

Écouter pour comprendre: Une perspective phénoménologique
de l'échec scolaire au Québec.

Tamara Bien-Aimé

Mémoire

Présenté

au

Département de l'Éducation

Comme exigence partielle au grade de
Maîtrise ès Arts (Educational Studies)
Université Concordia
Montréal, Québec, Canada

octobre, 2006

© Tamara Bien-Aimé, 2006



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-28830-6
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-28830-6

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

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

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

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

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

RÉSUMÉ

Écouter pour comprendre: Une perspective phénoménologique de l'échec scolaire au Québec

Tamara Bien-Aimé

La présente recherche porte sur la compréhension de l'échec scolaire tel que vécu par dix jeunes filles et huit jeunes hommes ayant fréquenté des établissements scolaires montréalais durant leur enfance. Cette étude se centre donc sur les significations et facteurs causals permettant d'expliquer et de comprendre l'échec scolaire et ce que ce phénomène a représenté dans l'existence de ces jeunes.

Pour atteindre cet objectif, cette étude s'appuie sur les principes et les fondements de l'approche phénoménologique en recherche. C'est par cette voie qu'il a été possible d'appréhender le cheminement de ces élèves à l'intérieur de notre système scolaire. Puisqu'en phénoménologie, les expériences humaines sont sur quoi l'investigation d'un phénomène débute et se termine, l'approche phénoménologique intégrée au contexte de l'échec scolaire offre une ouverture d'esprit face aux différentes facettes du phénomène étudié. C'est cette ouverture d'esprit suggérée par la phénoménologie qui permet comme Dartigues (1972) le suggère, de percevoir l'échec scolaire à travers les yeux de ceux qui l'ont vécu.

Les témoignages recueillis dévoilent la rigidité de notre système scolaire, l'impact de la pauvreté sur le rendement académique et la nécessité d'instaurer des programmes et des pratiques pédagogiques encourageant l'inclusion et le succès de tous. On constate aussi l'importance pour l'élève de croire en son potentiel lors de l'analyse des causes de son échec. Malgré le caractère multidimensionnel de l'échec scolaire, la relation entretenue avec l'enseignant(e) semble être le facteur de prévention le plus efficace contre cette problématique.

REMERCIEMENTS

Il y a toujours derrière et autour de la rédaction d'un mémoire la famille, les amis, le directeur de recherche, les membres du comité de soutenance et les enseignants de l'étudiant. L'engagement, la persévérance et la qualité d'un travail de recherche proviennent dans ce sens d'un ensemble d'individus. Je tiens donc à leur exprimer ma gratitude.

Je désire remercier ma famille et amies, Josette, Robert, Emelyne, Karine, Emanuel, Sarah, Olga, Leila, Silvia et Cheryl pour leur appui tout au long de mes études.

Je suis infiniment redevable à mon directeur de recherche Dr. Paul Bouchard pour avoir cru en mon sujet de recherche, pour m'avoir facilité la collecte des données en m'assignant à une école, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et sa patience. Je tiens aussi à remercier ici son collègue de l'université de Montréal Dr. Mohamed Himech. Merci encore pour votre bibliographie.

Je suis redevable aux membres du comité de soutenance pour leurs temps et intérêts accordés au développement de cette recherche.

À mes enseignants (es) : Dr. Ailie Cleghorn, Dr. Miranda D'Amico, Dr. Arpi Hamalian, Dr. William Knitter, Dr. Larry Prochner, Dr. Minoo Derayeh et Dr. Elsa Lo, ce travail de recherche est sans aucun doute une réflexion de vos enseignements et de votre vision de l'éducation.

Finalement, je tiens à exprimer ma gratitude au Dr. Everett M. Price du département des sciences politiques et au Dr. Lynda Clarke du département des sciences religieuses pour m'avoir incité à poursuivre une maîtrise.

DEDICACE

Cette recherche est dédiée à l'enseignante et aux élèves qui ont bien voulu participer à cette étude. Je vous remercie encore de m'avoir permis d'entrer dans votre quotidien.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	viii
Introduction	1
Chapitre II	
Le système scolaire québécois : cause de l'échec scolaire?	7
Les programmes scolaires au Québec	8
L'impossibilité d'une définition de l'échec scolaire	12
La complexité de la notion à risque	15
La langue écrite au Québec	22
Conclusion	24
Chapitre III	
Aspects socio-économiques de l'échec scolaire	25
La pauvreté au Québec	26
Les tendances à l'appauvrissement au Québec	27
Perspectives médico-sociales des liens entre la pauvreté et l'échec scolaire	29
La nutrition et les performances scolaires	31
Perspectives psychosociales de la pauvreté	34
Conclusion	36
Chapitre IV	
La contribution de la psychologie cognitive à la compréhension de l'échec scolaire	37
L'élève en tant que fondement théorique	38
L'échec scolaire selon la théorie piagétienne	39
L'aspect technique de l'acquisition des apprentissages	40
L'importance des significations individuelles	41
Le rôle des connaissances préalables	42
Connaissances préalables et compréhension d'un texte écrit	43
L'influence des interactions sociales dans le processus d'apprentissage	46
L'échec scolaire selon la théorie vygotskienne	47
La place des émotions dans le rendement académique	48
Manifestation du « coping » chez l'élève	51
Le dialogue interne de l'élève	52
L'attribution causale de l'échec scolaire	53
Conclusion	56

Chapitre V	
Méthodologie	58
L'utilisation de la phénoménologie dans l'étude de l'échec scolaire	58
Comprendre les élèves en situation d'échec	59
L'intentionnalité	60
La description de l'échec scolaire	61
La réduction	61
Recherche de l'essence de l'échec scolaire	62
Contexte de la recherche	63
Déroulement de la recherche	64
Démarche de recrutement des élèves	65
Les instruments de la collecte des données	66
Descriptions des élèves retenus	71
Le traitement des données	75
Considérations d'éthique	77
Pertinence de la phénoménologie dans la recherche	78
Chapitre VI	
Descriptions et interprétations des résultats	79
Être un élève à Montréal	80
Étudier dans la pauvreté	85
Être un garçon dans le système scolaire	93
Vivre avec l'échec scolaire	98
Conclusion	105
Chapitre VII	
Conclusion	106
Une perspective phénoménologique de l'échec scolaire	106
Rechercher ce qui cause l'échec	107
Implication à la problématique de l'échec scolaire	108
Lutter contre l'échec scolaire	109
Références	110
Annexes	123
Formulaire de consentement	123
Questionnaire	124
Protocole d'entrevue	126
Feuillet d'information	127
Divulgaration des résultats	128
Résumé du protocole de recherche	129

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : L'élève placé au centre de l'investigation du phénomène de l'échec scolaire d'après le raisonnement de Vygotsky (1978)	6
Tableau 2 : Manifestations du « coping » chez l'élève	51
Tableau 3 : Niveaux de la résignation acquise de l'élève en situation d'échec selon la théorie de Seligman (1975)	54
Tableau 4 : Descriptions des élèves retenus	71
Tableau 5 : Attribution de l'échec scolaire	102

CHAPITRE I

INTRODUCTION

La problématique de l'échec scolaire : introduction

Un nombre grandissant d'élèves dont le rythme d'apprentissage et d'adaptation diffère de la majorité des jeunes du même âge, n'arrivent pas à répondre, dans le temps prescrit aux exigences minimales requises par les programmes de formation pédagogique de l'enseignement primaire et secondaire. Ces élèves, en difficulté d'apprentissage, accumuleront du retard sur le plan scolaire et se retrouveront inévitablement en situation d'échec. Depuis plus de 30 ans, la gravité de ce phénomène a été soulignée à maintes reprises dans plusieurs recherches réalisées à travers le Canada. Dès 1970, le M.E.Q., le Ministère de la santé et des services sociaux et le Conseil Supérieur de l'Éducation proposaient dans leurs rapports des programmes de dépistage précoce et de prévention afin de pouvoir enrayer l'échec scolaire sur son territoire (M.E.Q., 1997). Malgré la multitude d'initiatives gouvernementales, cette problématique demeure toujours, 35 ans plus tard, au cœur des préoccupations du Ministère de l'Éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2002).

Selon le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (2000, p.20), 64% des jeunes québécois obtiendraient un diplôme d'étude secondaire comparativement à 87% aux États-Unis, 90% en Allemagne et 94% au Japon. Tout en continuant à déplorer le grand nombre d'échec et d'abandon scolaire au Québec, le Ministère de l'Éducation affirmait dans son plan de 1997, que la non obtention d'un diplôme d'étude secondaire « *était le plus souvent le résultat d'un processus marqué par des échecs scolaires répétés et que les études antérieures menées sur les abandons scolaires montrent clairement que l'expérience des jeunes décrocheurs se caractérise par un parcours scolaire difficile.* » (p.25) D'après le Conseil Supérieur de l'Éducation (1999) et le CRIRES (2000), les difficultés d'intégration seraient les premières manifestations d'un parcours scolaire difficile. Ainsi, les élèves qui dès le primaire (et parfois même dès le préscolaire)

sont qualifiés de désobéissants, d'agressifs, d'hyperactifs, de passifs ou qui manquent d'enthousiasme pour l'école, n'arriveront pas à atteindre les compétences d'apprentissage et de socialisation nécessaire à la réussite de leurs expériences scolaires. Selon le CRIRES (2000), ces jeunes présentant des troubles précoces n'obtiendraient pas leur diplôme d'étude secondaire et deviendraient par la suite des adultes instables qui bénéficieraient de l'assistance sociale ou seraient dans certains cas des prestataires d'assurance chômage. Cette réalité très embarrassante serait plus qu'une problématique scolaire mais plutôt un problème social.

À l'heure actuelle, les écrits sur l'échec scolaire fournissent de nombreuses conceptions sur ce phénomène. Pensons tout d'abord à la neurologie qui grâce à ses multiples observations permet d'obtenir une meilleure compréhension du processus de l'acquisition des apprentissages en présentant des hypothèses contemporaines sur le fonctionnement cérébral (Bear & al, 2002) pouvant expliquer l'apparition de certains troubles et difficultés scolaires. Ensuite, certaines branches de la psychologie (Foulin & Mouchon, 1999) en comparant les performances et en examinant les difficultés des élèves mettent à la disposition des enseignants et des professionnels en éducation des techniques préventives et de réadaptation afin de soutenir l'élève en difficulté dans son cheminement. Enfin, les domaines de l'éducation et de la sociologie (Forquin, 1997) jettent un regard sur l'environnement, les établissements scolaires et la société afin d'expliquer l'origine des échecs scolaires. Malgré ces nombreuses investigations et initiatives gouvernementales, rares sont les études qui s'attardent sur le vécu, et les explications des élèves en situation d'échec, ce qui vient justifier le pourquoi d'une nouvelle étude.

Objet de l'étude

La présente étude traite de l'échec scolaire tel que vécu par les jeunes du Québec. Son objectif principal est donc de déterminer et d'analyser, du point de vue des jeunes en situation d'échec, les significations et les facteurs causals permettant d'expliquer et de comprendre l'échec scolaire. Pour ce faire, l'étude présentée dans ce document a été réalisée à Montréal dans un centre pour adultes auprès de jeunes raccrocheurs âgés entre 17-22 ans. Les questions qui sont au cœur de cette recherche découlant de l'approche phénoménologique peuvent être énoncées comme suit : Comment l'échec scolaire est-il apparu dans l'existence de ces élèves? Que représente l'échec scolaire pour ces étudiants ? Quels sont les facteurs d'attribution invoqués par ces derniers lors du questionnement sur les causes de leurs échecs ? Ces questions, privilégiant l'expérience vécue des participants devraient faciliter la compréhension de cette réalité éprouvée qu'est l'échec scolaire.

Questions de recherche

Le thème de l'échec scolaire permet d'affirmer que ce phénomène est constitué d'éléments de nature différente. En d'autres mots, les élèves en situation d'échec scolaire au Québec ne représentent pas un groupe homogène. Cette homogénéité des élèves peut être définitivement observée à travers le cheminement scolaire de chacun d'eux. En tenant compte de cette caractéristique et dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances sur cette problématique, l'étude proposée vise à faire connaître l'échec scolaire tel que vécu par les élèves qui en sont victimes, tout en explorant les perceptions et les raisonnements propres à ces élèves. C'est en ayant ces objectifs en tête que les questions suivantes ont été élaborées :

1) Quelle est la signification de l'échec scolaire pour ces élèves?

- Comment définissent-ils l'échec scolaire?
- Quels sens donnent-ils à l'échec scolaire ?
- Quels sont les sentiments engendrés par l'échec scolaire?

2) Du point de vue social, que génère l'échec scolaire?

- Comment décriraient-ils leurs relations familiales?
- Comment perçoivent-ils leurs relations avec leurs pairs?
- Comment qualifieraient-ils leurs relations avec le cadre enseignant?

3) À quoi attribuent-ils leurs échecs scolaires?

- Présentent-ils des difficultés d'apprentissage ou comportementales ?
- Ont-ils connus une rupture avec le système scolaire et/ou social ?
- Attribuent-ils leurs échecs scolaires à des causes différentes de celles identifiées précédemment dans la littérature?

4) Quels sont les facteurs causals évoqués par les élèves ayant vécu l'échec scolaire permettant d'expliquer l'échec scolaire de leurs condisciples?

- Existe t-il une différence d'interprétation des facteurs causals ?

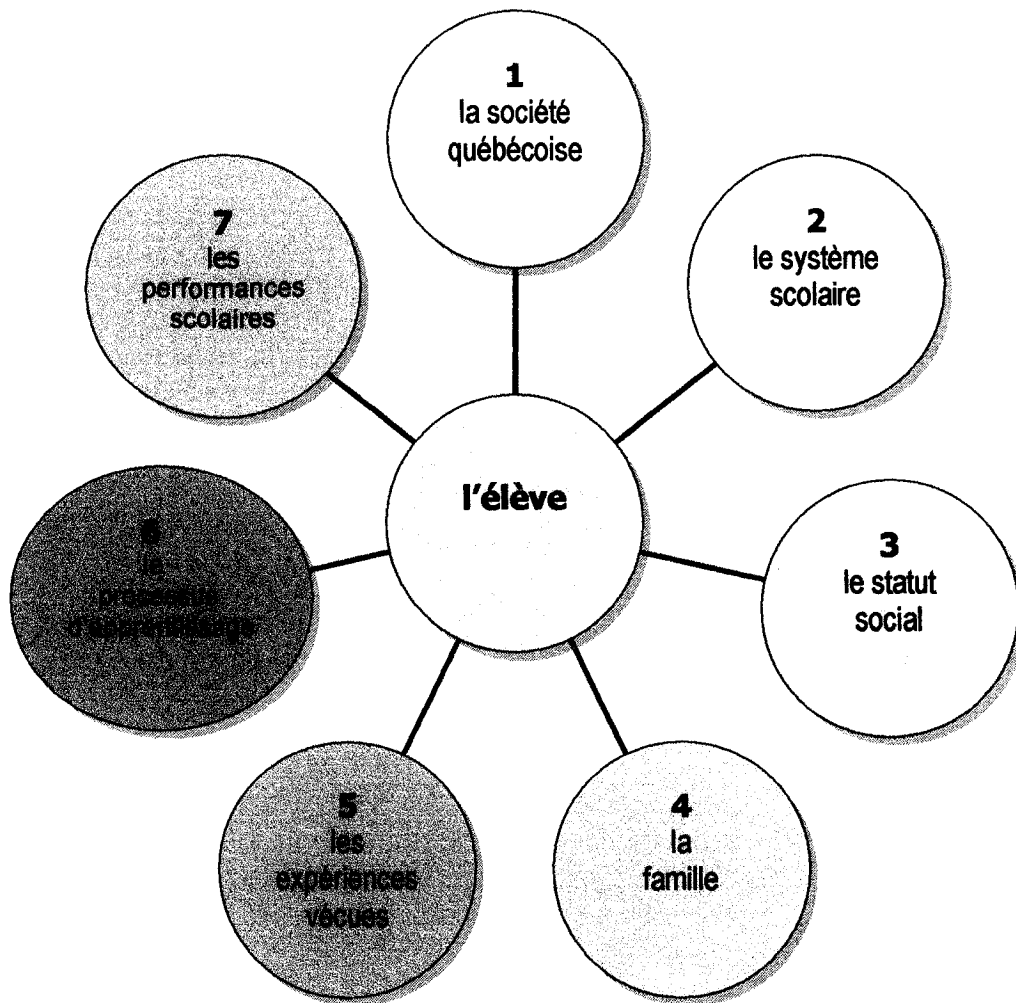
5) À quels modèles d'attribution ces élèves ont-ils recours afin d'expliquer leur rendement scolaire ?

- À partir des informations qu'ils disposent sur leur rendement scolaire (devoirs, examen, bulletin scolaire etc...), quelles déductions établissent-ils afin de donner un sens à leur situation?
- Quelle image ont-ils formés sur leurs compétences scolaires?
- Est-ce que les modèles d'attribution formés par ces élèves affectent leur estime de soi?

Vue d'ensemble sur le mémoire

Comprendre un phénomène sous l'angle des participants nécessite d'être en mesure de s'introduire dans leur monde afin de voir ce qu'ils voient et de saisir le sens du phénomène dans leur vie (Dartigues, 1972). Cette ambition nécessite donc une recension des écrits intégrant graduellement le lecteur dans l'existence des élèves faisant partie de cette étude. Inspirée par le raisonnement de Vygotsky (1978) et analysée selon le témoignage des élèves, la recension des écrits vise l'examen du cheminement des participants dans le système scolaire. À cet égard, le premier chapitre introduit le lecteur au système scolaire québécois. On s'attarde ici à la structure du système en examinant le développement des programmes de formation et à sa rencontre avec l'échec scolaire. Ce chapitre, tout en permettant d'observer l'influence des valeurs sociales dans la structuration du système scolaire, identifie clairement les attentes du milieu envers les jeunes dès le début de leur fréquentation scolaire. Le second chapitre discute d'une problématique souvent citée dans les écrits comme facteur explicatif de l'échec scolaire : la pauvreté. À l'encontre de plusieurs études, le deuxième chapitre réunit les multiples conséquences de la pauvreté sur le rendement scolaire aux significations de ce statut dans la vie quotidienne des élèves vivant à Montréal. Le troisième chapitre conclut la recension des écrits sur une note positive en présentant les techniciens des apprentissages : les sciences cognitives. À travers la contribution de Piaget (1971), Vygotsky (1978) et du traitement de l'information (Forget, Leduc & Otis, 1988), ce domaine interdisciplinaire explique le processus de l'acquisition des apprentissages, acclame la diversité des élèves et souligne l'importance d'une implication sincère dans le cheminement scolaire des jeunes afin de contrer le phénomène de l'échec scolaire. Par la suite, le chapitre quatre discute de la méthodologie tout en présentant les participants de cette recherche qui fourniront l'essence de l'échec scolaire dans le chapitre cinq. Enfin, cette recherche se termine par une discussion des résultats et sur les retombées de l'étude.

Tableau 1: L'élève placé au centre de l'investigation du phénomène de l'échec scolaire d'après le raisonnement de Vygotsky (1978)



CHAPITRE II

LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS:CAUSE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE ?

Le système scolaire québécois : Cause de l'échec scolaire ?

C'est une notion bien connue que l'école est le reflet de la société. Le fusionnement de la sociologie au domaine de l'éducation a fermement été établi par Dewey (1943) dans son ouvrage intitulé « *School and Society* » où il définissait l'éducation comme une nécessité sociale. Toujours d'après ses écrits, l'éducation contribuerait à « l'hérédité sociale » ce qui insinuerait que le transfert des connaissances et des valeurs sociales d'un peuple devrait être établi par l'instruction des enfants. Les rapports étroits qu'entretient la société avec l'école fournissent aussi au système scolaire un caractère politique. Nombreux sont les travaux qui expliquent certains maux de la société en passant par l'éducation. Pensons tout d'abord aux inégalités sociales présentes dans les curriculums (Sleeter & Grant, 1991) jusqu'à la pandémie du SIDA (Silin, 1995). « All things in the world are linked together, one way or the other. Not a single thing comes into being without some relationship to every other thing », soutient Jardine (p. 214, 1990) en citant Keiji (1982) à propos du domaine de l'éducation. Toutefois, comme le remarquent Gauthier et Saint-Jacques (2002), ce constat de l'interdépendance entre la société et l'école a donné naissance à un réflexe de blâmer l'école pour tous les problèmes sociaux. Ainsi la pauvreté, l'accroissement du taux de suicide, la violence et le chômage au Québec seraient tous rectifiables à l'intérieur du système scolaire. De nombreuses initiatives gouvernementales restructurant le système éducatif ont été déployées afin d'enrayer ces problématiques (Gauthier & Belzile, 1993 ; Roy, 1994 ; CEQ, 1999, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 1999). Les difficultés du bon fonctionnement de ces nouvelles politiques scolaires permettent de se rendre compte que c'est une trop lourde tâche de déléguer les problèmes sociaux au système scolaire parce que même les problèmes qui semblent être strictement scolaires sont reliés à la société : « La crise de l'éducation reflète la crise de la société » affirme Roy (1994,p.23) en examinant le système scolaire québécois. À l'aide des raisonnements fournis par les spécialistes en éducation cités plus haut, une analyse du système scolaire québécois intégrant une perspective sociologique s'impose au commencement de la recension des écrits de cette étude afin d'examiner le phénomène de l'échec scolaire dans cette société.

Les programmes scolaires au Québec

Les examens des programmes scolaires au Québec permettent d'observer trois grandes phases de l'évolution des programmes. (Gauthier & Saint-Jacques, 2002 ; Roy, 1994, Gayet, 1997) Ces phases incrustées au développement de la société québécoise répondent aux différents contextes de l'histoire. La première phase (1905-1969) reflète une époque où l'Église exerçait une influence fixe sur la société. Par conséquent, l'éducation visait la normativité afin de créer une société homogène. L'apprentissage était donc un enchaînement d'imitations du professeur qui avait un pouvoir absolu sur ses élèves. L'élève était donc perçu comme un être imparfait qu'il fallait à tout prix corriger. La deuxième phase (1969-1979) est la plus importante dans l'analyse de l'évolution des programmes scolaires. Elle se développa au moment de la Révolution Tranquille et coïncide par ce fait à une rupture du passé vers la modernité pour la société québécoise.

