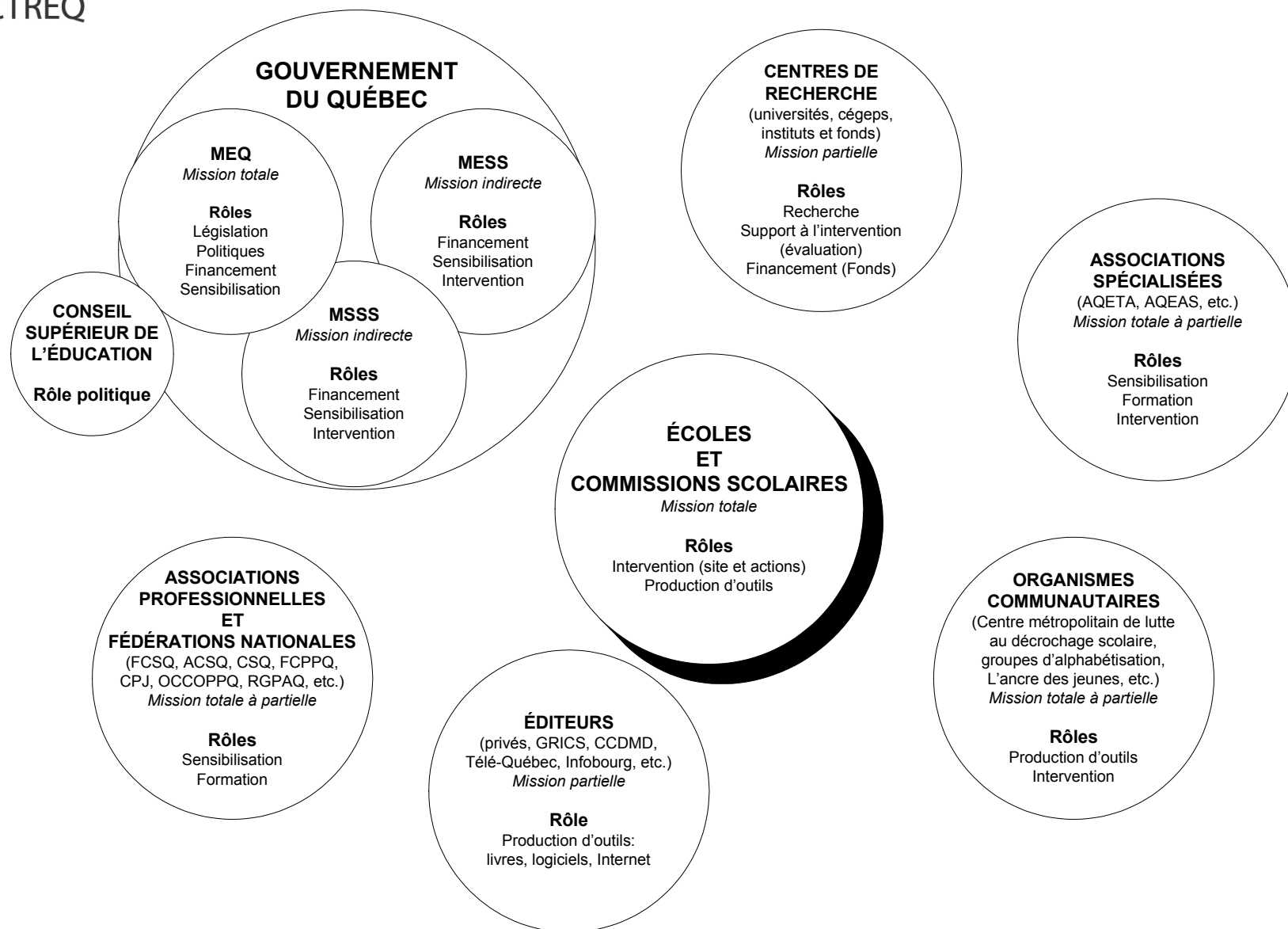
Jusque-là la production d'outils pédagogiques favorisant la réussite se faisait essentiellement sur une base intuitive et empirique avec des moyens limités. Ces projets venaient donc (et il en viendra encore...) aussi bien des milieux de pratiques que des milieux de la recherche. Face à un problème donné, un groupe de praticiens imaginait et essayait telle solution donnée. De même des chercheurs constatant l'absence de moyens appropriés pour donner une suite à leurs recherches, poussaient (et pousseront encore...) la détermination jusqu'à produire eux-mêmes ces outils, souvent avec les moyens du bord. La création du Centre ne signifie pas la disparition de ces modes de production qui auront toujours leur utilité, même si la portée pratique de tels outils est à la fois éphémère et limitée. Toutefois les chercheurs pourront désormais, s'ils le jugent à propos, passer le relais au CTREQ en vue de la réalisation d'outils d'une fiabilité et d'une portée d'autant plus grandes que le Centre dispose des moyens pour y arriver. En ce sens on peut dire que la mission du CTREQ est double. Il s'agit à la fois de palier le manque d'outils éprouvés et d'assurer la traduction et la conversion systématique des connaissances issues de la recherche en matière de réussite scolaire en outils appropriés.

De même qu'en 1992, le CRIRES a apporté une contribution majeure en vue d'une plus grande systématisation de l'effort de recherche dans le domaine de la réussite scolaire, de même on peut penser qu'à partir de 2002, le CTREQ apportera une contribution non moins importante en vue d'une plus grande systématisation de l'effort de transfert de connaissance des données de ces recherches. Tout en laissant aux autres initiatives tout l'espace dont elles ont besoin, ces deux organismes, en raison même de la masse critique qu'ils auront constituée, assumeront forcément un rôle très important dans la coordination et la concertation des forces vives mises à la disposition de cette cause.

Antoine Baby

[Antoine.Baby@fse.ulaval.ca](mailto:Antoine.Baby@fse.ulaval.ca)

# La galaxie de la réussite scolaire



## Définitions du Larousse

Galaxie (fig.): Ensemble formé par tout ce qui, de près ou de loin, participe d'une même activité. *La galaxie de la formation professionnelle.*

Nébuleuse (fig.): Rassemblement d'éléments hétéroclites, aux relations imprécises et confuses.