Suite au rapport Parent (Corbo, 2002), la démocratisation de l'éducation fut instaurée et une nouvelle vision de l'éducation prit naissance. Les programmes découlant de cette période mettent l'accent sur le caractère pluraliste du Québec et par ce fait, de l'hétérogénéité des élèves. L'enfant ne devra plus se conformer au modèle de l'école chrétienne, ce sera dorénavant l'école qui se conformera à l'élève : « C'est autour des centres d'intérêts réels et naturels de l'enfant que l'école élémentaire doit organiser son programme » (Commission Parent, 1964, tome 2, p.99). L'enseignant n'est désormais plus l'unique source d'apprentissage et sa fonction principale consiste à faciliter les apprentissages en respectant les besoins de l'élève. La troisième phase (1979-1998) tout en restructurant le système éducatif apparaît selon Gauthier & Saint-Jacques (2002) comme une conciliation entre les deux modèles précédents. Sans toutefois retourner complètement en arrière, cette phase expose clairement la grande diversité de la société québécoise et l'unification de ses différences à travers le système scolaire par l'élaboration de programmes ayant des objectifs de compétences précis et communs à

travers les écoles. Ces compétences seront par la suite recueillies dans un document de référence officiel : Le programme des programmes (MEQ,1999).Selon Gauthier & Saint-Jacques (2002) et La CEQ (1999), la mise en place de ce nouveau programme dans les établissements scolaires se prolongera jusqu'en 2006.C'est aussi durant cette période, mais plus précisément au cours des années 90, que le MEQ (1997,2003), confronté à plusieurs recherches indiquant un nombre important d'élèves en difficultés scolaire et sociale, présenta à la communauté éducative ses réflexions sur l'ensemble du système scolaire et les finalités de l'école québécoise. À travers la réforme actuelle (MEQ, 1997,2000), on apprend que la mission de l'école est d'abord « *d'instruire* » ses élèves, ensuite, de les « *socialiser* » en les inculquant les valeurs sociales d'un Québec démocratique. Enfin, de les « *qualifier* » en favorisant la réussite scolaire de tous ses élèves afin d'assurer l'intégration sociale et professionnelle de ces derniers dans un Québec industrialisé. Dans ce sens, la fonction dominante de l'école québécoise semble se rapprocher d'un processus d'assimilation des normes et des valeurs sociales cachées sous les concepts de « démocratie » et « d'industrialisation » et n'est donc pas très différente de la première période de l'évolution des programmes où l'Eglise était en charge d'établir la conformité des membres de la société.

En ce qui se rapporte à la représentation de l'élève cette réforme semble être plus proche de la seconde phase dirigée par la Commission Parent (1964) puisqu'elle place l'élève au centre des préoccupations de l'éducation (MEQ, 1997, 2000). Ainsi, l'élève est considéré comme un être autonome et responsable de ses apprentissages. En d'autres mots, c'est son engagement actif dans le processus d'apprentissage qui facilitera son acquisition des connaissances. Mais contrairement au rapport Parent (1964), cette réforme influencée par les courants psychosociologique et cognitiviste, encourage l'évaluation des acquis intellectuels et socio-affectifs de chaque élève, le questionnement des enseignants sur les situations favorisant le processus d'apprentissage, afin de pouvoir établir une

différenciation de la pédagogie (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1999, 1999) qui faciliterait le succès scolaire de tous les élèves. L'insertion de ces idéologies dans le Programme des Programmes (MEQ, 2000), viendraient donc rompre les relations classiques entre l'enseignant et l'apprenant comme on a pu le voir au début de l'évolution du système éducatif au Québec. Il n'est désormais plus possible à l'enseignant de se contenter d'être uniquement le transmetteur de connaissances. Il ne lui est aussi plus possible d'appliquer le non-directivisme des années 1969-1979. Dorénavant ses fonctions doivent permettre l'épanouissement multidimensionnel des enseignés tout en respectant leur développement individuel ce qui devrait aboutir à la progression sociale de la communauté entière. Le travail éducatif tel que présenté dans cette réforme (MEQ, 1997, 2000) exigerait donc une mutation des rôles et des compétences de l'éducateur. Ces enseignants qui devraient être à la fois spécialistes en curriculum, psychologues, sociologues et parfois mêmes scientifiques seraient contraints à l'éducation permanente afin de pouvoir diagnostiquer et soutenir les élèves ayant des difficultés. L'acceptation de cette nouvelle particularité de l'enseignement est l'une des raisons pour laquelle Gauthier & Saint-Jacques (2002) et le Conseil Supérieur de l'Éducation (2002) déplorent le retard de l'implantation des orientations de la réforme dans les établissements scolaires. La conséquence de ce retard peut définitivement être observée dans la persistance du taux d'élèves en situation d'échec scolaire.

Néanmoins, la résolution de cette problématique ne s'arrête pas uniquement à l'application des idées novatrices présentées par la réforme. Il semblerait plutôt que se soit l'ensemble du réseau éducatif qui soit en situation d'échec. D'où vient la difficulté de gérer ce phénomène. À ce sujet, Gayet (1997,p.152), nous rappelle la raison d'être des réformes éducatives : « Les réformes de l'enseignement ont pour principal objectif la réduction de l'échec scolaire ; or cet échec scolaire si inadmissible soit-il ne concerne jamais qu'une minorité d'élèves. » Cette affirmation, très rare dans les écrits concernant l'échec scolaire a aussi été exposé par le MEQ (2003) à la suite des résultats de plusieurs recherches. On constate qu'environ « 50% des élèves du secondaire, voire même 92% dans certains cas, ont de la difficulté à lire pour apprendre » (p.29) Ainsi, il semblerait y avoir plusieurs autres obstacles à l'intérieur du système empêchant d'élucider la problématique de l'échec scolaire.

L'impossibilité d'une définition de l'échec scolaire

Pourquoi certains élèves réussissent très bien dans nos écoles alors que d'autres échouent ? Cette réflexion pédagogique, objet de plusieurs études menées au Québec reste irrésolue. Les écrits contemporains sur les difficultés d'apprentissage, premiers symptômes de l'échec, projettent l'investigateur vers une série de causes plus ou moins mesurables. L'attribution classique de ces causes débute par un dysfonctionnement cérébral et s'arrête sur des facteurs intrinsèques à l'élève. (CRIRES, 2000; Association québécoise des troubles de l'apprentissage, 2002; Langlois & Rousseau, 2003; Larose, 2003; MEQ, 2003) Quel que soit le point de vue adopté, la perception dominante semble être en faveur d'un « handicap » ou d'une « mésadaptation » de l'élève ayant des difficultés. Cette croyance partagée tout en déculpabilisant l'école reflète aussi les attentes de celle-ci face à l'élève. En effet, puisque « l'élève est le premier agent de ses apprentissages et qu'il doit s'engager dans une démarche d'appropriation compte tenu du fait que les savoirs ne sont pas uniquement transmis par les enseignants » (MEQ, 2000, p.7). Il n'est pas surprenant que les causes des difficultés soient d'abord attribuables à l'échec de l'enfant à remplir son rôle d'élève. La véracité de cette déduction est prouvée par la définition que fournit le MEQ (2003, p.2) au sujet des difficultés d'apprentissage : « Selon les auteurs et les croyances, le terme difficulté d'apprentissage recouvre différentes réalités. Pour les fins du présent document, il évoque les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation. » Cette allégation sous-entendue d'une quelconque incapacité de l'élève à répondre aux objectifs du curriculum a été réfuté à maintes reprises lors d'investigations portant sur le décrochage scolaire. Rappelons ici l'importance de ces études puisque l'abandon est considéré par plusieurs comme l'aboutissement de l'échec scolaire. Selon Tardif (1992), Himech & al (1993) et Moreau (1995), la majorité des jeunes qui décrochent ne souffrent d'aucun trouble du développement ou de l'apprentissage et seraient donc aptes à poursuivre leurs études. L'analyse de l'interaction entre les facteurs scolaires, sociaux, familiaux et propre à l'élève tel que présenté par ces auteurs serait plus appropriée afin de comprendre les phénomènes de l'échec et de l'abandon scolaire.

Revenons cependant à l'ambiguïté du terme « échec scolaire ». Nous savons à présent que l'échec se situe entre les difficultés scolaires et l'abandon scolaire. Les incertitudes demeurent à savoir si l'échec représente un état permanent ou modifiable de l'élève, à connaître la marche à suivre la plus efficace en ce qui concerne le diagnostic et les outils de prévention qui faciliteraient l'apport de solutions à cette problématique. À ces questionnements Perrenoud (1984,1992), inspiration de trois recherches du Conseil Supérieur de l'Éducation (1999,1999, 2001) en dénonce l'absurdité puisque selon lui, l'échec scolaire, fabrication de l'école, n'a rien à voir avec l'élève :

« La réussite scolaire n'est pas une caractéristique psychologique de l'élève. Elle n'est identifiable ni à ses compétences réelles, ni même à ses performances et conduites observables. Un élève réussit lorsque l'école le déclare suffisant, il échoue lorsqu'elle le déclare en échec !... Pour qu'il y ait échec scolaire, il faut et il suffit que l'institution déclare la réussite ou l'échec ! » (1992, p.86-87)

Cette affirmation sociologique soutenant que le système scolaire cause l'échec a aussi été remarqué dans les discours portant sur les inégalités sociales et les performances scolaires. À travers leurs réflexions sur le système éducatif canadien, Barakett & Cleghorn (2000) soutiennent que l'échec scolaire dans notre système sert uniquement à maintenir les hiérarchies sociales puisqu'il permet d'établir une ligne de démarcation en faveur d'un classement futur des élèves dans certains rangs de notre société. L'idéologie selon laquelle la clé de la démocratie se trouverait à l'intérieur du système éducatif serait fausse et donc la quête vers l'amélioration de son existence grâce à l'éducation, une illusion. Si l'on tient compte de ce signalement fourni par ces auteurs (Barakett & Cleghorn, 2000), on comprend que la mission de l'école va plus loin « qu'instruire », « socialiser » et « qualifier » (MEQ, 1999,2000) puisqu'elle sélectionne et discrimine les élèves entre eux en se fondant sur les normes d'excellence promues par la société.

Un exemple flagrant du caractère sélectif de l'éducation basé sur les performances scolaires peut être observé à travers l'intégration de deux types de filières au secondaire. (Conseil Supérieur de l'Éducation, mars,1999) Le premier mode, installé au cours des années 70, constituait à classer les élèves dans les filières « allégées », « ordinaires » et « enrichies » à la suite des résultats obtenus aux épreuves scolaires ou grâce à l'évaluation des rythmes d'apprentissage. L'implantation de cette hiérarchie scolaire en plus de créer de plus grands écarts entre les élèves, favorisait une perception négative des niveaux « allégés » et « réguliers ». Cette classification a donc fait l'objet de plusieurs tensions entre la relation parents/enseignants puisque plusieurs parents n'acceptaient pas le diagnostic effectué au sujet de leur enfant dans la mesure où ce classement affecterait définitivement le trajet futur de l'élève. Puis tout dernièrement, on instaura la différenciation des parcours scolaires. Dans ce mode, les élèves qui ont de la difficulté à progresser à la même vitesse que les autres ou pour divers motifs manquent de motivation pour l'école sont orientés vers des cheminements favorisant l'intégration du marché du travail et ce dès la première année du secondaire.

Quoique les intentions de la différenciation du curriculum visent la résolution de l'échec scolaire en rendant accessible le succès scolaire pour tous, Perrenoud (1997) et le Conseil Supérieur de l'Éducation (mars,1999) constatent que les plus grands défis de l'application de la différenciation sont tout d'abord d'amener les professeurs et professionnels en éducation à sincèrement prendre en considération les intérêts des élèves, puis, à s'assurer que la différenciation des parcours scolaires ne soit pas une autre forme d'exclusion sociale à l'intérieur du système scolaire. Pour ce faire, le Conseil Supérieur de l'Éducation (mars,1999) indique l'importance de se soucier de tous les élèves en développant des relations positives, dans le but de connaître leur vécu et leurs besoins. Ces initiatives permettraient aux enseignants d'orienter les élèves vers les cheminements qui tiennent réellement compte des intérêts et des objectifs personnels de chaque élève. En bref, la fixation sur la concurrence

scolaire et l'indifférence de l'école face aux élèves qui n'intériorisent pas cette règle ou qui n'évoluent pas à la vitesse requise, sont des failles importantes du système contribuant à l'échec scolaire.

La complexité de la notion à risque

Beaucoup trop de jeunes en abandonnant leurs études se retrouvent dans une situation précaire pour qu'on puisse clôturer cette discussion par l'unique constat de la fabrication de cette problématique à l'intérieur du système scolaire. Durant l'année scolaire 2000-2001, 17 951 jeunes abandonnaient leurs études, le taux étant plus élevé chez les jeunes de milieux défavorisés (MEQ, 2002). L'impossibilité de définir clairement l'échec scolaire rend éventuellement insaisissable la notion de « à risque » dans les écrits ce qui résulteraient selon le CRIRES (2000) à l'inefficacité des projets d'intervention. Ce manque de spécification dans les discours théoriques engendre le sentiment d'impuissance chez les spécialistes et enseignants intéressés à aider les élèves en difficulté puisque les descriptions des élèves « à risque » diffèrent selon les auteurs et les méthodes d'intervention ne correspondent pas aux réalités des classes. Le MEQ (2004) atteste de cet obstacle en avisant dans son rapport que plus de 40% des élèves en difficultés scolaire et d'adaptation n'ont toujours pas de plan d'intervention et seraient donc laissés à eux-mêmes et voués à l'échec. En 2001, le Conseil Supérieur de l'Éducation tenta de résoudre cette problématique en présentant leur définition de la notion de « à risque ». Ces définitions devraient permettre selon eux de fournir des interventions rapides aux élèves dans le besoin :

« L'élève à risque au préscolaire est l'enfant qui :

- présente souvent des problèmes de discipline,
- s'isole socialement,
- présente un retard de langage expressif (autre que la déficience langagière,
- a de la difficulté à suivre les consignes formulées par l'adulte,
- montre des difficultés à sélectionner, à retenir, à traiter et à utiliser l'information,
- montre un retard en ce qui a trait à la conscience de l'écriture et du nombre,
- a des difficultés d'attention,

- a un retard de développement,
- a des troubles de comportement,

L'élève à risque au primaire est l'enfant qui :

- éprouve des difficultés à atteindre les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise,
- présente un retard de langage expressif (autre que la déficience langagière),
- est surréactif (problème de discipline, d'attention et de concentration),
- est sous-réactif (très faible interaction avec les autres élèves),
- présente des difficultés d'apprentissage et de comportement,
- a une déficience intellectuelle légère,
- a des problèmes émotifs,

L'élève à risque au secondaire est l'élève qui :

- présente des retards d'apprentissage,
- a une déficience intellectuelle légère,
- a des difficultés non scolaire (grossesse, anorexie, dépression, toxicomanie etc.),
- a des problèmes émotifs,
- s'absente sans motif valable,
- a été impliqué dans plusieurs incidents reliés à la discipline (suspension, retenue etc....),
- a des troubles du comportement,
- ne maîtrise pas la langue d'enseignement ou ne s'adapte pas à la culture québécoise malgré les mesures d'accueil ou le temps passé dans une classe ordinaire. »

(Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001, p.83-84)

Ces définitions de la notion « à risque » ont été établit en fonction des objectifs d'apprentissage, de socialisation et de compétences présentés par le Programme des Programme (MEQ, 1999). On constate tout d'abord des difficultés aux niveaux des processus d'acquisition et du traitement des apprentissages. Cette définition permet ensuite d'observer l'existence d'une forte interaction entre les performances scolaires et certains facteurs socio-affectifs. Perrenoud (1996) cité par le Conseil Supérieur de l'Éducation (mars 1999, p.55) souligne l'importance des facteurs de l'affect puisque selon lui « à la source de l'échec scolaire il y a souvent le rejet d'une personne ». C'est ce raisonnement qui incite le Conseil Supérieur de l'Éducation (mars, 1999) à encourager toute personne travaillant auprès des élèves à connaître leurs perceptions sur leurs expériences scolaires. Dans ce sens, les informations recueillies par le CRIRES, (1994,2000), Bouchard & St-Amant (1996), Le Conseil

Supérieur de l'Éducation (mars, 1999), Langlois & Rousseau (2003), et le MEQ (2002,2003) permettent d'identifier trois autres facteurs de risque dès le début de la fréquentation scolaire : Les difficultés se rapportant au sexe de l'élève, à l'attitude de l'élève envers l'école et au milieu familial de l'élève.

Les difficultés se rapportant au sexe de l'élève:

Plusieurs études signalent un taux plus élevé d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou présentant des troubles de comportement de sexe masculin. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (octobre,1999) note à ce sujet que 61% des garçons à l'enseignement primaire étaient en retard scolaire comparativement à 37% des filles. Sans toutefois pouvoir identifier avec certitude les causes de ces différences, le CRIRES (1994), Bouchard & St-Amant (1996), le Conseil Supérieur de l'Éducation (octobre, 1999) fournissent deux hypothèses permettant de comprendre ce contraste entre les sexes. Tout d'abord, le contexte familial et scolaire inculquent différents rôles aux garçons et aux filles ce qui auraient un impact direct sur les performances scolaires. Toujours selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (octobre,1999), les filles, incitées très tôt à travers les interactions sociales à être dociles et coopérantes développeraient plus rapidement des stratégies afin de se conformer aux exigences pédagogiques alors que les garçons encouragés à être actifs, agressifs, indépendants et impulsifs tant par la socialisation familiale que scolaire se heurtent à des stéréotypes contradictoires qui les désavantagent dès le commencement de leurs parcours scolaire. Puis, la perception des performances scolaires basée sur l'intériorisation des attentes sociales de l'identité masculine, tend à associer la réussite scolaire à une caractéristique féminine et est donc un symbole d'impopularité chez les garçons (CRIRES, 1994 ; Bouchard & St-Amant, 1996 ; CRIRES, 2000). Cette différenciation identitaire, discriminante envers les garçons, permet de comprendre que le système scolaire est plus orienté vers une « approche féminine » de la pédagogie et est peu sensibilisé aux comportements sociaux masculins. La dominance des garçons dans les classes spécialisées au Québec en atteste assurément.

L'attitude de l'élève envers l'école :

Jackson (1968), tout en dénonçant le caractère rigide et uniforme des établissements scolaires nord-américains, fut l'un des premiers à se questionner sur le parcours individuel des élèves et sur leurs perceptions de leur vécu scolaire. Mais c'est grâce aux théories de l'apprentissage développé par Bloom (1979) que l'attitude de l'élève envers l'école a été retenue comme variable pouvant expliquer les performances scolaires. Selon son modèle théorique, il existerait trois domaines de l'apprentissage. Le premier (domaine cognitif), se réfère aux connaissances de base de l'élève et aux processus par lesquelles l'enfant acquiert cette information. Le deuxième (domaine psychomoteur) concerne à la fois la motricité mais aussi l'observation des procédures et l'application de ses règles. Le troisième (domaine affectif) se rattache aux attitudes de l'élève en ce qui concerne les matières enseignées, ses expériences en tant qu'élève, ses interactions sociales à l'intérieur de l'école et son rendement académique. Ce dernier domaine associé au parcours scolaire permettrait à l'enfant de construire un jugement sur son rôle d'élève et sur le système scolaire dans son ensemble. Plusieurs études américaines portant une attention particulière au domaine affectif et à son impact sur le rendement académique, confirment l'exactitude de Bloom (1979) puisqu'on y découvre que dans 60% des cas, des facteurs reliés au domaine de l'affect peuvent expliquer les différences entre les performances scolaires des élèves de première année. (Muller & Leonetti, 1972) Par conséquent, la relation élève/enseignants, la perception de l'élève sur son rendement scolaire et ses sentiments associés à l'école sont des variables qui selon Gilly (1980) & Babad, Bernieri et Rosenthal (1991) déterminent les risques d'échec scolaire. Au Québec, c'est principalement le CRIRES (1994, 2000) qui reprend ces arguments. Selon leurs analyses, plusieurs élèves développeraient une attitude négative à la fin de la maternelle et la transition à la première année est la période où les difficultés scolaires commencent à apparaître. Il en serait de même selon le MEQ (2003) pour le passage à la première

année du secondaire. Le taux d'élève de sexe masculin étant plus élevé dans les deux cas. Ces constatations durant la transition des cycles relèvent assurément du caractère abrupte des passages cycliques à l'intérieur du système scolaire. À la maternelle, l'enseignement donne la possibilité aux enfants de bouger librement et chaque journée est un apprentissage différent grâce aux nombreuses activités présentées à eux. Puis, durant la première année primaire, l'enfant restreint à son pupitre, doit prendre au sérieux son rôle d'élève et l'éducation n'est plus qu'une suite consécutive d'actions tel que nous le démontre Jackson (1968). En première secondaire alors que l'élève était habitué à cette routine, on lui redonne partiellement son indépendance en exigeant qu'il soit responsable de ses apprentissages, de ses déplacements (changement de classe) et l'élève commence à être exposé à la concurrence scolaire. Les attitudes négatives même si elles ne se développent pas durant ces périodes de transition sembleraient augmenter avec le temps chez certains élèves (CRIRES, 2000). Lors d'investigations auprès de décrocheurs sur les facteurs conduisant à l'abandon, les attitudes négatives envers le système scolaire causées par des relations insatisfaisantes avec les enseignants ont été citées par la grande majorité. (CRIRES, 1994 ; Fallu, 2000 ; Langlois & Rousseau, 2003)

Ainsi, même si le MEQ (2003) soutient que le contexte familial de l'élève détermine l'attitude face à l'école et les performances scolaires, Fallu (2000) & CRIRES (2000) attestent du contraire. Selon leurs découvertes, la qualité de la relation enseignant/élève serait un facteur de protection efficace contre l'échec et l'abandon scolaire. Plus l'enseignant parviendrait à combler les besoins affectifs de l'élève (plus particulièrement de ceux en provenance de milieux défavorisés) et plus l'élève serait disposé aux apprentissages. Dans un système éducatif axé sur les performances scolaires tel que le nôtre, la seule manière d'attirer l'attention de l'enseignant est par l'adoption des caractéristiques du « bon élève » et en faisant compétition avec les autres. Si les élèves n'y parviennent pas, ils développeraient selon Pinar (1975) une image de soi négative. Ces élèves deviendraient au cours des

ans anxieux, stressés et antisociaux d'après Jackson (1968), Pinar, (1975) et Hyson (1994). Éventuellement, ils développeraient une attitude négative envers l'ensemble du système scolaire. Donc, la tendance à la suppression des aspects socio-émotionnels en faveur du développement intellectuel-rationnel à travers les programmes de formation tel que souligné par Junell (1970), serait l'une des raisons de l'apparition des problématiques de l'échec et de l'abandon scolaire au Québec.

L'environnement familial :

Il est généralement constaté que cette variable est associée aux facteurs socio-économiques difficiles (MEQ,2002). Les facteurs socio-économiques qui seront discutés plus profondément dans le second chapitre de ce document, jumelés à un faible niveau de scolarité de la mère entraîneraient des carences cognitives et affectives qui placeraient l'enfant à risque d'échec dès la maternelle. (CRIRES, 2000 ; Asselin, 1986 ; Colin & al, 1994) D'où vient la nécessité d'établir un lien solide avec l'enfant et les parents afin de pouvoir réduire les écarts entre l'élève et le reste de la classe (MEQ, 2002). Le CRIRES (2000) constate aussi une différence significative entre les styles éducatifs des parents d'élèves à risque d'échec. Selon leurs constatations, ces parents auraient tendance à être plus autoritaires dans l'encadrement des devoirs et des leçons comparativement aux parents d'élèves n'ayant aucune difficulté. Gayet (1997) en examinant ce phénomène affirme que ce n'est pas la provenance sociale qui dicte les comportements parentaux mais que ce serait plutôt le niveau d'aspiration fixé par les parents indépendamment du statut social qui influencerait leurs agissements. L'impact du rendement scolaire différerait donc en fonction du projet familial à long terme établi pour l'enfant. De cette façon, l'obtention de la note de passage en mathématique pourrait être un signe d'échec chez une famille qui vise l'entrée de l'élève dans un programme compétitif au CEGEP, alors que pour d'autres, ce résultat symboliserait la réussite de l'élève puisque l'obtention du D.E.S. représente la convoitise familiale. Selon le raisonnement de Illich (Hannoun, 1973), derrière ces différences parentales se cachent l'implantation

des valeurs impérialistes de notre société à travers le système scolaire. Dans sa structure présente, l'ultime finalité de l'éducation est l'obtention de diplômes et non de l'apprentissage. Ces diplômes qui ont une valeur marchande, ne sont pas la preuve de compétences acquises mais le leurre d'un laissez-passer dans des échelons sociaux supérieurs. Pour le Conseil Supérieur de l'Éducation (mars, 1999) le caractère commercial de l'école québécoise et l'unique objectif de l'éducation (le D.E.S), enlèvent le goût d'apprendre aux jeunes et fait des parents des « consommateurs d'école » (p.157) magasinant et manipulant le système afin de répondre aux ambitions qu'ils auraient assignés à leurs enfants.

La langue écrite au Québec

Plusieurs sociologues en éducation (Mehan, 1992 ; Forquin, 1997), inspirés par la sociolinguistique et l'ethnographie ont centralisé leurs investigations sur la maîtrise du langage utilisé en classe par l'élève en tant que variable de la réussite ou de l'échec scolaire. Bernstein (1975) fut l'un des premiers théoriciens à constater l'existence d'un contraste linguistique important entre le langage des élèves de milieux défavorisés et le langage employé à l'école. Cet écart serait pratiquement insurmontable puisqu'il entraînerait des lacunes importantes dans plusieurs matières. Durant les années 80, l'adaptation et la réussite scolaire dans les écoles québécoises dépendaient grandement de la qualité du vocabulaire utilisé par l'élève (Desjardins, 1985). L'école qui comme nous le savons à présent n'est profitable qu'aux élèves qui sont déjà privilégiés (Hannoun, 1973 ; Barakett & Cleghorn, 2000 ; Conseil Supérieur de l'Éducation, mars, 1999), accueillait à bras ouverts les beaux-parleurs dans la communauté scolaire et rejetait systématiquement « les incorrections grammaticales et grossièretés lexicales des enfants mal grossis par une éducation douteuse » selon Gayet (1997 p. 95).

Dans le but de contrecarrer ces contrastes linguistiques le MEQ (Desjardins, 1985, Barakett & Cleghorn, 2000) instaura des programmes d'immersion en langue française. Malheureusement, ces programmes visant les élèves de minorités ethniques ne parvinrent pas à réduire les écarts linguistiques entre la culture scolaire et la culture populaire. C'est ainsi qu'est né au Québec le terme « handicapés de la langue » désignant ainsi les francophones qui n'utiliseraient pas le vocabulaire revendiqué dans les classes. Néanmoins, la vague d'échec en langue écrite sur le territoire incite à remettre en question l'utilisation de ce terme puisque depuis les années 90, le nombre d'élèves éprouvant des difficultés en langue écrite n'a cessé d'augmenter. En 1993, les épreuves ministérielles révèlent que le français écrit est la matière la plus échouée avec un taux de réussite fixé à 60%. (Roy,

1994) Plus récemment, le MEQ (2003) signale qu'entre 50% à 92% des élèves du secondaire éprouvent des difficultés en lecture ce qui nuiraient sérieusement à leurs apprentissages.

Ces statistiques choquantes résultent sans aucun doute du désintérêt de la société pour la culture écrite. En effet, il n'est plus à démontrer que la société actuelle ne valorise pas le travail intellectuel et la quête des connaissances. Les intérêts de notre époque tournent autour de l'accumulation des biens et du divertissement. Dans cette perspective, la langue écrite possède uniquement une valeur instrumentale puisqu'elle constitue le moyen d'obtention du diplôme et non de la culture (Roy, 1994). Alors que certains enseignants (Roy, 1994) prennent conscience du déclin de l'exposition des jeunes à la culture écrite, les responsables des programmes en langue française maintiennent fermement la maîtrise de la grammaire traditionnelle dans l'enseignement primaire et secondaire sans tenir compte de l'accroissement de la télédiffusion en tant qu'unique médium culturel. Le refus d'ajuster les programmes de langue française en fonction de la société présente pourrait donc être à l'origine des faibles performances scolaires en français. Gauthier & St-Jacques (2002) en analysant la dernière réforme éducative affirment que les concepteurs des programmes de français en s'opposant à la simplification des compétences requises en langue écrite contribuaient à la permanence des difficultés d'apprentissage en français au Québec. Toujours d'après Gauthier & St-Jacques (2002), plusieurs connaissances traditionnelles telles que les notions de voix passive, de compléments d'agent et de participé passé sans auxiliaire, tout en étant superflus aux compétences rudimentaires grammaticales placent le français enseigné en classe dans un contexte opposé à celui de la culture québécoise. En définitive, la compatibilité des contenus de formation en langue écrite à la culture québécoise actuelle est nécessaire au combat de l'échec scolaire.

Conclusion

L'investigation de l'échec scolaire nous amène à porter un regard critique sur le système éducatif québécois. En éducation, ce sont les programmes de formation qui servent de toile de fond à la représentation des valeurs et des orientations du milieu scolaire. Les trois grandes phases de l'évolution des programmes scolaires, tout en coïncidant avec l'évolution de la société québécoise, favorisent la compréhension des problématiques scolaires de notre époque. Quelle soit influencée par l'Église ou par la société, il ressort clairement l'existence de normes implicites basées sur les inégalités sociale à l'intérieur de l'histoire de l'éducation. Au commencement de la tradition scolaire, l'école, restreinte à l'élite, aspirait à la formation d'hommes suivant le modèle chrétien. Suite au Rapport Parent (Corbo, 2002), des changements radicaux furent instaurés dont le principe de l'égalité pour tous à l'école et la centralisation de l'enseignement sur la nature de l'élève. Cependant, la fixation sur les performances scolaires éloigne l'école des objectifs du Rapport Parent (1964). Ainsi, les difficultés du système scolaire québécois sont observables au niveau de la démocratisation et au niveau de la connaissance des élèves sur son territoire. Dans sa structure présente, l'école est anti-démocratique parce qu'elle ne tient pas compte des différences entre les élèves et n'est profitable qu'à un nombre infime d'entre eux. En tournant le dos à tous les élèves qui n'arrivent pas à répondre aux exigences du Programme des programmes (MEQ, 1999), plus particulièrement à ceux en provenance de milieux défavorisés, aux garçons et à tout élève qui ne peut ou qui refuse d'intérioriser les caractéristiques du «bon élève», l'école québécoise minimise leurs chances de réussite. Le sens du système scolaire actuel est aussi une autre faille importante du système puisqu'il porte à confusion. L'obtention du diplôme, aboutissement de l'éducation, devrait favoriser l'ascension à des échelons sociaux supérieurs alors qu'en vérité elle ne le fait pas. Cette contradiction enlèverait donc beaucoup d'attraits à la persévérance face au travail intellectuel. Mais comme le constate Roy (1994), l'école québécoise reflète les valeurs et les préoccupations de notre société. En tenant compte des caractéristiques individualistes, compétitives et non-éducatives de la société, il est compréhensible qu'à l'intérieur de son système, l'école y projette ces traits.

CHAPITRE III

ASPECTS SOCIO-ÉCONOMIQUES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Aspects socio-économiques de l'échec scolaire

De façon générale, les écrits pédagogiques traitant de l'échec scolaire mettent l'emphase sur l'état de la situation au Québec en présentant de nombreuses statistiques et le profil scolaire des élèves en situation d'échec. Suite à ces analyses de nombreuses recommandations sont proposées au Ministère de l'Éducation. Ces recommandations si acceptées, serviront de fondement théorique lors de l'élaboration des nouvelles réformes pédagogiques. Cette particularité de la majorité des recherches éducatives permet de comprendre que les champs d'intérêts théoriques tournent autour du développement académique et des habilités d'adaptation des élèves à la culture de l'école. Ce qui signifierait donc que plusieurs facteurs faisant partie du développement intégral des élèves seraient négligés par souci pour leur cheminement intellectuel. Cette technique du "découpage" des élèves n'est pas strictement propre au domaine de l'éducation mais pourrait être observée à travers plusieurs disciplines s'intéressant au développement humain. Ainsi, la médecine s'intéresse à la progression physiologique des individus, la psychologie étudie son comportement et la sociologie observe ses interactions sociales. Plusieurs auteurs (Dewey;1929, Schwab;1969, Pinar;1975 et Greene;1971) en observant les failles du domaine de l'éducation affirmèrent qu'il était impératif, lors de l'élaboration de théories de tenir compte de tous les sujets englobant le développement de l'homme si l'on voulait remédier à plusieurs problématiques scolaires.

En examinant l'étendue des écrits sur l'échec scolaire au Québec, il est déplorable de constater un déficit théorique important entravant à la résolution des liens existant entre le faible rendement scolaire et la pauvreté. Dès le commencement des écrits sur ce phénomène il y a plus de vingt ans, le rapprochement entre la pauvreté et l'échec scolaire avait été démontré. Depuis lors, les statistiques affirment invariablement que plus de 70% des jeunes en situation d'échec au Québec proviennent de milieux défavorisés et que plusieurs enseignants s'avèrent incapables de porter secours aux élèves "à risque d'échec" en provenance de ces milieux. (Tardif; 1992, Moreau;1995, Gauthier et al; 1999,

Conseil Supérieur de l'Éducation; 2001) Il est à présent temps d'aller au-delà des statistiques et de tenter de comprendre les significations de la pauvreté au Québec et leurs répercussions éventuelles sur le rendement scolaire. Cette méthode d'investigation suivant l'approche vygotkienne force le lecteur selon Barisnikov & Petitpierre (1994) à tenir compte des dimensions biologiques, psychologiques et sociales afin de réfléchir sur l'impact de différents facteurs durant l'évolution d'un individu permettant d'expliquer certains phénomènes. Ainsi, si " le meilleur moyen de comprendre quelque chose de complet est d'examiner la manière dont elle a été construite"comme l'affirmait Vygotsky (1978), (Byrnes, 2001 p.24), cette affirmation à elle seule fournit la validité d'une analyse pluridimensionnelle des aspects socio-économiques dans une étude sur l'échec scolaire.

La pauvreté au Québec

Il est étonnant de constater, dans un pays aussi riche que le Canada, l'existence d'un nombre considérable d'individus vivant dans la pauvreté. Durant la dernière décennie, plusieurs études ont permis de remarquer que le taux de personnes vivant dans la pauvreté s'élevait à plus de 15% (Colin et al, 1994, CNBES, 1993, Statistiques Canada, 1999.) Toujours d'après ces études, les individus vivant dans la pauvreté arriveraient avec peine à subvenir aux besoins indispensables que sont le logement, la nutrition et l'habillement. Ce qui vaudrait dire que ces personnes n'auraient presque pas la possibilité d'allouer une partie quelconque de leurs gains financiers aux billets d'autobus, aux soins de la santé, aux frais de l'éducation et aux divertissements. Selon le CNBES (1993), le Québec comptait en 1991, 1 296 000 personnes pauvres faisant ainsi de cette province la deuxième plus pauvre au Canada. En 1997, les investigations de Statistiques Canada (1999) et de Gauthier et al (1999) portant sur le seuil du faible revenu, établirent que plus de 20% de la population québécoise vivaient avec un revenu annuel de 16 879\$. Cette dernière constatation tout en démontrant la gravité du problème au Québec fit de cette province la plus pauvre du pays. Depuis lors, cette situation n'a cessé de se détériorer avec l'apparition de revenus se situant bien en dessous du seuil de la pauvreté. Selon une

étude sur le faible revenu après impôt au Québec, Mayer & Morin (2000) constata que 60% des personnes vivant sous le seuil de la pauvreté avaient des revenus annuels se situant entre 5000\$ et 9 999\$. Les personnes les plus vulnérables à la pauvreté seraient les mères seules, les jeunes adultes de moins de 30ans, les personnes en provenance de minorités sociales et/ou élevées dans une famille pauvre et les personnes travaillant au salaire minimum. (Asselin, 1986, Lemieux & Lanctôt 1995, le Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1993, Desmarais et al, 2000.) Selon Côté et al (1996) et FRAPPU (1998) plusieurs personnes vivant dans la pauvreté doivent s'efforcer du mieux qu'ils peuvent de résoudre le dilemme fondamental suivant: Manger ou s'acquitter des frais du loyer? Cette situation accablante est à la source de plus de 34 000 causes de résiliation de bail portées à l'attention de la Régie des loyers, de la cohabitation multiple (4 à 10 personnes dans le même logement, Colin et al, 1994 & FRAPPU, 1998) et de l'accroissement de la discrimination sociale fondée sur le revenu.

Les tendances à l'appauvrissement au Québec

Selon les analyses de plusieurs économistes (Mayer & Morin, 2000, Statistiques Canada, 1999) la population québécoise s'appauvrit d'années en années. Les tendances à l'appauvrissement seraient le résultat d'une accumulation de facteurs aux cours des ans. Tout d'abord, le revenu moyen québécois au lieu d'augmenter aurait considérablement diminué. Dans les années 1980, le revenu moyen après impôt était de 36 884\$ pour chuter en 1997 à 32 488\$ (Mayer & Morin 2000) Simultanément, la population québécoise devait faire face à un accroissement excessif des biens et des services résultant ainsi en un appauvrissement généralisé des citoyens du Québec:

" Il y a eu de grand changement en peu de temps. Nous sommes passés de loyer à 120\$ par mois à des loyers à 400\$ et plus. Nous sommes passés à des loyers chauffés à des loyers pas chauffés et ça coûte plus cher. Avant le poêle et le frigidaire étaient fournis maintenant ça devient de plus en plus difficile..." (Colin et al, p.20)

On observe ensuite durant cette période une instabilité du marché de l'emploi entraînant une augmentation des taux de chômage prolongé (12 mois ou plus) aboutissant par la suite à la prestation d'assistance sociale. (Gauthier et al 1999, Côté et al, 1996, Colin et al 1994) Des recherches telles que Lemieux et Lanctôt (1995) démontrent que plus de 67% des personnes enclins au chômage sont des jeunes de moins de 30 ans faiblement scolarisés. Cependant, Moreau (1996), Beauregard et al (2000) constatèrent que cette conjoncture économique affecterait la plupart des jeunes de moins de 30 ans sans réellement tenir compte du dernier niveau de scolarisation complété. Selon leurs discours, les emplois au Québec exigeraient incessamment un parcours scolaire et professionnel de haut niveau ce qui les rendent inaccessibles aux jeunes faiblement scolarisés et difficiles d'accès à ceux ayant une formation collégiale ou universitaire.

En dernière analyse, plusieurs recherches constatent une augmentation du taux de séparation familiale. L'éclatement d'une famille comme le soutient Lévesque (1994) appauvrit automatiquement un ou plusieurs membres de la famille. Dans la majorité des cas, ce sont les femmes et les jeunes de moins de 18 ans qui sont affectés financièrement par une rupture familiale. Colin et al (1994) soulignent que 80,3% des mères seules vivent dans la pauvreté. Conséquemment, un nombre appréciable d'enfants vivent dans la pauvreté. Ce bref aperçu sur l'appauvrissement de la population québécoise permet de comprendre que la pauvreté au Québec est un problème collectif et non individuel puisqu'elle touche plusieurs individus de cette société.

Perspectives médico-sociales des liens existant entre la pauvreté et l'échec scolaire

Suite aux observations concernant l'appauvrissement de la population québécoise, un questionnement sur les impacts éventuels des facteurs socio-économiques sur le développement de l'enfant s'avère indispensable. Tout comme il a été le cas pour les recherches neurologiques, les approches médico-sociales concernant les difficultés scolaires suscitent beaucoup de divergences. À titre d'exemple, plusieurs spécialistes en développement humain (Boltanski & Thomazi, 1980) affirment que les données médico-sociales tentant d'établir un rapprochement entre les faibles performances scolaires et la pauvreté pourraient être utilisées par les partisans du déterminisme biologique dans l'intention de soutenir que les élèves pauvres sont voués à l'échec à cause de leur statut social qu'ils auraient hérité à la naissance. Cette crainte théorique inciterait plusieurs biologistes et pédiatres à orienter leurs enquêtes sur des sujets moins controversés discutant du développement de l'enfant. (Cotnoir & Houde Nadeau, 1992)

Le neurologue Susser (1990) en constatant l'insuffisance des recherches médicales discutant de l'échec scolaire affirma "que l'omission volontaire de l'interaction existante entre la pauvreté, la sous-alimentation, les faibles performances mentales et le faible niveau d'instruction était nuisible à l'avancement des connaissances sur les facteurs attribuables au développement de l'enfant. (p.3)" Birch & Gussow (1970), rares docteurs à examiner l'échec scolaire à l'aide de méthodes médico-sociales affirmèrent au cours de leurs investigations que tous les êtres humains auraient le potentiel de réussir académiquement. L'exposition à certaines situations hasardeuses pendant la conception, durant la période de gestation et après la naissance d'un individu pourraient expliquer dans plusieurs cas les différences physiques, neurologiques et psychologiques qui mettent en danger le développement global d'une personne. Boltanski & Thomazi (1980), Butterworth et al (1990), Badlissi

et al (1999) et le Club international de pédiatrie sociale (2000), remarquèrent effectivement que l'environnement où une femme aurait grandi, les exigences physiques et émotionnelles de son mode de vie, ses habitudes alimentaires résultant de son statut social et les conditions du logement où elle réside affecteraient grandement la croissance du fœtus. De toutes les complications prénatales observées à travers ces recherches médicales, celle qui affecterait le plus le développement est la naissance avant terme d'un enfant. La prématurité, définit généralement comme étant une naissance survenue avant la 37^{ième} semaine de gestation est aussi associable à un poids inférieur à 2500 grammes. (Badlissi et al,1995) Selon Anderson (1990), il y a plus d'un demi-siècle de cela, ces enfants mouraient à la naissance. Grâce à l'avancement des technologies médicales, les chances de survie de ces nourrissons ont augmenté jusqu'à 85%. À notre époque comme le soutient Piazza (1997), la survie de nourrissons ayant un âge gestationnel de 20 semaines et donc assez proche de la conception est un succès pour la médecine.

Malgré cette progression médicale, plusieurs inquiétudes sur le devenir de ces enfants persistent. (Britton et al 1981) Ces préoccupations fondées sur le suivi d'anciens prématurés indiquent qu'à cause de leur expulsion précoce dans le monde, les enfants prématurés seraient plus susceptibles de présenter des dommages cérébraux pouvant causer des handicaps physiques, des troubles neurologiques, des déficiences intellectuelles, des troubles psychosociaux et des troubles de l'apprentissage. Pour les spécialistes en éducation il serait intéressant de savoir que les troubles du développement suivant ont été associés à la prématurité: la paralysie cérébrale, l'épilepsie, l'autisme, la schizophrénie. (Birch & Gussow ;1970, Golden & Anderson ;1979, Piazza ;1997, Habimana et al ;1999) En ce qui concerne les troubles de l'apprentissage ces auteurs signalent d'abord chez ces enfants un retard dans l'acquisition du langage et dans la résolution de problèmes arithmétiques. Ensuite, on remarque un taux plus élevé de trouble de l'attention, de trouble de la mémoire et d'hyperactivité comparativement aux enfants nés à terme. Selon Anderson (1990) et Grunderbeek

(Habimana et al, 1999) ces troubles correspondraient au manque de maturation du cerveau de ces élèves et/ou à des lésions cérébrales trop minimales pour causer un handicap physique ou psychique mais assez importante pour mettre en danger le parcours scolaire de ces enfants.

La nutrition et les performances scolaires

L'importance d'une saine alimentation n'est plus à prouver à notre époque. Grâce à la divulgation de plusieurs résultats de recherches scientifiques dans les médias, nous savons tous qu'un régime alimentaire équilibré en plus de répondre aux besoins de l'organisme facilite la perte de poids et prévient l'apparition de plusieurs maladies. Ces connaissances nutritionnelles divulguées à la nation tout entière suggèrent donc qu'une alimentation adéquate soit loin d'être un luxe, mais serait plutôt un droit pour tous les citoyens canadiens. Avec la présente situation économique du Québec, il convient de dire que manger sainement est un investissement inabordable pour plusieurs foyers. Cette situation est encore plus dramatique pour les familles à faibles revenus qui à cause de leur statut économique ont un régime alimentaire qui risque d'entraîner des carences nutritives importantes:

" J'aimerais pouvoir donner plus aux enfants. Le manque d'argent pour les fruits, les légumes, la viande, le lait, ça crée de la chicane. Comment expliquer à un adolescent qu'il ne peut pas prendre plus d'un ou deux onces de lait quand il en veut un verre! Moi ça fait des années que je n'ai pas bu de lait."

"Ça c'était la viande à Benoît. (mon fils) Moi, je ne prenais pas de viande, tu sais. Je prenais du riz. Je prenais le riz que tu fais cuire et qui gonfle. Ça te donne 350 000 portions." (Colin et al, 1994, p.19)

Ces témoignages très déconcertants exhibent deux types d'insécurité alimentaire au Québec: la sous-alimentation et la malnutrition. Dans la première, l'alimentation est insuffisante aux besoins de l'individu conduisant ainsi à la faim. Cotnoir & Houde Nadeau (1992), Côté (1992), Ryerse (1990) et Connor (2001) estimerent qu'entre 25% à 30% des enfants au Canada avaient expérimenté la faim à un moment ou à un autre de leur existence et que plusieurs d'entre eux passaient leur journée scolaire

sans manger et que le souper serait leur seul repas. La malnutrition comme nous le rappelle Beaudoin (1965) est une autre forme de la sous-alimentation. Dans ce mode, pour échapper à la faim, l'individu se nourrit d'aliments bon marché et remplissant tels que les pommes de terre, les spaghettis, le pain et le riz. L'individu mange abondamment sans toutefois fournir les éléments essentiels à son organisme: " Il est très juste de dire qu'un homme bien nourri peut souffrir de faim s'il n'absorbe pas les éléments nutritifs dont son organisme à besoin." (Beaudoin, 1965, p.19)

Au Québec, mais plus particulièrement dans la région montréalaise, on estime qu'une personne sur cinq souffre de sous-alimentation. (Côté, 1996) Moisson Montréal (2004) évaluait dans son rapport annuel que plus de 150 000 personnes dont 66 000 enfants vivent dans l'insécurité alimentaire. Du point de vue médicale, ces habitudes alimentaires résultant du manque de ressource financière rendent les enfants plus susceptibles aux infections, à l'anémie, à l'hypoglycémie et à la dépression (Birch & Gussow, 1970, Pollitt, 1990. Pour les pédo- psychiatres orthomoléculaires, la schizophrénie, l'autisme, la dyslexie, l'hyperactivité, la délinquance juvénile et certains troubles de l'apprentissage qualifié de "dysfonctionnement cérébral léger" correspondent à une insuffisance de certaines substances nutritionnelles et pourraient donc être rectifiés par une thérapie alimentaire.(Apter & Conoley; 1984, Pfeiffer & Gonthier 1983) Du point de vue scolaire, Cotnoir & Nadeau, (1992) et Dumais, (1995) notent que les élèves souffrants de sous-alimentation au Québec sont souvent absents, arrivent en classe fatigués, irritables ou déprimés, éprouvent beaucoup de difficulté à se concentrer en classe et ont de faibles performances scolaires. Laurent (1992), remarque aussi que les comportements turbulents, hyperactifs et agressifs surtout chez les garçons dès la maternelle sont attribuables à une surconsommation de sucre et à des carences importantes en minéraux et protéines. Plusieurs de ces élèves, incompris par leurs professeurs, connaîtront un parcours scolaire difficile et seront qualifiés dans certains cas de paresseux, d'élèves à risque d'échecs ou d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage.

Si les faibles performances scolaires peuvent être expliquées par un désordre de l'organisme causé par des carences nutritives, pourrait-on cibler les nutriments favorisant la réussite scolaire? C'est ce raisonnement qui fut à la base d'une étude québécoise portant sur la malnutrition et le rendement scolaire en milieu défavorisés. (Cotnoir & Houde Nadeau, 1992) Cette étude menée auprès d'écoliers de 3^{ième} année montre un contraste important dans la qualité de l'alimentation entre les élèves performants et ceux ayant des difficultés scolaires. Ces chercheurs remarquent que la plupart des écoliers en provenance de milieu défavorisés ne reçoivent pas les apports nutritionnels recommandés en protéine, en acide folique, en magnésium, en phosphore, en calcium et en vitamine D.

En tenant compte de l'importance de ces nutriments pour le développement des habilités mentales telles que: la concentration, la disposition à l'apprentissage, la persévérance et la mémorisation,(Bear 2002, Pollitt,1990 et Birch & Gussow, 1970) il n'est pas excessif d'affirmer ici que ces écoliers sont désavantagés avant même d'arriver en classe. Suite à ces découvertes, l'instauration de lunchs scolaires fut recommandée afin d'améliorer les performances scolaires de ces élèves. L'estimation de ces mesures alimentaires établie en 1995 (Nadeau et al, 1995) permet de constater une nette amélioration dans les rendements scolaires. Ces importantes découvertes suggèrent donc que la lutte contre l'échec scolaire commence dans certains cas par une intervention nutritive. Dans ce sens, les professionnels en éducation doivent reconnaître la double fonction des établissements scolaire: La transmission des connaissances et s'assurer du bien être des élèves.

Perspectives psychosociales de la pauvreté

L'homme est construit par la société affirmait Johann Friedrich Herbart (Laing, 1971). Ce qui veut dire que l'identité individuelle est élaborée à partir des relations interpersonnelles par lesquelles un individu en complète un autre. Cette identité peut être déterminée biologiquement telle que dans les relations familiales et/ou peut faire l'objet d'une situation personnelle. Ainsi, un individu peut être identifié comme étant un frère, un époux ou un professionnel si l'existence d'un autre vient concrétiser ces identités. Ce raisonnement, ancré dans les théories de la psychologie sociale (Deschamps, 1999) indique que tout au long de son existence, l'homme devra selon les circonstances, définir puis redéfinir son identité puisqu'elle sera sujette à une évaluation constante par les autres ainsi que par lui-même. Mais qu'advient-il lorsque l'inattendu ou une décision personnelle cause une identité négative? C'est exactement ce que la pauvreté inflige. Les personnes pauvres tout en vivant constamment dans l'inquiétude des jours à venir, se perçoivent à travers l'image négative que la société les relance. À travers de nombreux témoignages recueillis au Québec (Asselin, 1986, Colin et al, 1994, Beauregard et al, 2000, Gauthier et al, 1999) on signale que les personnes vivant dans la pauvreté, dévalorisées par la société sont assujetties à des investigations abusives et sont maltraitées par certains médecins et travailleuses sociales.

La dureté du quotidien des personnes vivant dans les milieux économiquement pauvres, le regard méprisant de la société face à leur statut social, le sentiment d'être à la merci des autres favorisent le développement d'une identité pour soi négative. L'intériorisation des préjugés sociaux rend ces personnes plus vulnérables à la dépression. (Colin et al, 1994, Beauregard et al, 2000, Breton ,1998) Certains auteurs (Habima et al, 1999) constatent que le sentiment d'impuissance face à cette situation peut produire de la négligence et/ou de la violence envers les enfants du foyer puisque ces parents sont constamment absorbés par leur situation financière. Selon Éthier (Habimana et al, 1999), les élèves qui ont été victimes de négligence s'isolent à l'école, sont passifs et présentent des retards

du développement (surtout langagier). Les élèves violentés sont souvent agressifs à l'école, impatients et interprètent négativement les messages de leur entourage. De plus, Gauthier et al, (1999) et Moreau (1995) remarquent à travers plusieurs témoignages que c'est à l'école que les enfants socialement défavorisés se sentent différents des autres élèves par leur contraste linguistique et à cause de leur manque de matériel. L'école n'est donc pas toujours valorisant pour ces élèves puisque qu'ils comprennent rapidement qu'ils font partie d'un groupe méprisé par la société :

"Je suis un BS, j'ai des pantalons BS, des souliers BS, des jouets BS."

"C'est une vie minable quand ils (les parents) n'ont pas d'argent, les autres enfants rient de toi parce que t'es mal habillé, tu ne peux pas te faire d'amis, les amener chez toi." (Colin et al, p.20 et 22, 1994)

Plusieurs élèves après avoir observé la manière dont l'ensemble de la société traite les pauvres se rendent compte qu'un dilemme fondamental s'offre à eux: demeurer dans ce groupe et accepter d'être étiquetés "d'inférieur", "de différent" ou "d'arriéré" ou bien de tenter du mieux qu'ils peuvent de construire une identité plus valorisante qui leur permettra d'avoir confiance en eux-mêmes. Comme le remarque Moreau (1995), les élèves qui choisissent la première option croient n'avoir aucun contrôle sur leur vie et expliquent tout ce qui leurs arrivent par la fatalité. Ces élèves sont inévitablement plus enclins au décrochage scolaire. Les élèves de milieux socialement défavorisés qui décident de construire une nouvelle identité analysent les différences existantes entre eux et le reste de la société, se détachent des élèves socialement défavorisés et des élèves appartenant au groupe majoritaire, puis reconstruisent leur identité. Ce phénomène force le reste de la communauté scolaire à reconnaître leur nouvelle identité. Ces élèves peuvent soit décider de devenir des élèves performants (Cordeiro & Carspecken 1993) ou dans les cas les plus extrêmes faire partie d'un gang. (Conseil québécois de la recherche sociale, 1995) Dans ces circonstances, les confrontations identitaires à l'école influencent grandement les performances scolaires.

Conclusion

Au Québec, mais aussi aux États-Unis, les enquêtes sur l'échec scolaire se font par l'entremise d'analyses et d'évaluations de tout ce qui englobe le système scolaire. Plusieurs de ces écrits constatent que les faibles performances scolaires sont souvent associées à la pauvreté. Ces constatations qui s'arrêtent le plus souvent sur des statistiques ne fournissent pas le trajet éventuel de ces élèves. Conséquemment, il n'est pas inhabituel d'entendre dans le milieu scolaire le commentaire suivant: "Il échoue parce qu'il est pauvre". Ce commentaire reflétant les perceptions sociales sur ce statut laisserait sous-entendre que la pauvreté est un problème individuel et non social. Dans ce chapitre, il a été possible de voir qu'à cause de plusieurs situations économiques et des inégalités sociales résultant de ces situations, le Québec s'appauvrit graduellement. À cet effet, Paquet (1989) nota qu'il était à présent possible comme aux États-Unis, d'observer des écarts importants dans l'espérance de vie des citoyens montréalais. À Westmount, l'espérance de vie était de 78 ans tandis qu'à Saint- Henri elle était située à 69,4 ans. Ainsi, nous avons à faire à un problème collectif. Il serait naïf de croire que l'école à elle seule peut lutter contre la pauvreté. Cependant, la connaissance de plusieurs facteurs reliés à la pauvreté pouvant nuire aux performances scolaires est indispensable à ses membres. Tout enfant qui arrive à l'école, quel que soit son statut social, a une histoire derrière lui. S'intéresser à ce passé est le premier pas vers la lutte contre l'échec scolaire.

CHAPITRE IV

LA CONTRIBUTION DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE À LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

La contribution de la psychologie cognitive à la compréhension de l'échec scolaire

L'écllosion de la psychologie à l'intérieur du champ de l'éducation apparaît d'abord par l'administration de tests mesurant les performances scolaires. Ces tests issus primordialement des travaux du psychologue français Alfred Binet (Gould, 1997) tentaient de détecter le plus rapidement possible les difficultés scolaires afin de fournir une aide spécialisée aux élèves dans le besoin. Quoique ces instruments de mesure furent associés au développement de théories favorisant l'exclusion sociale et scolaire telles que la théorie de l'intelligence innée, l'héréditarisme criminel et la théorie du « Bell curve » (Gould, 1997), leurs utilisations restent toutefois indispensables à la profession de psychologue puisqu'elles permettent encore aujourd'hui de connaître les aptitudes individuelles d'un élève et les méthodes pouvant favoriser son progrès scolaire. C'est cependant grâce au développement des sciences cognitives (Dessus & Gentaz, 2004) que l'intérêt de la psychologie aux processus d'apprentissage a formellement été constaté. Selon Sternberg & Zhang (2001) et Dessus & Gentaz (2004), la psychologie cognitive, domaine interdisciplinaire qui regroupe à la fois l'anthropologie, l'informatique, la linguistique, les neurosciences, la philosophie et la psychologie, explique les apprentissages comme un phénomène individuel et social. En dépit des différences de ces disciplines, trois grandes orientations se sont développées : l'approche piagétienne qui centre son questionnement sur le développement interne de l'élève, la psychologie du traitement de l'information qui analyse l'aspect mécanique de l'acquisition des apprentissages et la théorie vygotskyenne qui investigate les aspects sociocognitifs des apprentissages. Ces approches, loin d'être incompatibles mais plutôt complémentaires, tout en exposant l'hétérogénéité des élèves, permettent en dernière analyse de la recension des écrits d'examiner les conditions mentales, environnementales et pédagogiques favorisant la réussite scolaire afin d'élaborer des techniques d'intervention efficaces.

L'élève en tant que fondement théorique de l'acquisition des apprentissages

Depuis longtemps, la psychologie accorde à l'homme une disposition prédominante aux apprentissages. Cependant, c'est grâce au modèle de développement cognitif piagétien que l'on distingue systématiquement l'apprentissage humain du conditionnement animal. Selon Munari (UNESCO, 2000), la théorie piagétienne arrive à une époque où la psychologie traditionnelle considérait l'enfant comme un être qu'il fallait altérer. L'éducation classique se rapportait donc à une série d'imitations du maître et à l'implantation d'un dispositif de récompenses-punitions variant selon les agissements de l'élève. Cette méthode d'apprentissage basée sur l'approche behavioriste (Forget, Leduc, Otis, 1988) axait ses efforts sur la relation existante entre les stimulations pédagogiques fournies à l'élève et les comportements observables découlant de ces stimulus. L'examen des finalités behavioristes est selon Foulon & Mouchon, (1999) ce qui incita Piaget (1967) à examiner le processus d'apprentissage sous un angle inverse. Au lieu de s'intéresser aux aspects externes de l'apprentissage, Piaget (1967) fixa son regard sur le processus interne de l'acquisition des apprentissages. En agissant de la sorte, l'élève qui était considéré comme un être passif est soudainement placé au premier plan des investigations cognitives puisqu'il est selon le raisonnement piagétien l'acteur principal de la construction de ses savoirs. À travers ses écrits, Piaget (UNESCO, 2000) soutient que l'accroissement des connaissances se produit grâce à l'équilibration des structures cognitives. Ce processus survient au cours des interactions de l'élève avec des objets ou des phénomènes de son environnement. Ces sollicitations causeraient chez lui un bouleversement qui le forcerait inévitablement à examiner l'objet ou le phénomène plus attentivement. L'élève s'adapterait par la suite à ces situations en joignant les nouvelles connaissances à celles qu'il disposait antérieurement. Au cours des ans, le raisonnement de l'élève face aux sollicitations physiques ou sociales deviendrait de plus en plus logique favorisant ainsi le développement intellectuel de l'élève.

L'échec scolaire selon la théorie piagétienne

L'échec scolaire selon Piaget (1967,1996) ne correspondrait pas à un manque d'aptitude chez l'enfant puisque chaque élève possède des structures cognitives favorisant l'évolution intellectuelle. L'échec résulterait plutôt de la persistance dans le domaine de l'éducation à l'application des méthodes pédagogiques traditionnelles empêchant l'élève d'être actif dans ses apprentissages. Piaget (UNESCO,2000) énonce à ce sujet que l'utilisation de la pression comme approche pédagogique et la transmission de nouvelles connaissances sans participation de l'élève sont des failles importantes du système scolaire causant l'échec. Selon ses discours (UNESCO,2000 ;Foulin & Mouchon ;1999), pour assurer la réussite des élèves, il est essentiel que l'instruction puisse inciter l'élève à réfléchir sur les objectifs de l'activité tout en lui permettant d'exprimer ses propres déductions concernant l'activité. En favorisant le raisonnement de l'élève durant les leçons, l'enfant a la possibilité d'analyser et de reconstruire ce qu'il vient d'apprendre et c'est à ce moment que l'accroissement des composantes cognitives aurait lieu. La participation de l'élève lors des démonstrations des notions théoriques est aussi selon Foulin & Mouchon, (1999) une source de motivation interne pour les élèves ce qui réduirait les risques d'échec scolaire. Pour assurer l'efficacité de « l'apprentissage par l'action » à l'intérieur du système scolaire, Groen (1978) constate l'importance que Piaget (1971) accorde à l'exploration multidimensionnelle des caractéristiques de l'enfance. Donc, en dépit des limites théoriques concernant les opérations mentales de l'élève, le rôle que joue la mémoire, le langage et les influences sociales dans l'analyse des composantes cognitives de l'apprentissage présentés par certains auteurs (Martinot & Troadec, 2003), les convictions piagésiennes tout en contribuant à l'établissement de l'éducation comme domaine scientifique, ont montré le chemin aux orientations des sciences cognitives en plaçant l'élève au centre des investigations.

L'aspect technique de l'acquisition des apprentissages

En prenant exemple sur le fonctionnement des ordinateurs, la psychologie cognitive du traitement de l'information (Foulin & Mouchon, 1999) examine l'ensemble des mécanismes et des processus impliqués dans les activités mentales. Le concept central de cette approche envisage la pensée comme un dispositif d'analyse des informations parvenant à l'être humain. Selon Forget, Leduc & Otis (1988) quatre étapes permettent de comprendre comment l'élève collecte, traite et assimile les nouvelles données et comment ces informations sont ensuite localisées. La première étape, l'attention, consiste au rassemblement des outils cognitifs et affectifs qu'un élève dispose afin de pouvoir être motivé et prêt à entreprendre l'acte d'apprentissage. Autrement dit, l'attention se rapporte à mobiliser toute son énergie afin d'assimiler les informations sélectionnées par le système cérébrale. Suite à cela, les informations seraient analysées par le cerveau afin d'identifier les ressemblances et les différences avec les connaissances déjà stockées dans la mémoire à long terme c'est ce que Forget, Leduc & Otis (1988) considèrent comme le processus de l'encodage. Les informations sélectionnées seront par la suite soit retenues brièvement dans la mémoire de travail ou conservées dans la mémoire à long terme. Contrairement à la mémoire de travail, les informations stockées dans la mémoire à long terme sont maintenues durant une longue période si ce n'est pas durant l'existence entière d'un individu. Les mécanismes de rétention, de rappel et d'oubli de l'information semblent être influencés selon Byrnes (2001) et Tileston (2004) par la pertinence du matériel présenté, par le développement des préalables nécessaires à la compréhension de l'apprentissage et par les émotions. Selon Jensen (1997) il suffit qu'une de ces influences soit défectueuse pour qu'il y ait échec dans l'acquisition des apprentissages.

L'importance des significations individuelles lors de la présentation des notions théoriques

L'apprentissage est plus qu'une opération cérébrale puisqu'elle implique l'organisme entier de l'apprenant. Plusieurs spécialistes en développement cognitif (Jensen;1997, Byrnes; 2001, Tileston; 2004) remarquent dans leurs écrits la place primordiale qu'occupe les interprétations personnelles dans le processus d'appropriation des connaissances. Selon les travaux de Marzano et al (2001), l'enclenchement du mécanisme d'apprentissage se produit dans l'auto-système du cerveau. Cette section cérébrale serait en charge de déterminer la pertinence de l'information présentée à l'élève. Suite à cette analyse, le système cérébral se prononcerait sur son engagement dans l'activité d'apprentissage. Si l'information n'a pas de sens aux yeux de l'élève et ne peut être reliée à des représentations personnelles, le cerveau ne tiendrait pas compte de cette nouvelle notion ce qui obstruerait dès le départ l'acquisition des apprentissages. Cette inclination de l'auto-système démontre donc comme le soutient Tileston (2004), la nécessité de fournir aux élèves les raisons de l'enseignement d'une nouvelle notion et les avantages éventuels de l'acquisition de cette information. Il est évident que pour rendre l'information pertinente aux yeux des élèves, l'enseignant doit connaître leurs intérêts et leurs besoins. Par exemple, grâce à la hiérarchie des besoins développée par Maslow (1987) un professeur enseignant à des élèves de milieux défavorisés pourrait introduire les notions en mathématique en expliquant aux élèves que ces notions leur permettront de poursuivre des études supérieures afin d'obtenir un emploi assurant la stabilité financière. Tandis qu'à d'autres, l'acquisition des nouvelles notions pourraient être présentées comme un atout au développement du potentiel de chacun. Cette approche pourrait aussi être utilisée auprès d'élèves ayant des troubles de l'attention. Pour maintenir leurs attentions, l'enseignant devrait présenter l'information de façon brève et précise en y intégrant une activité pratique. Donc, le traitement de l'information renforce les arguments piagétien sur la nuisibilité de l'application de la contrainte pédagogique en favorisant le raisonnement de l'élève.

Le rôle des connaissances préalables

Suite à l'analyse de la pertinence de l'information présentée, l'auto-système examinerait les expériences antérieures de l'élève connectées au sujet des leçons. Plus cette autoévaluation dénote des circonstances positives jumelées à une maîtrise de la matière et plus le cerveau serait disposé à l'acquisition de nouvelles connaissances dans le même domaine. À l'inverse, plus l'auto-système retrace des expériences négatives et expose une inefficacité face au domaine d'étude et plus les probabilités d'acquisition de la nouvelle matière seraient minimales. C'est pour cette raison comme le suggère Tileston (2004) qu'il est important que l'enseignant permette à chaque élève d'expérimenter la réussite que se soit dans les travaux faits en classe, les activités, les devoirs ou les examens. « Le succès ne peut qu'engendrer que du succès » affirme Tileston, (2004, p.3).

En observant cet attribut cérébral, Foulin & Mouchon (1999) et Dessus & Gentaz (2004) estiment que cette autoévaluation est aussi influencée par le « readiness » de l'élève. En psychologie cognitive (Sternberg & Zhang, 2001), le « readiness » se rapporte aux connaissances préalables de l'élève. Ces connaissances acquises auparavant et stockées dans la mémoire à long terme, favorisent la compréhension des informations à apprendre. Donc, pour que l'acquisition des apprentissages ait lieu, il est essentiel que l'élève possède une bonne base de connaissances en rapport avec le sujet pour qu'il puisse être en mesure de relier les anciennes connaissances aux nouvelles. À cet effet, plusieurs érudits étudiant l'interactionnisme social (Mehan; 1992, Bernstein, 1975) conclurent que la qualité de ces connaissances dépendait grandement des valeurs familiales influencées par l'adoption des perceptions sociales du groupe dominant sur l'éducation.

Connaissances préalables et compréhension d'un texte écrit

Après avoir discuter du rôle des connaissances préalables, il convient à présent de s'attarder sur les déterminants de la lecture puisque les lacunes en compréhension écrite sont au Québec le principal obstacle à l'acquisition des connaissances rappelons ici « qu'il semblerait que 50% des élèves du secondaire, voire même 92% dans certains cas, ont de la difficulté à lire efficacement pour apprendre » (MEQ, 2003, p.29). La recherche (Habib & al, 1996) sur les facteurs déterminants de la lecture est étroitement reliée aux causes potentielles de la dyslexie. La dyslexie se définit comme un trouble de l'apprentissage chez un enfant d'intelligence normale ou supérieure. (Sullivan & al,1996) Plusieurs neurologues (Habib & al, 1996 et Robertson, 2000) observent certaines anomalies au niveau de la surface corticale du cerveau dyslexique. Ces anomalies causeraient des difficultés à discriminer certains sons proches (p/b, g/c, f/v) et causeraient aussi des inversions de lettres et syllabes rendant ainsi complexes les performances en lecture. Selon Robertson (2000) les anomalies cérébrales occasionneraient en outre des troubles de la vision. D'après ses recherches, les dyslexiques éprouveraient de grandes difficultés à distinguer les transitions de couleurs et à percevoir les objets et les écritures.

Mais comment explique t-on le fonctionnement des opérations reliées à la lecture et à l'écriture ? Ce questionnement datant de 1865, à l'époque où le chirurgien et anthropologiste Broca (Bear, 2002) observait les cerveaux d'aphasiques reste encore à notre époque irrésolu. Alors que plusieurs neuropsychologues (Sullivan & al, 1996) investiguent les difficultés en lecture de manière pluridimensionnelle, D'autres (Sprenger 1996), affirment que l'étude contemporaine de l'acquisition de la lecture doit exclure les problèmes sensoriels, intellectuels, comportementaux et sociaux puisque ces facteurs ne sont pas spécifiques aux difficultés en lecture mais affecteraient

plutôt les apprentissages en général. Quoi qu'il en soit, un accord semblerait être établi sur trois étapes essentielles de l'apprentissage de la lecture (Habib;1996 ,Sprenger;1996, Foulin,1999) :

Le stade logographique :

Cette étape relate les premières interactions d'un enfant avec l'écriture. Malgré qu'à cette étape l'enfant ne sache pas lire, il est toutefois capable à l'aide de représentations visuelles de reconnaître certains mots qui ont déjà un sens personnel. Par exemple, à trois ans, il n'est pas rare qu'un enfant puisse reconnaître un mot comme « McDonald » ou « Coca-Cola » parce qu'il distingue la représentation graphique de la marque commerciale par la forme de ses lettres, par ses couleurs et par son association à un événement agréable dans sa vie. Plus tard comme l'affirme Sprenger (1996) cette capacité visuelle sera exploitée durant les premiers apprentissages scolaires.

Le stade alphabétique :

La deuxième étape de l'acquisition des compétences en langue écrite consiste au développement de la conscience phonologique. Dans cette étape, l'enfant développe un système lui permettant d'établir une association entre les lettres alphabétiques et les sons. Il est dit qu'à cette étape, l'élève doit être en mesure de reconnaître et de distinguer les syllabes, les rimes et les phonèmes. Le rapprochement établi entre l'écrit et l'oral durant cette étape favorisera le déclenchement du mécanisme de la reconnaissance des mots et faciliterait la lecture de mots ayant les mêmes équivalences sonores.

Le stade orthographique :

Cette étape finale est caractérisée par la reconnaissance des mots et correspond aussi au commencement des compétences en lecture. À cette étape, on constate chez l'enfant la formation d'un lexique orthographique. Malgré qu'à l'heure actuelle il soit impossible de définir concrètement ce lexique (Habib, 1996), on sait toutefois que cette structure cognitive faisant partie de la mémoire à long terme est construite grâce à la mémorisation des mots. Selon Foulon & Mouchon (1999), la mémoire à long terme stockerait entre 20 000 à 40 000 items linguistiques. Chaque fois qu'un élève lit un mot, le lexique orthographique enclencherait le mécanisme du « Je photographie, je reconnais et je comprend ». Avec l'expérience et l'âge, cette procédure devrait devenir plus rapide et devrait devenir un automatisme. L'automatisation de la reconnaissance des mots est une variable importante de la réussite scolaire en lecture puisque l'élève peut porter son attention sur la compréhension de ce qu'il lit au lieu du décodage qui ralentit la lecture-compréhension d'un texte. (Sprenger, 1996) Les difficultés de décodage jumelées à une insuffisance de connaissances préalables soit à cause d'un vocabulaire restreint, d'un déficit culturel ou d'une impossibilité de comprendre le sens figuré d'un texte entraînent de nombreuses frustrations chez l'élève puisque malgré ses efforts, il ne peut acquérir l'information en lisant et obtient en conséquence de faibles résultats. À long terme, cette incompétence aboutit à l'échec scolaire, l'abandon et à l'analphabétisme (Tardif, 1992). L'étude du fonctionnement des processus cognitifs en lecture permet d'observer la complexité de l'examen des composantes cognitives de l'apprentissage telle qu'investiguée par la psychologie du traitement de l'information. Malgré l'existence d'incertitudes théoriques concernant la localisation cérébrale des fonctions cognitives et l'impossibilité d'observer concrètement les processus cognitifs, le traitement de l'information fournit des stratégies didactiques reflétant la diversité de l'acquisition des connaissances chez les élèves.

L'influence des interactions sociales dans le processus d'apprentissage

Le troisième défi de la psychologie cognitive est d'appréhender le rôle de l'environnement social dans le développement cognitif. Les courants de recherches partisans du sociocognitivism se démarquent de l'approche piagétienne et du traitement de l'information en envisageant au premier abord le processus d'apprentissage comme le résultat des interactions sociales. Par conséquent, la relation qu'entretient l'enfant avec son milieu permettrait d'expliquer les divergences dans les performances scolaires. Les conceptions vygotksyennes (Davydov, 1985) sur la construction des capacités humaines servent en général de supports théoriques à ces enquêtes. Durant les années 1920, à une époque dominée par le béhaviorisme et les thèses localisationnistes, Vygotsky (Rivière, 1990) proposa dans ses écrits d'examiner le développement humain en utilisant une approche historico-culturelle. Selon ses discours (Vygotsky, 1978), la construction cognitive ne s'établirait pas à partir des composantes internes comme le soutenait Piaget (1967) mais s'élaborait plutôt de façon externe grâce aux interactions sociales. Dans cet angle, l'apprentissage est le fruit des relations entre les individus. D'un point de vue neurologique, Vygotsky (Rivière, 1990) soutient que les fonctions psychiques ne sont pas fixées à certaines régions du cerveau et que les aptitudes ne seraient pas prédéterminées chez l'enfant. Selon lui (Rivière, 1990), les fonctions psychiques se modifieraient tout au long de l'existence. Le développement cognitif serait occasionné selon Vygotsky (Rivière, 1990) par la maturation cérébrale jumelée à l'intériorisation de ce qui a été saisi avec les autres. Pour soutenir ses arguments Vygotsky (Foulin & Mouchon, 1999) présente une nouvelle composante du processus cognitif qu'il nomme « Zone proximale du développement ». Cette zone permettrait de prédire en analysant le parcours individuel d'un élève ce qu'il pourra accomplir seul et ce qu'il pourra accomplir avec l'aide d'autrui. Au lieu de se concentrer sur les lacunes de l'enfant, Vygotsky (Brossard & al, 1997) aspire à son dépassement intellectuel à l'aide d'une intervention sociale.

L'échec scolaire selon la théorie vygotskyenne

Quoique Vygotsky (1978) envisage le processus d'apprentissage à l'inverse de Piaget (Groen, 1978), Vygotsky (1978) semble toutefois se rapprocher de la théorie piagétienne en évitant dans ses écrits de concevoir les difficultés d'apprentissage en terme de diminution quantitative des fonctions psychiques et en exhibant un positivisme face au progrès de l'élève en difficulté. Ces similarités théoriques exercent une influence directe sur les écrits concernant l'échec scolaire puisque que ces raisonnements incitent une investigation allant au-delà des résultats des tests de Q.I. ou du dépistage d'un trouble de l'apprentissage. Avec le support technique du traitement de l'information, les approches piagétienne et vygotskyenne présentent ainsi les premières esquisses de la pédagogie différenciée. En ce qui concerne l'échec scolaire, Vygotsky (Rivière, 1990) déduit que l'intériorisation d'expériences sociales négatives ou inadéquates en serait la cause. Donc, pour connaître la source des difficultés scolaires une évaluation des expériences sociales serait nécessaire. Vygotsky (Foulin & Mouchon, 1999) présente à ce sujet deux variables : L'éducation informelle et formelle. L'éducation informelle se rapporte aux interactions sociales survenues avant la scolarisation de l'enfant. Cette variable implique donc le milieu familial et le milieu social. Bruner (2000) constate que l'éducation informelle est principalement dominée par la relation enfant/parent. Donc, si le parent ne peut fournir les stimulations cognitives favorisant l'acquisition des apprentissages scolaires, l'enfant sera à risque d'échec dès son arrivée à la maternelle. De même que si l'élève vit dans un environnement stressant ou négligent, il risque de ne pas avoir développé les outils nécessaires à la réussite de son adaptation au milieu scolaire. L'éducation formelle quant à elle concerne les relations entretenues au sein du système scolaire mais plus particulièrement la relation élève/enseignant. Pour qu'il y ait réussite, l'enseignant devrait être en mesure d'évaluer les expériences sociales et les interprétations individuelles afin de fournir aux élèves un enseignement significatif. C'est ainsi que l'éducation devient synonyme d'intervention sociale.

La place des émotions dans le rendement académique

L'examen de l'approche vygotkienne sur le développement de l'individu entraîne une sérieuse réflexion sur ce qui servirait de rapprochement entre les interactions sociales et la reconstruction interne de ces expériences dans le développement d'un individu. Bien que Vygotsky (1978) n'ait pas eu la chance d'élaborer sur ce sujet, les analyses de ses travaux présentées par Luria (Carton & al, 1987) soulignent l'importance des émotions dans le développement cognitif. Il faudra cependant attendre plusieurs années, en raison encore une fois de la dominance du béhaviorisme pour que la psychologie considère les émotions comme variables du développement cognitif (De Bonis, 1996, Channouf & Rouan, 2004). En éducation, l'intérêt pour l'affectivité survint durant les années 1970 (Batcher, 1981), à une époque où les méthodes quantitatives s'avéraient insuffisantes dans l'explication de phénomènes scolaires. Junell (1970) s'inspirant de Bunzel (1969) fut l'un des premiers en examinant l'apparition de problématiques telles que l'échec scolaire à questionner la communauté éducative nord-américaine sur l'essence de la formation académique : « To what part of man does public education owe its first obligation? Is it to his intellectual-academic world, or his emotional-social one? Which is most likely to insure him a measure of happiness and a reasonable chance of survival? »(p.106) Quoique ce questionnement fut soutenu uniquement par les philosophes du domaine de l'éducation, il refit surface et s'installa solidement grâce à la lecture des travaux de Vygotsky (Carton, 1987) soutenu par les découvertes neuropsychologiques (Byrnes, 2001). La divulgation de ces résultats scientifiques indique l'existence de liens entre le système cérébral, les émotions et le processus d'apprentissage. Ces émotions variant d'élèves en élèves correspondraient aux perceptions individuelles des expériences scolaires. Chaque fois qu'un élève détecterait une situation qu'il considère menaçante, un déséquilibre psychique se produirait forçant le cerveau à se concentrer uniquement sur la source de stress et non sur les apprentissages. Quatre catégories de situations menaçantes ont été détectées dans les écrits :

Menaces physiques :

Les situations déclenchant des possibilités de dangers physiques peuvent avoir lieu tant dans le contexte scolaire que familial.(Csóti,2003) Dans le contexte scolaire ce sont principalement les disputes entre les élèves, les jeux violents et l'intimidation qui provoquent chez l'élève le sentiment d'être en danger. L'attribution de faibles résultats scolaires peut aussi être une source de danger si les parents de l'élève infligent à l'enfant des punitions physiques (Habimana, 1999) lors de l'obtention de résultats insatisfaisants ou de mauvaises conduites.

Restrictions scolaires :

Cette catégorie, entièrement contrôlable par l'enseignant, consiste à ne pas divulguer volontairement les informations ou le temps nécessaire lors de l'exécution d'une épreuve académique (Tileston, 2004). L'administration de quiz, le chronométrage des performances scolaires et exiger des élèves d'accomplir une tâche sans qu'il y ait maîtrise de la matière sont des exemples de restrictions pédagogiques. Heuchert & Schultz (1983) notent qu'un environnement scolaire rigide où les déplacements en classe et l'utilisation des toilettes sont prohibés font aussi partie des restrictions scolaires puisqu'ils causent tout comme les restrictions pédagogiques, les sentiments d'insécurité, de crainte et d'impuissance chez les élèves.

Menaces intellectuelles :

Les menaces intellectuelles se rapportent aux contextes scolaires endommageant l'estime de soi. Ce sont dans les situations d'évaluations verbales des performances scolaires que ces menaces deviennent le plus souvent visibles.(Stogdill ; 1965, Heuchert & Schultz, 1983) Plus particulièrement, lorsqu'un élève éprouvant des difficultés est mis dans une situation où ses difficultés sont dévoilées, lorsque ses réponses et ses idées sont dénigrées par ses pairs ou par l'enseignant et enfin, lorsque l'enseignant fait ouvertement des remarques négatives au sujet du comportement et des performances de l'élève. Heuchert & Schultz, (1983) affirment qu'à chaque

fois que l'élève est placé dans une situation où il est vulnérable aux critiques des autres, il tenterait le mieux qu'il peut d'éviter la situation en trouvant toutes sortes d'excuses. Si ces menaces persistent, l'élève commencerait à développer un dialogue interne négatif qui affecterait son estime de soi. À la longue comme le soutient Tileston (2004), l'enseignant aura dans sa classe un ennemi permanent puisque c'est le professeur qui a le pouvoir de contrôler ce genre d'attaque en classe.

Menaces culturelles :

Le besoin d'appartenir à un groupe social n'est pas uniquement propre à l'élève mais ferait partie des besoins fondamentaux de l'homme puisqu'il favorise le sentiment d'être aimé (Maslow, 1987). Tajfel (1978) constate l'importance d'adhérer à un groupe socialement apprécié ou dégageant du positivisme afin de maintenir une bonne estime de soi. Donc, les remarques négatives à propos d'un groupe social ou le refus d'incorporer dans l'enseignement des particularités des groupes minoritaires peuvent être considérés comme une attaque identitaire chez certains élèves.

Anthony & Thibdeau, (1979) ajoutent que ces situations menaçantes n'ont pas besoin d'être visibles aux autres pour perturber l'activité cognitive, mais ont seulement besoins d'être réelles aux yeux de l'élève pour qu'elles représentent une attaque à la survie et/ou à l'image de l'élève. Lorsque ces événements provoquent des émotions de fortes intensités accompagnées d'une rupture dans la relation environnement-élève, une interruption des dispositions cognitives se produirait pour faire place à une instabilité psychologique et physique. C'est ce que Folkman (1984,1988) désigne comme étant le « coping ». En d'autres mots comme l'explique Channouf & Rouan (2002) : « Une activité cognitive et comportementale visant à résoudre le conflit entre exigences externes et exigences internes » (p.80).

Tableau 2 : Manifestations du « coping » chez l'élève

Manifestations Cognitives (Byrnes, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> Difficultés à se concentrer en classe Déficit de l'attention Trouble de la mémoire Démotivation scolaire 	Conséquences éventuelles <ul style="list-style-type: none"> * Faibles performances scolaires * Échecs scolaires * Exclusion scolaire * Abandon scolaire
Manifestations sociales (Heuchert & Schultz, 1983)	<ul style="list-style-type: none"> Dormir en classe pour s'échapper Copier Mentir Agressivité envers l'enseignant et/ou pairs Agir de façon inappropriée pour se faire expulser Se livrer à des actes de vandalisme Absentéisme scolaire 	Conséquences éventuelles <ul style="list-style-type: none"> * Faibles performances scolaires * Échecs scolaires * Exclusion scolaire * Utilisation de drogue/alcool * Abandon scolaire * Délinquance juvénile
Manifestations psychologiques (Apter & Conoley, 1984 ;Csóti, 2003, Lane& al 2002)	<ul style="list-style-type: none"> Peu d'interactions sociales Comportement anti-social Accepter l'identité du mauvais élève Constante anxiété Faire semblant d'être malade Phobie scolaire Refuser de communiquer (mutisme) Torturer et/ou brûler des animaux Apparition de troubles mentaux 	Conséquences éventuelles <ul style="list-style-type: none"> * Faibles performances scolaires * Échecs scolaires * Exclusion scolaire/sociale * Dépression/idées suicidaires * Utilisation de drogue/alcool * Absentéisme scolaire * Abandon scolaire * Délinquance juvénile * Institutionnalisation dans un centre de réadaptation
Manifestations physiques (Csóti, 2003; Heuchert & Schultz, 1983)	<ul style="list-style-type: none"> Maux de tête Besoin d'aller souvent aux toilettes Palpitations cardiaques Transpiration Tremblements Étourdissements /évanouissements Nausée/ vomissement/ diarrhée Troubles de l'alimentation Insomnie 	Conséquences éventuelles <ul style="list-style-type: none"> * Difficulté à se concentrer * Incapacité d'apprendre en classe * Faibles performances scolaires * Refus de participer aux activités (ex.: lecture à haute voix) * Mauvaises relations avec l'enseignant * Échecs scolaires * Constante anxiété * Absentéisme * Abandon scolaire

Le dialogue interne de l'élève

L'occurrence et la sévérité des déséquilibres impliqués dans l'affrontement d'expériences environnementales stressantes semblent être déterminées par le dialogue interne de l'élève. Selon Purkey (2000), le dialogue interne de l'élève est une organisation mentale permettant à tout être humain d'expliquer les événements de manière positive ou négative. Cette structure mentale est donc le fruit des interactions sociales. Elle s'installerait progressivement chez l'humain dès les premières années grâce à la relation parent-enfant. Purkey (2000) note que déjà à un an, l'enfant distingue clairement sa personne des autres. Cette distinction fondamentale suivie par l'acquisition du langage formera au cours des ans le développement de la pensée et du raisonnement (Vygotsky, 1978). Si l'on tient compte de ce concept vygotksyen, on comprend ainsi l'importance d'expériences socioémotives saines dans le développement de l'enfant. Ce sont en effet les apprentissages et les perceptions de soi et des autres obtenus à travers ces expériences qui détermineront le trajet de l'analyse des situations scolaires. Donc, plus l'élève aurait intériorisé des expériences sociales et/ou scolaires dégageant sa dévalorisation et plus ses réactions aux événements stressants seraient inquiétantes.

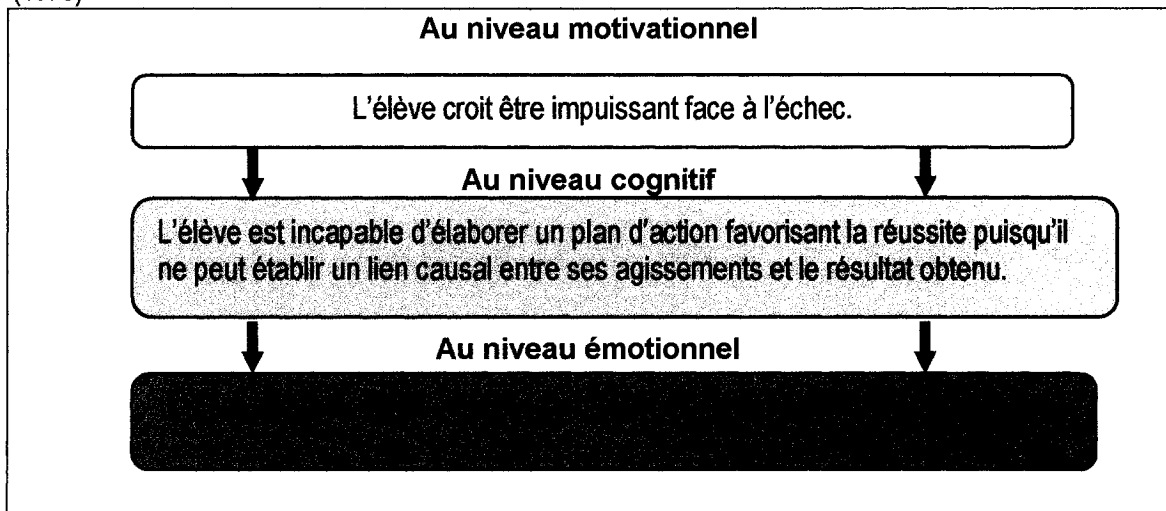
Un dialogue interne négatif chez l'élève a souvent été mis en relation avec le phénomène du « self-prophecy » (Lindgren & Lindgren, 1971) où l'élève à force d'entendre des remarques négatives sur lui-même perd toute confiance en lui, en son potentiel et agit selon l'étiquette attribuée par son environnement. Dans ces circonstances, l'une des priorités pédagogiques serait d'arriver à minimiser les expériences en classe incitant un dialogue interne négatif puisque comme le soutiennent Farrell (1994) & Purkey (2000), une perception de soi négative a souvent été mis en rapport avec l'échec scolaire compte tenue de son impact sur la motivation et la persévérance de l'élève.

L'attribution causale de l'échec scolaire

L'exploration de l'influence du dialogue interne sur le rendement académique impose un questionnement sur la confrontation ultime que tout élève doit faire face durant son parcours: L'évaluation. Nous savons à présent que l'évaluation que fait l'enseignant sur les performances scolaires dégagent les messages suivant : Compétent/incompétent, responsable/irresponsable, exceptionnel/ordinaire/médiocre. Ainsi, à la réception d'une épreuve scolaire corrigée, l'élève en examinant sa performance intériorise son classement ce qui contribuera à sa construction identitaire. Il est donc facile de comprendre pourquoi une évaluation dégageant des messages négatifs serait difficile à assimiler par l'élève puisque ce classement affecterait son estime de soi (Weiner, 1979,1985). C'est à ce moment, lors de l'obtention d'un échec, qu'un processus d'investigation sur les raisons de ce résultat serait déclenché : Pourquoi ai-je obtenu cette note ? Est-ce ma faute ou celle d'un autre ? Comment pourrais-je éviter l'obtention d'un autre échec ? Ces questionnements sur les liens causaux de l'échec, souvent entremêlés aux émotions surviennent en général, selon Vallarand & Vallières (2000) et Channouf & Rouan, (2002) chez les individus lors d'événements inattendus ou causant un déséquilibre émotionnel afin de créer un ajustement psychologique.

Aux yeux de Heider (1958), pionnier des théories de l'attribution, cet ajustement psychologique recherché par les individus lors d'événements fâcheux permettraient d'avoir le sentiment de contrôle sur son environnement ce qui serait essentiel afin de pouvoir surmonter l'échec. Durant cette évaluation cognitive, l'élève utiliserait son bagage de connaissances, ses expériences sociales et sa perception identitaire afin de cibler les causes de l'échec. Si cette analyse dégage des causes incontrôlables, l'élève se sentant impuissant se résignerait à l'échec ce qui affecterait grandement ses chances de réussite. C'est ce que Seligman (1975) désigne comme étant le processus de la résignation acquise :

Tableau 3: Niveaux de la résignation acquise de l'élève en situation d'échec selon la théorie de Seligman (1975)



On voit donc à quel point il est essentiel pour l'élève d'avoir le sentiment de détenir le pouvoir sur ses performances scolaires. En reprenant cet argument, Weiner (1979,1985), suggère que les explications de l'origine de l'échec comporte une dimension interne et externe. La causalité explicative interne se référerait selon lui aux causes reliées aux caractéristiques de l'élève. Les questions suivantes nécessiteraient donc d'être posées : Est-ce que l'échec est dû à un manque de connaissance sur le sujet ? Ou résulterait-il d'un manque d'assiduité ? À l'exception des connaissances préalables et acquises, les attributions internes telles que la détermination et la motivation seraient selon Weiner (1978,1985) contrôlables par l'élève. Ce contrôle nécessite bien entendu une perception positive sur la pertinence et la nécessité de la réussite de la matière (Tileston, 2004). Lorsque l'élève est convaincu grâce aux explications de son entourage (parent/enseignant) sur la nécessité de la réussite du sujet d'enseignement, il s'auto-motiverait (Ormrod, 1999) à étudier durant de longues périodes et s'appliquerait dans l'élaboration des devoirs et examens.

Les causalités explicatives externes consisteraient quant à elles à toutes explications causales de l'échec se rapportant à des facteurs environnementaux, dissociées des caractéristiques psychologiques de l'élève. Les causes de l'échec sont dans cette catégorie instables et incontrôlables par l'élève puisqu'elles se rapportent à la difficulté de l'examen, à la sévérité de la correction, à la chance et au destin. Lorsque l'élève attribue sa performance à des causes externes, qu'il y est échec ou non, le résultat obtenu est toujours inattendu ou surprenant puisque l'élève ne croit pas être responsable de sa performance. Deschamps (1992) en examinant les dimensions explicatives internes et externes constate qu'en général les individus reconnaissent plus facilement leur part de responsabilité lors de la réussite d'une tâche que lors de l'échec. Ceci afin de préserver une bonne estime de soi. Pour Channouf & Rouan (2002), en plus d'occasionner une baisse de l'estime de soi, la réalisation que la cause de l'échec est interne occasionnerait aussi un sentiment de culpabilité puisque l'élève sait que s'il aurait appliqué les efforts nécessaires il n'aurait pas obtenu ce résultat. Par contre, la découverte que l'échec est attribuable à des causes externes en plus d'entraîner un sentiment d'impuissance peut dans certains cas produire de la colère vis-à-vis l'enseignant puisque pour l'élève ce serait l'enseignant qui détiendrait le contrôle sur ses résultats scolaires. Ainsi le processus de l'attribution déterminant la motivation scolaire et les stratégies cognitives favorisant la réussite est entremêlé aux perceptions affectives de l'élève sur sa personne et sur son environnement.

Conclusion

Alors que l'éducation cherche à rendre conforme les comportements et les savoirs et que la psychologie examine les phénomènes psychiques et comportementaux en accordance avec les standards sociaux, les sciences cognitives acclament la diversité humaine en utilisant une approche pluridimensionnelle. Ayant pour piliers l'approche piagétienne qui favorise le raisonnement de l'enfant dans l'acquisition des connaissances, la psychologie du traitement de l'information qui examine le processus de l'apprentissage de manière technique et le sociocognitivism vygotskyen qui envisage les interactions sociales comme facteurs dominant du développement cognitif, les sciences cognitives offrent des explications contemporaines au sujet de l'être humain et de son développement intellectuel. Traditionnellement, les investigations des difficultés d'apprentissage et de l'échec scolaire s'établissaient par l'administration de tests mesurant les capacités intellectuelles de l'élève en comparaison avec ses pairs (Gould, 1997). Or depuis quelques années, l'utilisation de ces tests a été contestée par plusieurs chercheurs tels que Belkhir (1988), Gould (1997) et Prum,(2000). Selon leurs découvertes, l'absence de définition théorique concrète sur la notion de l'intelligence, l'unicité de chaque être humain et les facteurs environnementaux pouvant affecter l'apprentissage rendraient invalides les résultats obtenus à ces examens puisqu'il n'existe pas de conformité réelle dans la manière d'apprendre et dans les capacités intellectuelles. Ces critiques s'attaquant à la raison d'être des tests de Q.I., en plus d'ébranler sévèrement les théories de l'intelligence indiquèrent à la communauté psycho-éducative la nécessité d'instaurer de nouvelles conceptions théoriques sur le développement cognitif. Au lieu d'entrer dans le débat de ce qui est inné et acquis, les sciences cognitives présentent les fonctions intellectuelles comme étant en constante évolution et soutiennent que ce sont les professionnels de l'éducation qui devraient s'adapter à la diversité des élèves et non les élèves aux méthodes pédagogiques.

Cette nouvelle perspective concernant l'acquisition des apprentissages a influencé plusieurs auteurs dont Gardner (1993) à développer une approche plurielle du concept de l'intelligence. Selon Gardner (1983), les élèves disposeraient de diverses compétences qui par l'entremise des valeurs et des structures sociales se développeraient en constituants permanents. Ces constituants modèleraient ensuite les comportements, les aptitudes et les motivations des élèves. Selon la théorie d'intelligence multiple (Garner, 1983), l'intelligence serait répartie en au moins sept secteurs d'activités cognitives : langagier, logicomathématique, spatial, musical, kinesthésique, interpersonnel et intra personnel. L'apport de Gardner (1983,1993) et par la même occasion du cognitivisme entraîne une analyse de l'échec scolaire allant au-delà de la constatation de la performance déficiente.

Pour comprendre ce phénomène, il est dorénavant nécessaire d'arrêter son regard sur l'environnement entourant l'élève, son insertion dans le système scolaire, les attentes académiques du système face à son « métier d'élève », les divers processus mentaux impliqués lors de sa formation pédagogique et sur ses déductions établies au cours des expériences sociales et scolaires. Les sciences cognitives examinées en dernier lieu de cette recension des écrits fournissent donc le support technique légitimant l'étude présentée dans ce document. Dans la mesure où la compréhension d'un événement s'établit par l'analyse de sa construction (Vygosky, 1978), s'attarder sur le vécu et la manière dont l'élève expérimente l'échec scolaire offrent certainement une perspective interne du phénomène à la portée de tous.

CHAPITRE V
MÉTHODOLOGIE

L'utilisation de la phénoménologie dans l'étude de l'échec scolaire

L'approche phénoménologique en recherche se fonde à de rares exceptions près sur la philosophie du mathématicien allemand Husserl (Deschamps, 1993). Cette approche se développa durant une période où les recherches académiques accordaient peu d'intérêt à l'examen du vécu de l'homme en situations de contrariétés (Adler-Karlsson, 1993). À titre d'exemple, il était commun en science durant cette époque d'étudier une maladie en se basant sur les découvertes scientifiques antérieures et sur les causes de l'apparition de la maladie chez le patient sans pour autant s'arrêter sur la manière à laquelle le patient expérimentait la maladie. En sciences sociales, Moran (2002) note que c'est l'élaboration des hypothèses avant l'étude qui restreint l'acquisition de l'essence du phénomène observé. Il est donc facile de comprendre le bouleversement que causa Husserl (Dartigues, 1972) en présentant une méthodologie d'investigation ne s'attardant pas au fondement théorique explicatif et évitant toutes hypothèses. Selon ses écrits (Husserl, 1991), rester fidèle aux expériences humaines, aux structures et manifestations du phénomène serait l'unique moyen de comprendre le sujet d'étude.

L'éclaircissement visé par la phénoménologie favoriserait donc la jonction entre les fondements théoriques et le monde vécu. C'est dans ce sens que Husserl (Dartigues, 1972) sépare la phénoménologie des autres méthodologies en la qualifiant de « science de l'étude des phénomènes ». Dans cette recherche, l'approche phénoménologique permettra d'investiguer la problématique de l'échec scolaire au Québec de façon interne. L'intérêt est donc placé sur le vécu des élèves en situation d'échec, leurs expériences en tant qu'élève, la manière dont ils ont expérimenté l'échec et les significations de cette problématique dans leur vie.

Comprendre les élèves en situation d'échec scolaire

L'ambition de la phénoménologie est d'arriver à comprendre l'homme à l'intérieur de son monde-vie (Schutz, 1987). Là où la phénoménologie diffère des autres approches qualitatives est dans l'importance qu'elle accorde à expliquer le sens de ce monde à travers une observation rigoureuse des expériences vécues (Van Manen, 1997). Selon les fondements phénoménologiques (Adler-Karlson, 1993), les expériences humaines sont sur quoi l'investigation d'un phénomène débute et se termine. Donc, les participants d'une recherche phénoménologique seraient plus que des sujets d'observation puisqu'ils deviendraient des co-chercheurs de l'étude. C'est en effet leurs expériences et leurs perceptions du phénomène qui détermineraient l'orientation de la recherche. Cette ambition de la phénoménologie rend donc presque impossible l'application de l'objectivisme dans l'examen de l'échec scolaire au Québec puisque les grandes questions de cette recherche nécessitent une coexistence psychique entre le chercheur et les élèves.

Cette coexistence entre le soi et les autres qui ne devrait pas être confondue avec le fusionnement identitaire faciliterait une ouverture d'esprit face aux élèves ayant vécu l'échec. Cette ouverture d'esprit engendrant de la sympathie est selon Dartigues (1972) ce qui dégagerait l'essence du phénomène observé : « La perception d'autrui n'est pas celle d'un mannequin dont j'aurais à imaginer la vie intérieure, elle est celle d'une totalité vivante et expressive de sorte que, d'emblée, je perçois, non les yeux, mais le regard, non la rougeur du visage, mais la honte. » (p.66) Pour parvenir à la compréhension des élèves en situation d'échec quatre conditions méthodologiques citées par Merleau-Ponty (1975) et Giorgi (1985) sont nécessaires : l'intention, la description du phénomène, la réduction et la recherche de l'essence du phénomène.

L'intentionnalité

L'intentionnalité, concept central de la phénoménologie est plus qu'une notion philosophique puisqu'elle représente la loyauté du chercheur face au phénomène examiné. Pour Husserl (Deschamps, 1993), l'intentionnalité représente la conscience. Or cette conscience semble toujours s'orienter vers quelque chose de différent. L'intention du chercheur servirait donc de lien entre le phénomène sous observation et les expériences vécues puisqu'en situant le phénomène dans le monde des participants, le chercheur extrait des significations favorisant la compréhension du phénomène. Lors d'une investigation d'une circonstance accablante telle que l'échec scolaire, il est primordial de se soumettre à une autoévaluation afin de reconnaître certaines attitudes risquant de laisser apparaître durant l'analyse un jugement sévère des élèves vivant cette situation. Afin d'éviter le mépris des élèves, cette autoévaluation devrait permettre d'identifier en soi des expériences similaires à l'échec scolaire ce qui éventuellement mettraient la chercheuse sur la voie de la compréhension de ce phénomène. Dans une société aussi compétitive que la nôtre, l'échec est un phénomène accessible à tous puisque quelque soit l'entreprise, lorsque l'échec n'est pas vécu, il fait assurément partie des plus grandes craintes des individus. C'est dans ce sens que Dartigues (1972) décrit l'intentionnalité en phénoménologie dans ces mots : « Si éloignés ou différents de moi que soient ces sujets, du fait qu'ils sont humains donc raisonnables, je considère que leur conduite peut être comprise parce qu'elle exprime une intention qui m'est accessible » (p.53).

La description de l'échec scolaire

L'aspect descriptif de la phénoménologie est souvent caractérisé de naïf en raison de son emphase sur le témoignage des participants (Deschamps, 1993). En conséquence, les données recueillies auprès des élèves durant les entrevues et à travers les questionnaires n'ont pas été ajustées afin de s'accorder au cadre théorique concernant l'échec scolaire. Conformément à la philosophie phénoménologique, ce serait plutôt les expériences et le raisonnement des élèves qui devraient avoir le dessus sur la description du phénomène. La prédominance des témoignages des élèves sur les bases théoriques sert d'orientation lors de l'élaboration de la recension des écrits présentée antérieurement. En cédant la place aux expériences vécues des élèves, il est dorénavant possible d'observer comment l'échec scolaire se présente dans notre système social et scolaire et de quelle manière il est vécu par les jeunes du Québec. Cette deuxième condition de l'approche phénoménologique nécessite donc la transmission sans restriction des témoignages de ceux qui ont fait l'expérience de l'échec scolaire.

La réduction

Tout comme l'intentionnalité, la réduction s'avère être une attitude à adopter afin de faciliter l'apparition du phénomène tel qu'il se présente. Bachelor & Joshi (1986) soulignent l'importance d'être conscient des préjugés théoriques entourant le phénomène en question. En ce qui a trait à l'échec scolaire, les préjugés théoriques se présentent souvent sous forme d'explications des causes du faible rendement académique. L'orientation dominante interprète le phénomène de l'échec scolaire comme étant le résultat de carences individuelles. Ces carences observables à plusieurs niveaux seraient selon ces hypothèses le plus souvent attribuables à des caractéristiques propres à l'élève et/ou à son environnement familial libérant ainsi le système social et scolaire de plusieurs responsabilités. Le concept de réduction en phénoménologie cause toutefois un dilemme important : Comment réduire les préjugés théoriques sans pour autant

négliger l'immense contribution établie depuis plus de 30 ans par de nombreux spécialistes, psychologues, théoriciens à la résolution de cette problématique ? Pour résoudre ce conflit, les expériences vécues des élèves furent à la source de la suspension du jugement théorique. Par exemple, au lieu de simplement présenter la relation existante entre la pauvreté et l'échec scolaire, les témoignages des élèves fournissent des significations sur ce que représente la pauvreté au Québec. Plutôt que de présenter l'élève en situation d'échec comme un être inapte à l'intégration scolaire, les expériences des participants changent brusquement le cap en mentionnant certaines failles du système scolaire, les plus importantes étant le conformisme et la fixation sur l'excellence. En agissant de la sorte, la documentation sur l'échec scolaire solidifie les témoignages des élèves facilitant ainsi l'apparition originelle du phénomène.

Recherche de l'essence de l'échec scolaire

Cette dernière condition de la phénoménologie consiste selon Giorgi (1985) à la méthode de l'analyse du phénomène. Rappelons ici que l'analyse en phénoménologie doit strictement provenir des données. Ce qui veut dire que la compréhension du phénomène de l'échec scolaire ne peut que s'établir qu'à la fin des observations, des entrevues et de la collecte des réponses du questionnaire. Les expériences des élèves et leurs raisonnements favorisèrent donc au début de l'analyse l'appréhension du sens global de l'échec scolaire. Les données fournissant des significations et dégagant les contextes dans lesquels ce phénomène apparaît ont par la suite été divisées en thèmes centraux. Pour rester loyale au phénomène, le langage naturel des élèves fut retenu et à la fin de la collecte des données, les élèves eurent la possibilité d'examiner les résultats du questionnaire et des entrevues afin de voir si ces réponses représentaient adéquatement leurs perceptions de l'échec scolaire. Au terme de ces quatre conditions philosophiques, l'essence de l'échec scolaire est revisitée et révèle comme l'affirme Husserl (Van Manen, 1997) ce qui importe dans l'examen de cette problématique.

Contexte de la recherche

Les études investiguant le phénomène de l'échec scolaire au Québec indiquent que la majorité des élèves en situation d'échec ont connu à un moment ou à un autre de leur existence une rupture avec le système scolaire. Cette rupture, résultat d'un parcours scolaire difficile aboutirait à un ou à plusieurs échecs et à l'abandon scolaire (MEQ, 1997). Puisque l'objectif de cette recherche est d'arriver à obtenir par l'intermédiaire des élèves le sens de l'échec scolaire, le contexte de cette étude s'est déroulé dans un centre anglophone d'éducation aux adultes de Montréal ayant une forte clientèle de jeunes raccrocheurs âgés entre 17-22 ans. Comparativement aux élèves plus âgés de cet établissement. Les jeunes sollicités par cette étude sont plus proches du phénomène puisque leur présence dans cet établissement est la séquelle d'un ou de plusieurs échecs alors que leurs pairs plus âgés n'ont en général pas poursuivi leurs études antérieures au Québec et sont dans cet établissement pour diverses autres raisons. L'atmosphère du contexte de cette étude est similaire à celui que l'on pourrait retrouver dans une école secondaire. Cette particularité du climat de cet établissement est associable à la dominance de la clientèle d'élèves âgés entre 17-22 ans. Puisque leur dernière fréquentation scolaire était dans une école secondaire il semble y avoir une tendance chez cette clientèle à répliquer les comportements, raisonnements et attitudes qu'ils avaient au secondaire. De plus, pour plusieurs d'entre eux, les circonstances sociales et scolaires qui auraient occasionné l'échec scolaire sembleraient se poursuivre dans leur existence rendant ainsi indissociable les expériences passées avec ce qu'ils vivent présentement dans le centre pour adultes.

Déroulement de la recherche

En vue de comprendre la problématique de l'échec scolaire par ceux qui le vivent, la méthodologie nécessite une approche évitant de bousculer les élèves et les laissant libre d'agir à leur gré durant la collecte des données. Une telle démarche facilite l'apparition du phénomène sans restriction. La tradition phénoménologique (Van Manen, 1997) suggère l'intégration dans sa démarche d'une procédure favorisant l'immersion de l'investigateur dans le monde vécu des participants. Cette immersion devrait s'établir graduellement et discrètement afin d'éviter la modification du comportement des participants et de l'environnement. En prenant ces précautions comme l'affirme Deschamps (1993) la véritable nature de l'objet sous observation apparaît aux yeux du chercheur le mettant ainsi sur la voie de la compréhension du phénomène étudié. Dans un environnement semblable à celui des écoles secondaires où un jour d'absence est remarquable, l'application de l'approche phénoménologique dans la collecte des données nécessite une présence quotidienne dans le milieu scolaire.

Cette présence intensive durant les deux mois de la collecte des données facilita l'établissement d'un lien avec les élèves tout en rendant invisible la chercheuse dans le milieu telle que recommandée par la phénoménologie (Van Manen, 1997) En effet, c'est au cours du deuxième mois que les craintes des élèves face à leur participation dans une recherche s'atténuèrent et qu'ils se sentirent libres de se comporter à leur guise en classe et dans l'environnement scolaire. Le respect du rythme des participants et le désir d'obtenir des données reflétant leurs perspectives sur l'échec scolaire exigèrent donc une collecte des données tardive où la distribution des questionnaires et l'enclenchement des entrevues furent élaborés seulement à partir du deuxième mois.

Démarche de recrutement des élèves

Les questionnements de la problématique nécessitent la sélection de jeunes susceptibles de devenir des co-chercheurs dans l'exploration du phénomène de l'échec scolaire. En phénoménologie, comme le souligne Bachelor (1989) l'échantillon comporte un nombre restreint de participants allant de 3 à 63 sujets. Cette réduction du nombre de participants n'est pas uniquement propre à la phénoménologie mais pourrait aussi être observable à travers plusieurs approches qualitatives (Bachelor,1989). Ce trait particulier des recherches qualitatives tout en exprimant la complexité de l'analyse des données descriptives dévoile l'intention méthodologique d'examiner en profondeur les participants. Les 18 élèves occupant la position de co-chercheurs proviennent tous de la même classe. De ces élèves, cinq ont été diagnostiqués comme présentant des difficultés d'apprentissage et cinq autres ont reçu leur formation académique dans le système francophone. Pour éviter d'introduire des biais dans cette étude, l'identification de ces élèves a été retenue jusqu'à la deuxième semaine d'observation en classe. Puisqu'il s'agissait d'une clientèle assez proche de l'adolescence, la démarche de recrutement devait faciliter l'établissement d'un lien de confiance avec tous les élèves. La chercheuse devait aussi faire preuve d'une grande flexibilité durant la période d'immersion dans le milieu scolaire. Des précautions ont été prises afin de séparer clairement aux yeux des élèves le travail de la chercheuse à celui des professionnels de l'établissement. À titre d'exemple, à plusieurs reprises certains élèves agissaient de façon réprimandable en classe et à l'extérieur de la classe. Durant ces incidents, il a été préférable de ne pas montrer de signes de désapprobation mais d'être impartiale afin d'éviter que les élèves se sentent menacés par la présence de la chercheuse ce qui aurait sans aucun doute modifié l'environnement et l'apparition du phénomène. Ainsi, la démarche de recrutement devait être non-agressive, éviter l'altération du milieu et faciliter un contact relationnel familier avec les participants.

Les instruments de la collecte des données

Selon Moran (2002), l'approche phénoménologique doit permettre de soulever radicalement plusieurs points concernant le sujet de l'étude en portant une attention particulière aux évidences explicatives du phénomène telles qu'elles se présentent. C'est ce que Husserl (1991) nomme « l'illumination du phénomène ». Conformément à cette perspective, les instruments de la collecte des données visent donc l'unicité de chaque élève, la signification de leur vie, leurs expériences en tant qu'élève et leurs interactions dans le milieu scolaire. La plupart des examinateurs phénoménologiques semblent s'accorder à considérer lors de la cueillette des données le témoignage personnel comme source première d'information. (Bachelor & Joshi 1986, Schutz, 1987) Le témoignage des participants dans l'approche phénoménologique est soit obtenu verbalement au moyen de la technique des entrevues ou par écrit grâce à la procédure du « *self-report* » où le participant est sollicité à définir le phénomène et les sentiments qui s'y sont rattachés.

Les stratégies secondaires de la cueillette des données en phénoménologie sont les observations du chercheur durant son insertion dans le milieu et les méthodes combinées utilisant une variété de procédures pouvant faciliter l'apparition du phénomène. Considérant les particularités des participants de cette étude, il était essentiel d'inclure dans la méthodologie de cette recherche des instruments faciles à comprendre et ne représentant pas un fardeau pour les élèves. Les procédures retenues furent donc : L'observation des élèves dans le milieu scolaire, la distribution d'un questionnaire à choix multiples de treize questions et une brève entrevue individuelle.

Le journal de bord de l'observatrice

Le journal de bord est la première modalité de la collecte des données. C'est à travers ce journal qu'il a été possible d'obtenir les premières impressions du quotidien de chaque élève. Ces observations guidèrent la manière d'aborder chaque élève ce qui éventuellement fut un outil indispensable durant les entrevues. Ces observations permirent aussi de mieux comprendre les réponses obtenues lors de l'administration du questionnaire. Les observations recueillies furent donc divisées en trois volets : l'interaction sociale de l'élève, son attitude face aux apprentissages et l'individualité de chacun d'entre eux.

Le premier volet porte une attention particulière au comportement de chaque élève. On examine ici la relation de chaque élève avec l'enseignant et avec ses pairs. La nature des relations de chaque élève est évaluée en comparaison avec le reste des élèves de la classe. Est-ce que l'élève a une relation positive ou négative avec son entourage scolaire? Comment réagit-il avec les autres et comment les autres réagissent-ils avec lui?

Le second volet traite de l'attitude de l'élève face aux apprentissages. Cette seconde phase des observations nécessite de porter une attention particulière aux expressions corporelles et verbales de chaque élève lors de la présentation d'une activité ou d'une nouvelle notion théorique. Quelle est la réaction de l'élève lorsqu'on lui présente un nouveau concept théorique? Semble-il intéressé à participer aux activités? À ce volet, un chronométrage du temps d'attention en classe a été jumelé.

La dernière phase des observations se rapporte à des caractéristiques individuelles concernant l'existence générale des élèves et leurs perceptions de l'échec scolaire. Les observations recueillies dans cette phase ont été prises aussi bien en classe qu'à l'extérieur. On remarque ici le prolongement d'obstacles sociaux à l'intérieur de l'établissement scolaire et les réactions des élèves face aux performances scolaires.

Le questionnaire

La tradition phénoménologique nous informe que les données descriptives servent de bases exclusives à la quête de l'essence du phénomène (Bachelor, 1988). C'est en suivant cette tradition tout en y intégrant les perspectives des théories de l'attribution que le questionnaire distribué aux élèves a été élaboré. Ce questionnaire qui se présente à la fois comme une autoévaluation et une autocritique des performances scolaires privilégie l'observation de l'enclenchement de la quête de significations au moment où l'élève reçoit un résultat scolaire. Ainsi, ce questionnaire laisse apparaître le raisonnement des élèves, les sentiments engendrés par l'échec scolaire et les stratégies utilisées par ces élèves afin de surmonter cette épreuve. Agencées aux observations recueillies dans le journal de bord, les données du questionnaire préparent les élèves et la chercheuse aux emphases des entrevues.

Lors de l'élaboration et de la distribution du questionnaire, des précautions ont été prises afin de ne pas restreindre les élèves dans leurs réponses. Tout d'abord, le questionnaire contenait des réponses à choix multiples. Ensuite, les élèves étaient informés qu'ils avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses et/ou d'écrire des réponses autres que celles présentées dans le questionnaire. Pour éviter un stress quelconque durant l'exécution de la tâche, les élèves ont eu le temps nécessaire pour compléter le questionnaire allant dans certains cas jusqu'à une semaine. La profondeur des réponses obtenues dépendait en grande partie des contacts relationnels entre la chercheuse et les participants. Cette spécificité a été constatée lors de la distribution du questionnaire à cinq élèves qui s'ajoutèrent au groupe durant le deuxième mois dans le milieu concordant au commencement d'une nouvelle session. Les réponses obtenues de ces élèves reflétaient de la méfiance puisqu'il n'avait pas été possible d'établir des liens avec eux. Ces élèves furent sélectionnés en derniers durant les entrevues par souci d'avoir le temps requis à la formation d'un contact initial.

Les entrevues

En phénoménologie, le témoignage des participants sur leurs expériences vécues constitue la source première des données (Barritt, 1983). C'est en effet à l'aide de la technique de l'entrevue que l'investigateur est amené à examiner de plus près le phénomène. Les entretiens avec les élèves devraient donc dévoiler leur récit de vie, la manière dont ils perçoivent le monde qui les entoure et leurs réflexions sur ce qu'ils vivent. Dans ce sens, la technique de l'entrevue permet de reconstituer l'apparition du phénomène de l'échec scolaire dans l'existence de chaque élève. Cette convoitise ultime de la recherche nécessitait comme souligné précédemment le développement de relations avec les élèves leur permettant de divulguer aisément des informations concernant leur vie. C'est pour cette raison que les entrevues se firent durant les dernières semaines de la collecte des données. À cette période les craintes des élèves avaient disparues et les significations de leur participation à la recherche étaient plus claires à leurs yeux. Plusieurs efforts avaient été entrepris afin que les participants puissent comprendre qu'ils n'étaient pas des « sujets » sous observation mais bien des spécialistes de leurs expériences scolaires. Il était donc essentiel que l'atmosphère des entrevues dégage ce principe. Par conséquent, les entrevues devaient ressembler à des discussions entre deux personnes plutôt qu'à un entretien formel.

Le langage utilisé était familier et ils avaient aussi le choix de décider de l'emplacement où ils désiraient passer l'entrevue. La plupart choisirent la cafétéria alors que d'autres préférèrent le corridor près de la classe. Compte tenu de la diversité des expériences des élèves et des objectifs de la recherche, les entrevues furent semi-dirigées. Cette sorte d'entrevue assura l'obtention d'informations sur les thèmes centraux de l'étude tout en favorisant une interaction entre l'intervieweuse et les participants. Ce qui veut dire qu'il fallait savoir quand écouter les élèves sans intervention et quand les diriger en posant les questions adéquates.

Structure des entrevues

La structure des entrevues était pratiquement similaire avec chacun des participants. D'abord, la chercheuse expliquait oralement aux élèves les objectifs de la recherche, leurs droits en tant que participants et l'importance de fournir des informations sur leur vécu qui aideraient à comprendre la divergence des performances scolaires chez les élèves au Québec. À la fin de cette brève introduction, la majorité des élèves étaient enthousiasmés, particulièrement les jeunes hommes qui affirmèrent ne pas avoir eu durant leurs expériences scolaires la possibilité d'expliquer librement leurs craintes face à leur existence, leurs opinions et leurs perceptions du système scolaire. Malgré cet entrain vis-à-vis leur participation dans la recherche, plusieurs élèves étaient angoissés à l'idée d'être identifiés à travers les données qu'ils fourniraient sur leur vécu. Il a donc été nécessaire à plusieurs reprises durant les entrevues de les rassurer sur la confidentialité des informations fournies. Aucun magnétophone n'a pu être utilisé. Durant le compte rendu public des données à la fin de la collecte, les témoignages ont été modifiés afin de ne pas révéler leur identité. La durée des entrevues variait entre 5 et 20 minutes. Cette variation du temps dépendait de l'élève et non de la chercheuse. Suivant la démarche phénoménologique, les premières questions favorisaient la divulgation du récit de vie dès leurs premières années de fréquentation scolaire. L'attention est donc mise sur la description générale de l'enfance des participants, sa situation familiale et ses premières expériences dans le système scolaire. Suite à cela, l'élève était amené à discuter de ses préférences et des difficultés rencontrées durant son cheminement scolaire. Les entrevues se poursuivaient sur les perceptions et les sentiments reliés aux performances scolaires. Durant cette période l'élève était incité à fournir des explications sur les conséquences de la réussite et de l'échec scolaire dans sa vie. La conclusion des entrevues nécessitait une fin positive. On s'assura donc que l'élève n'avait ressenti aucun malaise durant l'entrevue tout en le félicitant d'avoir décidé de retourner aux études.

Tableau 4 : Descriptions des élèves retenus

Nom Fictif	Statut Socio-économique durant l'enfance	Difficultés rencontrées durant la scolarité	Socialisation durant la scolarité	Perception générale de l'expérience scolaire	Autoévaluation de sa performance académique	Sentiments reliés à l'échec
Marie (19 ans)	Faible	*Fatigue *Inattention *Démotivation *Difficultés scolaires *Mésentente avec les enseignants (es)	Faible	Bonne	Satisfaisante	Déçue de sa performance
Julie (19 ans)	Moyen	*Difficultés scolaires	Bonne	Satisfaisante	Excellente	Déçue de sa performance et nerveuse
Anne (17 ans)	Faible	*Détestait l'école en général. *Difficultés familiales	Inexistante	Mauvaise	Satisfaisante	Déçue de sa performance
Lise (17ans)	Faible	*Fatigue *Inattention *Difficultés scolaires *Difficultés familiales *Impliquée dans un gang	*Faible (depuis 2 ans, elle évite d'interagir avec ses pairs à l'exception de son copain)	Insatisfaisante	Satisfaisante	Déçue, surprise et nerveuse

Nom Fictif	Statut socio-économique durant l'enfance	Difficultés rencontrées durant la scolarité	Socialisation durant la scolarité	Perception générale de l'expérience scolaire	Autoévaluation de sa performance académique	Sentiments reliés à l'échec
Sylvie (18 ans)	Faible	*Anémique *Fatigue *Inattention *Difficultés scolaires *Démotivation	Faible	Difficile	Satisfaisante	Déçue et nerveuse
France (18 ans)	Faible	*Fatigue *Difficultés scolaires *Mésentente avec les enseignants (es) *Démotivation	Excessive *Education spécialisée reliée à la socialisation	Satisfaisante	Satisfaisante	Déçue et nerveuse
Hélène (20 ans)	Moyen	*Tourmentée à l'école par des élèves	Faible	Terrifiante	Excellente	Déçue et Impuissante face au résultat.
Patricia (18 ans)	Faible	*Difficultés respiratoires occasionnant plusieurs absences (Asthme) *Fatigue *Difficultés scolaires	*Sélective en raison des gangs	Passable	Satisfaisante	Fâchée contre elle-même et déprimée.
Jeanne (19 ans)	Faible	*Inattention excessive en classe	Peur des enseignants (es)	Mauvaise	Satisfaisante	Impuissante face au résultat.
Denise (18 ans)	Faible	*Fatigue *Inattention *Dyslexique	Bonne	Difficile à cause de la dyslexie	Médiocre	Déçue et nerveuse

Nom fictif	Statut socio-économique durant l'enfance	Difficultés rencontrées durant la scolarité	Socialisation durant la scolarité	Perception générale de l'expérience scolaire	Autoévaluation de sa performance académique	Sentiments reliés à l'échec
Jean (19ans)	Faible/moyen	*L'enseignement en français. (Malgré que sa langue maternelle soit le français) *Inattention *mémorisation *Difficultés scolaires *Démotivation	Bonne	Difficile	Passable	Déçu, nerveux et impuissant face au résultat.
Luc (22 ans)	Moyen/élevé	*Séparation des parents à 10ans. *Agressivité envers les enseignants. (es) *Inattention *Démotivation	Bonne avec les pairs. Mauvaise avec le cadre enseignant.	Passable	Médiocre	Fâché contre l'enseignant. (l'élève admet avoir confronté et/ou menacé ses enseignants (es) lors de l'obtention d'un mauvais résultat. Déprimé (l'élève admet avoir eu des idées suicidaires face à l'échec)
Louis (20 ans)	Faible	*Victime de violence à la maison *Agressivité envers les enseignants(es) *Mémorisation * Inattention	Bonne avec les pairs. L'élève affirme avoir été haï par certains enseignants (es)	Passable	Passable	Déçu de sa performance et nerveux.

Nom Fictif	Statut social	Difficultés rencontrées	Socialisation scolaire	Perception scolaire	Autoévaluation	Sentiments reliés à l'échec
Samuel (20 ans)	Faible-moyen	* Asthme * Fatigue * Phobie scolaire (source de plusieurs absences) *Mésentente avec les enseignants (es) *L'enseignement en français *Inattention	Mauvaise (L'élève affirme avoir détesté tout ce qui se rapportait à l'école.)	Mauvaise	Médiocre	L'échec scolaire est le résultat de la sévérité du professeur et d'un manque d'étude.
Michel (19 ans)	Faible	* Asthme * Fatigue * Éducation spécialisée *Démotivation	Bonne	Bonne	Passable	L'échec scolaire est le résultat de la difficulté de l'examen, de la relation avec l'enseignant et de la volonté de Dieu.
Carl (22 ans)	Faible	* Trouble mental * Fatigue * Inattention * Mémorisation	Inexistante (Tourmenté par ses pairs)	Difficile	Médiocre	L'échec est le résultat de la difficulté de l'examen et de l'intelligence.
Robert (22 ans)	Faible	* Né prématuré * Fréquentes infections *Trouble de l'apprentissage *Inattention	Bonne	Bonne	Bonne	L'échec est le résultat de la difficulté de l'examen, d'un manque d'étude et de l'intelligence.
Julien (22 ans)	Faible	*Déficit de l'attention avec hyperactivité * Fréquentes infections * Mère toxicomane *Placé en centre d'accueil pendant 12 ans	Mauvaise (L'élève admet avoir tourmenté plusieurs élèves et d'avoir été détesté de plusieurs enseignants. (es)	Bonne	Excellente	Indifférent face à l'échec puisque selon l'élève il est normal à certains moments d'obtenir des mauvaises notes.

Le traitement des données

Selon Bachelor et Joshi (1986), le terme phénomène vaudrait dire « *laisser quelque chose apparaître à la clarté, apparaître telle quelle* (p.49) ». L'analyse des données de cette recherche devrait donc strictement provenir des élèves co-chercheurs plutôt que défini préalablement par un cadre conceptuel quelconque. Cette exigence de la phénoménologie renverse donc l'évolution habituelle de la construction des recherches académiques puisque l'enclenchement de l'étude s'établit à la fin de la collecte des données. Ce procédé laborieux reflétant les pensées de Husserl (1991) nécessite d'abord de saisir le sens global des observations et des données obtenues à travers le questionnaire et les entrevues. Suite à cela, une extraction des éléments pouvant constituer des thèmes centraux sont repérés : la malnutrition, les problèmes de santé, les problèmes familiaux, les difficultés sociales et scolaires, la relation avec les enseignants, le système scolaire québécois, les perceptions du métier d'élève, les raisonnements et sentiments reliés à l'échec scolaire. La fréquence de l'apparition de ces éléments est notée et sert de délimitation afin de pouvoir confectionner les thèmes centraux de l'étude. Avant l'établissement définitif des thèmes centraux, les résultats des données sont présentés en classe aux élèves dans leur langage naturel. Durant la divulgation des données, les élèves eurent la possibilité de réaffirmer ou de rectifier leurs témoignages et leurs réponses. C'est durant cette période que l'un des premiers thèmes fut établi. Ce thème coïncide à une mésentente entre la majorité des participants et quelques participantes sur leurs perceptions générales du système scolaire. Alors que quelques participantes affirmaient que l'école était comme leur deuxième maison, les participants affirmèrent qu'il n'y avait rien de naturel dans l'environnement scolaire et que cette remarque minoritaire devrait être effacée de l'étude puisqu'elle ne correspondait en aucune façon à leurs expériences scolaires. C'est ainsi que le thème « Être un garçon dans le système scolaire » fut élaboré. Les autres thèmes centraux de cette étude sont les suivants :

Être un élève à Montréal, étudier dans la pauvreté et vivre avec l'échec scolaire. Ces thèmes offrent une analyse existentielle des élèves qui tient compte du soi des rapports avec les autres, du monde dans lequel ils vivent et de leurs perceptions de ce monde. La dernière phase du traitement des données consiste ici à rester le plus fidèle possible à ceux qui a été collecté durant l'insertion dans l'établissement scolaire. C'est durant cette phase qu'il sera possible d'obtenir la validité interne (Anderson & Arsenault, 2000). La validité interne en recherche comme l'explique ces auteurs s'arrête sur ces questions : « Est-ce que d'autres observateurs conduisant le même type de recherche obtiendraient les mêmes résultats? Est-ce que les trouvailles de cette recherche représentent réellement le phénomène étudié? » (Anderson & Arsenault, 2000, p.133)

Pour pouvoir répondre à ces questions et solidifier les données de cette recherche deux procédures ont été entreprises. Pour commencer, les données ont été présentées aux enseignants (es) de l'école, à la conseillère en orientation et à la directrice de l'école compte tenu de leurs expertises auprès des élèves en situation d'échec scolaire. À l'exception de la carence émotionnelle dans la relation élève-enseignant cités par certains élèves comme facteur explicatif de l'échec, les autres énoncés correspondaient à ce qu'ils avaient observé chez ces élèves. La seconde procédure favorisant la crédibilité des informations recueillies consista à scruter les écrits concernant l'échec scolaire en utilisant les perspectives des élèves en guise d'analyse. Cette tâche rigoureuse mais nécessaire débuta par l'examen de recherches scientifiques, s'arrêtant ensuite sur le système scolaire québécois et se concluant sur des conceptions psychosociales. La préférence des recherches québécoises lors de la quête de la validité des données rend plus plausible la duplication des résultats obtenus à l'intérieur bien entendu du même contexte social.

Considérations d'éthique

La démarche phénoménologique présentée dans cette étude tente de dévoiler la signification de l'échec scolaire au Québec. Situer ce phénomène dans un cadre de recherche en éducation nécessite donc l'obtention de l'histoire de vie de chaque participant. Or, pour ces élèves, les situations et les raisons qui ont engendrées l'échec font encore partie de leur quotidien. À titre d'exemple, durant la collecte des données deux participants ont été expulsés de l'école pour des comportements semblables à ceux qu'ils avaient durant l'enfance, alors que l'une des participantes de 17ans s'absentait fréquemment en raison de problèmes financiers. Les considérations d'éthique devaient en premier lieu s'assurer que les élèves ne se sentaient pas obligés de participer à la recherche et qu'ils avaient la possibilité de retirer leur participation à n'importe quel moment. Cette première considération a été formulée sur le feuillet d'information, sur le formulaire de consentement et avant chaque entrevue. Dans pratiquement tous les cas, l'échec scolaire était associé à un moment déstabilisant de leur vie. Il était donc du devoir de la chercheuse de savoir durant les entrevues à quel moment il était nécessaire d'arrêter le questionnement afin de ne pas créer un malaise chez les élèves. Cette deuxième considération était primordiale au maintien de l'état psychologique de certains élèves. La dernière considération consistait à sécuriser la promesse de confidentialité des renseignements fournis. Tous les participants(es) voulaient que les informations obtenues durant les entrevues parviennent à l'université mais certains étaient effrayés à l'idée que leurs pairs, les enseignants et les professionnels de l'école connaissent leurs identités. C'est pourquoi il a été nécessaire durant la divulgation des données de modifier les commentaires afin qu'ils ne dévoilent pas l'identité des élèves. Cette dernière considération a naturellement rendu impossible l'utilisation d'un magnétophone durant les entrevues.

Pertinence de la phénoménologie dans la recherche

Principalement fondée sur la philosophie de Husserl (1991), l'ambition de la phénoménologie est d'arriver à comprendre l'être humain à l'intérieur de ses expériences vécues. En dépit du fait qu'il n'existe pas en phénoménologie de normes strictes méthodologiques, puisque chaque phénomène nécessite ses propres outils d'investigation (Schweitzer, 2002), les phénoménologues (Merleau-Ponty, 1975 & Giorgi, 1985) semblent toutefois s'accorder sur quatre conditions fondamentales permettant de distinguer l'approche phénoménologique des autres démarches qualitatives: Le chercheur doit être loyal au phénomène tel qu'il se présente à lui. La description du phénomène doit être faite par les personnes qui l'ont vécu. Le chercheur doit être en mesure de reconnaître les préjugés théoriques et ses propres préconceptions sur le phénomène afin de les suspendre et enfin, la recherche des significations du phénomène devrait strictement provenir des données.

L'application de la phénoménologie dans une étude portant sur l'échec scolaire permet d'obtenir une nouvelle perception du phénomène : celle des élèves du Québec. On examine donc à travers le questionnaire, les observations recueillies dans le milieu scolaire et les entrevues individuelles, les « multiples couches » (Moran, 2002) du phénomène étudié. C'est en effet le dévoilement du récit de vie des élèves, leur cheminement individuel dans le système scolaire et leur rencontre avec l'échec qui permettront d'obtenir « l'illumination du phénomène » (Moran, 2002) convoitée par la phénoménologie.

CHAPITRE VI

DESCRIPTIONS ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

Descriptions et interprétations des résultats

Au moment où un élève se trouve en situation d'échec scolaire, il a officiellement selon le raisonnement de notre système scolaire arrêté d'être « l'artisan de ses apprentissages. » (MEQ, 2000, p.7) L'échec scolaire lui appartiendrait donc en grande partie. Pour un enfant ou un adolescent, l'échec peut être une source d'angoisse puisqu'il représente l'écroulement de son monde tel que le constate Gayet (1997) : « face à l'échec il est devenu le spectateur impuissant de sa dérive » (p.9) En raison de son échec, une détérioration de ses relations familiales et sociales peut survenir rendant cette chute que cause l'échec encore plus dévastatrice pour l'élève. Il est dorénavant perçu comme un incompetent et doit s'identifier qu'il le veuille ou non de cette manière puisque c'est ce message qu'il reçoit des autres. Si l'échec persiste ou qu'il y a une accumulation d'échecs, l'élève deviendra inévitablement réticent face aux apprentissages et face au système scolaire puisque quotidiennement, il devra confronter cette situation. À de rares exceptions près, l'échec scolaire ne semble pas apparaître spontanément dans l'existence d'une élève. C'est pour cette raison qu'il a semblé opportun dans cette étude d'examiner le vécu et le cheminement des élèves en situation d'échec.

Ce chapitre présente donc les descriptions et les interprétations du phénomène de l'échec scolaire recueillies auprès des 18 élèves qui en ont fait l'expérience. Suivant le processus phénoménologique de recherche sur les expériences vécues, (Van Manen, 1997) les témoignages des élèves sont présentés sous forme de quatre thèmes agencés à des commentaires. Les thèmes suivants seront donc ici présentés : Être un élève à Montréal, Étudier dans la pauvreté, Être un garçon dans le système scolaire et vivre avec l'échec scolaire.

Thème I : Être un élève à Montréal

L'éducation dans la société montréalaise tient une place importante parce qu'elle est perçue selon plusieurs comme un indicateur du succès futur d'un individu. Cette perception assez commune exerce une force chez l'élève dès les premières années de fréquentations scolaires. C'est ainsi que pour l'enfant, l'entrée à l'école est à la fois une source d'excitation et de craintes face à ce nouveau milieu. Quels que soient les sentiments associés à l'intégration scolaire les concepts de l'apprentissage et par la même occasion de la réussite scolaire ne feraient pas partie selon les témoignages recueillis des préoccupations enfantines de ces élèves. La commémoration des premières années de fréquentations scolaires projette les significations de l'école vers d'autres horizons. Il existerait donc dès le début un conflit entre les perceptions enfantines et celles des adultes. Alors que pour les parents et les enseignants l'école doit être prise au sérieux rapidement puisque c'est l'endroit où les enfants apprennent, les participants de cette étude présentent l'école comme un lieu de vie où l'on socialise et permettant de combler dans certains cas des carences socio affectives :

« Lorsque j'étais enfant, j'avais hâte d'aller à l'école pour me faire des amies et pour jouer. »
(France)

« J'ai eu une enfance difficile. J'étais impatient d'aller à l'école. C'était l'endroit où je pouvais oublier mes problèmes. » (Julien, Louis, Anne)

« Mon cours préféré c'était l'éducation physique. Franchement, j'aimais uniquement aller à l'école pour pouvoir jouer au basket-ball » (Michel)

« J'aimais aller à l'école pour voir mes amis. C'était l'endroit où je me sentais aimé. »
(Luc)

Les exigences du «métier» d'élève

Nous avons souligné au second chapitre que l'ambiguïté du système scolaire québécois provenait de ce qu'il était simultanément instructeur et représentant des valeurs sociales. L'éducation viserait donc à la fois le développement de l'enfant et son classement sur une échelle sociale. Ce classement comme nous le savons à présent est déterminé par les habilités de l'enfant à répondre aux exigences du métier d'élève (Perrenoud, 1992). Dans ce sens, l'échec scolaire ne correspond pas nécessairement à une absence de progression chez l'enfant mais se rapporterait plutôt à des difficultés chez ce dernier à répondre aux normes du métier d'élève. C'est pourquoi il a semblé opportun de s'attarder aux significations rattachées au métier d'élève telles que vécues par les participants de cette étude.

Apprendre rapidement ce qui est exigé du métier d'élève

« À l'école il est très important de faire tes devoirs et de faire les travaux en classe. Les professeurs te disent tout le temps « Fais ton travail ». Si tu ne fais pas ton travail ils sont fâchés. » (Patricia)

« Des fois cela ne me tentais pas de faire mon travail. J'aurais préféré aller jouer. » (Michel)

« J'avoue que quand j'étais jeune j'étais un élève paresseux. Je ne faisais pas mon travail. » (Samuel, Jean)

« J'aime prendre mon temps lorsque je fais mes travaux. À cause de ça j'étais toujours en retard. » (Carl, Jeanne, France)

« Parle pas, bouge pas, sois gentille, travaille. » (Marie)

« Il faut connaître la matière. La connaissance ça donne beaucoup de pouvoir. Les professeurs te respectent plus lorsque tu connais tes affaires. » (France, Marie)

« À l'école, il faut avoir des bonnes notes. » (Hélène)

S'adapter aux méthodes pédagogiques

« J'aime bien les mathématiques. J'aurais aimé qu'il y ait une autre façon de l'enseigner. » (Luc)

« Plusieurs fois je comprenais pas pourquoi on devait apprendre certaines choses. Mais tu ne peux pas vraiment questionner le professeur sur ça. » (Robert)

« L'école c'est trop long. On devrait avoir l'école uniquement l'après-midi. » (Jean, Michel)

« J'aurais aimé qu'on m'enseigne seulement les sujets qui garantissent un travail. » (Julien)

« Je connais des choses aussi. Pourquoi est-ce que je ne peux pas en discuter en classe? » (Luc)

« Le français à l'école c'est trop difficile. Trop de règles. Trop de choses à se rappeler. » (Samuel, Jean)

« J'aime beaucoup cette classe. Comparativement à quand j'étais plus jeune, on fait beaucoup d'activités et on peut se déplacer à notre guise. L'enseignante est aussi très gentille et elle nous comprend. » (Julien)

Développer une bonne relation avec son professeur

« Le professeur t'aime lorsque tu fais ton travail, tu l'écoutes, tu participes et quand tu as des bonnes notes. » (Julie, Patricia, Marie)

« Si tu n'as pas des bonnes notes le professeur t'ignore. » (Carl, Robert)

« Si le professeur te déteste tu vas échouer c'est certain. » (Louis, Luc)

Être comme les autres ou se sentir rejeté à l'école

« Quand j'étais jeune je n'avais pas d'amis parce que j'étais différent. Même les professeurs ne m'aimaient pas. » (Carl, Hélène, Julien)

« Les professeurs me traitaient comme si j'étais moins que rien. » (Samuel, Jean, Carl, Michel, Julien, Robert, Louis, Luc)

« Plusieurs professeurs parlent dans mon dos lorsque je suis absent. Ils disent comment ils sont contents que je ne sois pas là... Oui ça fait mal. Depuis que je suis petit c'est comme ça. Maintenant que je suis plus vieux ce qu'ils disent m'affecte moins. » (Julien, Louis)

« J'aurais préféré rester à la maison plutôt que d'aller à l'école. C'était vraiment trop difficile.» (Denise, Samuel)

« Lorsque j'avais des mauvaises notes, les professeurs m'ignoraient et les élèves de ma classe me faisaient des commentaires négatifs. » (France)

Ne pas refuser de se conformer

« Des fois j'en avais assez de rester assis. Je trouvais n'importe quel prétexte pour me lever. Les enseignants étaient alors mécontents et me disaient de m'asseoir comme les autres.» (Julien)

« Parfois lorsque j'avais pas assez de temps pour finir un travail je copiais les réponses de mon voisin. » (Louis)

« J'avoue avoir menacé plusieurs fois mes professeurs lorsqu'ils étaient trop autoritaires, me rabaisaient ou refusaient de me laisser aller aux toilettes. » (Louis, Luc)

« Quand j'étais plus capable de travailler je m'imaginai dehors en train de jouer. » (Michel)

« Les professeurs me punissaient tous le temps parce que je refusais de faire comme les autres. Après un certain temps je détestais l'école. En fait, je crois bien que j'étais allergique à l'école. » (Samuel)

Interprétation des résultats

Pour les jeunes de cette étude, l'échec scolaire apparaît d'abord comme l'échec à la norme. La norme se présente ici comme tout ce qui englobe les attentes du système scolaire face à l'enfant. C'est à travers ces attentes que se dégagent les significations du métier d'élève à Montréal. On remarque en premier lieu la sélection inévitable des élèves enclenchée par le curriculum caché. Les participants peignent le portrait d'un système scolaire rigide où la vitesse et l'homogénéité sont synonymes de succès scolaire. L'adaptation aux méthodes pédagogiques est ce qui caractérise en second lieu le sens du métier d'élèves pour les participants. On constate à travers ces témoignages que les élèves ayant vécu l'échec scolaire ont éprouvé des difficultés d'adaptation aux pratiques pédagogiques traditionnelles où l'enseignant est le transmetteur ultime des connaissances et que l'élève tient un rôle passif dans ses apprentissages. À cet effet, plusieurs d'entre eux ont souligné l'absence de significations pertinentes et d'activités lors de la présentation de nouvelles notions. L'impossibilité de prendre part dans la présentation des notions scolaires a aussi été considéré comme faisant partie des facteurs nuisant à leur adaptation scolaire. La mésadaptation aux pratiques pédagogiques a été retenue par plusieurs comme étant un facteur ayant nuit à leurs relations avec leurs enseignants. Maintenir une bonne relation avec son enseignant a été généralement associé par les participants comme étant un facteur garantissant le succès scolaire. La réalisation de l'existence de différences entre les participants et leurs pairs, soit à cause de besoins spéciales, de leurs différents styles d'apprentissage ou à causes de la résilience de certains à s'adapter au système scolaire fut à la source de l'exclusion scolaire dont ils ont été victimes. Se sentir quotidiennement exclus à l'école qui est dès la maternelle le milieu de vie des enfants, en plus de créer des carences affectives, a sans le moindre doute affecté la motivation scolaire de ces élèves et leur estime de soi.

Thème II : Étudier dans la pauvreté

Plus de 70% des jeunes en situation d'échec scolaire au Québec proviennent de milieux défavorisés. (Tardif ;1992, Moreau; 1995, Gauthier & al; 1999, Conseil Supérieur de l'Éducation; 2001) Ces jeunes issus de familles pauvres abandonneraient l'école en plus grand nombre et plus tôt que ceux de familles non pauvres. On constate aussi que les élèves de milieux défavorisés manifestent souvent des désordres psychologiques. (Colin& al, 1994) Malgré l'inexistence prouvée de déficit au niveau intellectuel et au niveau du potentiel cognitif de ces jeunes, plusieurs enseignants affirment être incapables de secourir les élèves « à risque » ou en situation d'échec en provenance de milieux pauvres. Les études sociologiques expliquent ce phénomène par un choc culturel entre la culture de l'école et les perceptions et comportements qu'engendre la pauvreté. À titre d'exemple, la rudesse du quotidien des milieux défavorisés exige une emphase sur le présent plutôt que sur la planification à long terme. Desjardins (1985), Gayet; (1997), Barakett & Cleghorn (2000) remarquèrent aussi des déficiences entre le langage utilisé dans les milieux défavorisés et celui revendiqué en classe.

N'échappant pas aux statistiques des écrits pédagogiques traitant de l'échec scolaire, 14 des 18 participants de cette étude proviennent de milieux économiquement faibles. Sans prétendre tout expliquer sur la corrélation existante entre l'échec scolaire et la pauvreté, la parole des jeunes de cette étude permet d'éclaircir ce phénomène. Ces jeunes, mieux placés que quiconque pour expliquer les effets de la pauvreté sur leur rendement scolaire, fournissent une nouvelle perspective du phénomène. Les récits de vie, les sentiments et les perceptions recueillis à travers leurs témoignages facilitent la compréhension de l'univers des élèves vivant dans la pauvreté.

Naître dans la pauvreté

La pauvreté au Québec signifie d'abord de vivre « au jour le jour » à cause du manque de ressources. La vie d'une personne pauvre consiste donc à être quotidiennement préoccupée par le manque d'argent. Ce manque matériel frappant le plus souvent les mères célibataires, les prestataires de l'aide sociale, les personnes travaillant au salaire minimum, les personnes âgées et les jeunes adultes, exige souvent des privations dans leur qualité de vie. À Montréal, ces privations sont observables par la résignation de vivre dans un logement insalubre et par une alimentation déséquilibrée (FRAPPU, 1998). Au-delà des contraintes matérielles, vivre dans la pauvreté occasionne aussi des contraintes psychosociales. (Colin & al, 1994 et Beaugard & al, 2000) Ce statut social rarement choisi mais résultant le plus souvent de l'imprévu, est synonyme d'isolement social. Comme le constatèrent Colin & al (1994) et Beaugard & al (2000), les personnes vivant dans la pauvreté doivent non seulement affronter les rudesses de leur quotidien mais aussi les préjugés sociaux associés à ce statut. Ce qui peut nuire sérieusement à leur équilibre psychologique. Pour Carl, Robert et Julien les conséquences de la pauvreté se sont fait sentir avant même leur naissance :

« On a toujours été pauvre chez nous ». (Carl)

« Ma mère a travaillé jusqu'à temps qu'elle ne soit plus capable. Elle voulait être certaine d'avoir les moyens de me donner des vêtements neufs ». (Robert)

« Ma mère avait beaucoup de problèmes familiaux lorsqu'elle était jeune. Elle est restée dans la rue. Lorsqu'elle était enceinte de moi elle prenait de la drogue. C'est pour ça que j'ai le déficit de l'attention avec hyperactivité. Quand j'ai eu 18 ans j'ai arrêté de prendre du Ritalin. Je déteste les drogues ». (Julien)

Être sous-alimenté à l'école

La sous-alimentation est l'une des premières conséquences de la pauvreté au Québec. En 2004, Moisson Montréal évaluait dans son rapport annuel que plus de 150 000 personnes dont 66 000 enfants vivaient dans l'insécurité alimentaire. Seulement un des participants de cette étude affirment avoir eu une nutrition excellente durant sa jeunesse. Suggérant ainsi l'importance de la nutrition dans l'analyse du phénomène de l'échec scolaire. Luc, en provenance d'une famille à revenu moyennement élevé affirme n'avoir jamais expérimenté la fatigue à l'école et/ou des problèmes de santé durant sa jeunesse. Luc est décrit par le cadre enseignant comme un bon élève, parlant un anglais impeccable, doué pour les mathématiques, mais qui manque de motivation pour ses études.

Nutrition moyenne : Pour Marie, Jean, Samuel et Michel une nutrition moyenne consiste à avoir mangé durant leur jeunesse différents aliments quotidiennement. Ils affirment que la qualité de leur alimentation a pu être maintenue grâce au contrôle parental des quantités de consommation. Ces élèves décrits comme des élèves moyens affirment avoir été souvent fatigués, enrhumés et/ ou inattentifs en classe. Michel et Samuel ont aussi soufferts d'asthme durant leur enfance.

Nutrition satisfaisante: Une nutrition satisfaisante consiste ici à manger quotidiennement les mêmes aliments à sa faim soit du riz, des pommes de terre et du spaghetti. Deux participants s'identifient à cette catégorie. Louis qui affirme avoir rarement déjeuner durant sa jeunesse est agressif, provoque ses professeurs et rabaisse certains élèves. Il affirme avoir été haï par certains professeurs durant son enfance. Pour Denise qui est dyslexique, elle affirme avoir été souvent fatiguée et inattentive en classe. Ces deux élèves ont des performances scolaires faibles variant entre 50% et 65%.

Omission du déjeuner : Sylvie, Patricia, France, Jeanne et Robert s'identifient à cette catégorie. En plus de manger à chaque jour les mêmes choses durant leurs enfance, Sylvie et Patricia affirment n'avoir jamais déjeuné avant d'aller à l'école. Sylvie est anémique alors que Patricia est asthmatique. Ces jeunes filles que l'on retrouve souvent couchées sur leur pupitre affirment avoir eu un parcours scolaire difficile. Elles sont toutefois considérées comme des élèves moyennes. Jeanne qui a une jumelle et France sont excessivement inattentives en classe et n'arrivèrent jamais durant leur enfance à compléter en même temps que leurs pairs leurs travaux scolaires. Robert, né prématurément affirme avoir souffert de plusieurs infections durant son enfance résultant en un taux élevé d'absentéisme.

Un repas par jour : Julie, Anne, Lise, Hélène, Carl et Julien répondent à cette catégorie. Selon leurs témoignages, ces élèves auraient mangé uniquement à l'heure du souper durant leur enfance passant ainsi la journée entière sans manger quoique ce soit. Seulement Hélène affirme ne pas avoir été affectée par cette diète. Hélène est en effet, la première de sa classe. Elle avoue avoir toujours eu besoin de beaucoup de temps pour compléter ses travaux scolaires. Elle affirme avoir connu un parcours scolaire difficile parce qu'elle était tourmenté par ses pairs:« Les élèves essayaient toujours de me faire du mal. J'étais très angoissée lorsque j'allais à l'école ».Les trois autres jeunes filles se classant dans cette catégorie affirment avoir été souvent grippées et fatiguées durant leur enfance. Elles affirment avoir eu beaucoup de difficultés à se concentrer en classe. Anne et Lise ont toutefois des bons résultats tandis que Julie est la plus faible de sa classe. L'une d'entre-elles, Lise admet avoir fait partie d'un gang et d'avoir été impliqué dans plusieurs bagarres : « J'avais pas le choix de me battre. C'est comme ça quand t'es dans un gang. » Julien et Carl affirment avoir été souvent malades. Julien a le déficit de l'attention avec hyperactivité. Il est décrit comme le second meilleur élève de sa classe. Comparativement aux

autres élèves de sa classe, il termine ses travaux et examens en moins de 15 minutes. À cause de cette rapidité dans l'exécution des tâches scolaires Julien tente de s'occuper en parlant aux autres élèves, en posant de nombreuses questions ou en demandant de sortir de la classe sur n'importe quel prétexte. Julien est décrit comme un excellent élève ayant un vocabulaire distingué mais son comportement relié à son hyperactivité, fait de lui un élève impopulaire auprès de ses pairs et des enseignants. Le dernier élève faisant partie de cette catégorie est Carl. Carl a des hallucinations auditives et doit prendre certains médicaments en rapport à ce trouble. Il est très calme et réservé. Doué pour le dessin, plusieurs élèves vont parfois lui demander son aide pour des travaux. À l'examen trimestriel il obtint 71%. Selon Carl, la source de ses difficultés scolaires provient de l'exclusion scolaire dont il a été victime : « Tout le monde me trouvait bizarre ». Carl ainsi qu'Hélène affirment n'avoir jamais eu d'ami et d'avoir été la risée de leur école tandis que Julie, Anne, Lise et Julien admettent avoir participé à des batailles ou à des actes tyranniques (bullying). : « J'avais du plaisir à faire mal aux autres » affirma Julien.

Les observations et témoignages recueillis auprès de ces six participants démontrent des liens entre la sous-alimentation, l'inattention, l'agressivité, les troubles du comportement et des difficultés dans les interactions sociales. À l'exception de Julien, tous les élèves ayant mangé et continuant de manger un repas par jour entrent en classe rapidement en évitant le regard des autres et s'assoient soit dans la première rangée ou la dernière alors que la plupart des élèves sont assis dans les rangées du milieu. Questionnés au sujet de ce qu'ils préfèrent à l'école, les six étudiants de cette catégorie répondent « apprendre » et affirment ne pas aimer en général les élèves des écoles qu'ils ont fréquenté.

Vivre dans une famille pauvre

Le milieu familial en tant que variable de l'échec scolaire a depuis longtemps été associé aux facteurs socio-économiques difficiles (MEQ, 2002). Pour quatorze participants de cette étude, vivre dans la pauvreté a aussi été synonyme de situations familiales particulières. Pour Julie, Lise, Jean, Louis, Michel, Carl, Julien, provenant tous de famille monoparentale, la pauvreté a suscité chez leur mère une détresse psychologique la rendant souvent inaccessible physiquement et émotionnellement :

« Ma mère n'avait pas le temps de m'aider à faire mes devoirs lorsque j'étais jeune. Je devais m'occuper de moi-même » (Julie, Jean, Michel, Carl, Julien)

« J'ai dû travailler au secondaire afin de subvenir à mes besoins. » (Louis, Sylvie, Patricia, Marie)

« Ma mère travaillait tout le temps. Même le soir. Elle dort 2 heures par nuit. Il y a deux ans de cela, elle m'a expliqué qu'elle n'avait pas les moyens de me nourrir et de m'acheter des vêtements. Elle m'a dit qu'il était temps que je m'occupe de moi-même. J'ai donc commencé à travailler à 15 ans. Mon copain est ma famille. On allait à la même école. Il s'occupe de moi. Il a rencontré ma mère pour lui dire qu'il allait s'occuper de moi. » (Lise)

L'insécurité, l'isolement social et le désespoir générés quotidiennement par la pauvreté contribuèrent aux problèmes familiaux dont Anne, Louis et Julien auraient vécu. L'école était alors devenue pour eux le seul milieu stable où ils espéraient combler leurs carences affectives :

« J'ai été victime de violence durant ma jeunesse. J'ai toujours voulu être aimé de mes professeurs. » (Louis)

« J'aime aller à l'école uniquement parce que cela me permet de sortir de chez moi et d'éviter les chicanes familiales. » (Anne)

« Ma mère était une droguée. J'ai appris très jeune à être indépendant. Mon indépendance n'a pas duré longtemps. J'ai été placé en centre d'accueil pendant 12 ans. Je déteste ma mère. Lorsque j'étais jeune, j'aimais aller à l'école pour rencontrer des gens. Je m'amusais à faire du mal aux autres. J'aurais voulu être aimé à l'école. Les professeurs ne m'aimaient pas. Ils étaient contents uniquement lorsque je n'étais pas là. » (Julien)

Fréquenter les écoles de quartiers pauvres

L'adaptation scolaire c'est aussi l'adaptation graduelle, aux autres enfants, à son enseignant, aux salles de classe, à son pupitre, à la cour d'école et à tout ce qui se rapporte à l'environnement scolaire. Lorsqu'un enfant vivant quotidiennement sous-alimenté et spectateur de la détresse psychologique que cause la pauvreté dans sa famille, il arrive souvent à l'école fatigué, inquiet, éprouve évidemment beaucoup de difficultés à se concentrer en classe et n'est pas nécessairement toujours disposé à coopérer avec l'enseignant ou à socialiser avec les autres élèves. C'est de cette manière que l'expérience scolaire a été vécue par les quatorze participants ayant grandi dans la pauvreté. Alors qu'ils affirment tous ne pas avoir aimé l'atmosphère générale des écoles fréquentées durant leur jeunesse, les spécifications des particularités des écoles de quartiers pauvres ont été principalement fournies par Marie, Anne, Lise, Sylvie, Jeanne, Patricia, Jean et Samuel ayant tous fréquentés des établissements scolaires francophones de quartiers pauvres :

« Mon ancienne école était très sale. Il y avait beaucoup d'élèves. Les professeurs n'avaient pas le temps de s'occuper des élèves. Surtout pas de ceux qui avaient des mauvaises notes.» (Marie, Anne, Mélissa, Lise)

« La senteur de l'école me donnait la nausée...À chaque fois que j'allais à l'école je me sentais étourdis.» (Samuel)

« J'étais constamment stressée lorsque j'allais à l'école. Il y avait trop de violence à cause des gangs. Souvent à la sortie de l'école la police était là. » (Patricia)

« Les gens doivent comprendre qu'il existe à l'intérieur des écoles françaises des divisions basées sur la race, la langue et la religion. Moi je ne voulais pas faire partie d'un gang. J'ai été obligée malgré moi à cause de mon origine ethnique. Ils (les membres) étaient devenus ma famille. » (Lise)

« Les professeurs de mon ancienne école étaient très autoritaires. Ils se fâchaient très vite et criaient souvent si quelqu'un ne faisait pas son travail. » (Marie, Jeanne, Samuel, Jean)

« Je n'étais vraiment pas motivé dans mon ancienne école (francophone & anglophone). On me regardait trop comme si je ne valais rien. » (Samuel, Jean, Carl, Michel, Julien, Robert, Louis)

Interprétations des résultats

Plusieurs études investiguant les performances scolaires à l'aide d'une approche sociologique (Colin & al; 1994, CRIRES; 2000, MEQ; 2002, Barakett & Cleghorn; 2000) démontrent la relation étroite entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires. On constate donc que plus l'enfant est pauvre et plus les probabilités d'échec augmentent. Pour quatorze participants de cette étude, le milieu scolaire était complètement déconnecté de leur vie quotidienne. Comparativement à la majorité des élèves de milieux favorisés qui arrivent à l'école sans aucune préoccupation, les témoignages recueillis ici permettent de saisir le sens des réalités des élèves vivant dans la pauvreté à Montréal. Ces réalités peuvent être résumées par les questions et réflexions suivantes : « Qu'est-ce qu'on va manger aujourd'hui? Est-ce que je vais voir ma mère aujourd'hui? Où est-ce que je vais rester ? Est-ce que mes parents vont se chicaner aujourd'hui? Est-ce que je vais me faire battre aujourd'hui? Qui va s'occuper de moi? Comment vais-je faire pour subvenir à mes besoins? Je suis vraiment fatigué aujourd'hui. J'espère que le professeur ne va pas remarquer que je n'ai pas fait mon travail. J'aimerais pouvoir parler avec mon enseignante. Mais je ne crois pas qu'elle m'aime. Je ne peux compter que sur moi-même. Je suis stressé, déprimé, fatigué. Je n'ai vraiment pas envie de me faire embêter aujourd'hui. J'en ai assez d'aller dans cette école. Elle est trop sale et il y a toujours des problèmes. »

Le cheminement scolaire d'élèves ayant ces préoccupations en tête ne peut qu'être difficile. Leur disposition aux apprentissages est limitée considérant les nombreux obstacles à surmonter quotidiennement. L'inattention et la fatigue en classe citées par ces quatorze participants comme étant des facteurs importants de leurs difficultés scolaires sont les conséquences de leur statut social. Pour que l'école devienne accessible à tous, elle doit privilégier une représentation de la société en instaurant un système ne s'intéressant pas uniquement aux élèves les plus favorisés mais s'intéressant à tous ses élèves.

Thème III : Être un garçon dans le système scolaire

De nombreuses études discutant de l'échec scolaire portent une attention particulière au sexe de l'élève en difficulté. On signale à travers ces études que les élèves de sexe masculin présenteraient plus souvent que leur consœurs des difficultés d'apprentissages et/ou des troubles du comportement. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (octobre, 1999) spécifia à ce sujet que 61% des garçons à l'enseignement primaire avaient accumulé du retard dans leurs apprentissages comparativement à 37% des filles. Les hypothèses facilitant la compréhension de l'effet sexe dans la trajectoire scolaire indiquent que les rôles et comportements attribués à chacun des sexes par le contexte familial et scolaire désavantagent les garçons dès leurs premières années de fréquentation scolaire. Alors que les garçons sont encouragés très tôt à être actifs, agressifs, indépendants et impulsifs en classe, se sont les caractéristiques associées à l'identité féminine telles que : la docilité, la coopération et la patience qui sont synonymes de succès scolaire.

Les observations recueillies auprès des participants de cette étude corroborent les écrits sur la relation entre le sexe et la réussite scolaire. Les comportements suivants ont été observés chez la plupart des jeunes hommes de cette étude : réticence à faire le travail demandé, refus de participer aux activités faites en classe, déplacement fréquent à l'intérieur et/ou à l'extérieur de la classe avec ou sans la permission de l'enseignante, difficultés à suivre les directives et dans certains cas agressivité envers l'enseignante lorsque celle-ci désapprouve leurs comportements. Alors que les élèves masculins semblent être les plus touchés par le curriculum caché, aucun d'entre eux considère la participation, l'attitude et le comportement comme des variables de la réussite scolaire. Pour eux, la réussite scolaire serait liée aux compétences de l'élève et aux sentiments de l'enseignant face à l'élève alors qu'en général, les jeunes filles de cette étude tiennent compte de ces facteurs dans l'analyse de la différenciation des performances scolaires.

Être en désaccord avec son professeur (e)

Ces dernières remarques incitent donc à s'attarder sur les perceptions de l'expérience scolaire des participants. Pour les jeunes hommes de cette étude, la commémoration de leurs expériences scolaires est souvent rattachée à la rigidité de certaines méthodes pédagogiques obligeant les élèves à apprendre et à se conduire selon les parcours imposés par l'enseignant. Des confrontations sembleraient survenir entre l'élève et l'enseignant(e) lorsque le modèle de fonctionnement préétabli, que se soit aux niveaux des apprentissages ou comportementaux n'est pas respecté par l'élève.

« A l'école tout est structuré... Quand tu peux te lever, quand tu peux parler, quand tu dois faire ton travail. J'ai éprouvé beaucoup de difficultés à suivre ces structures. »
(Luc, Julien)

« Comparativement à ce qui se passe dehors, à l'école rien n'est naturelle. C'est tellement artificiel! » (Michel, Jean)

« Je n'ai jamais réussi à comprendre l'utilité d'apprendre certains sujets. » (Robert)

« Lorsque j'étais jeune, je n'arrivais pas à comprendre pourquoi j'étais toujours en punition à l'école. » (Julien, Luc)

« J'étais tellement fâché lorsque les professeurs criaient.» (Samuel)

« Durant mon expérience scolaire, je n'avais pas de bonnes relations avec les professeurs. »
(Louis)

« Les professeurs étaient toujours sur mon dos. » (Carl)

« J'avoue avoir menacé et/ou frappé mes enseignants. » (Luc,Louis)

À l'instant où l'élève est en conflit avec son enseignant(e), la personnalité de ce dernier aurait selon les témoignages recueillis un effet direct sur leurs performances scolaires. Il est évident que même si l'enseignant (e) s'efforce d'être neutre dans ses évaluations, il/elle réagit inévitablement aux comportements et aux compétences de ses élèves. Selon la personnalité de l'enseignant (e) une ligne de démarcation de ce qu'il/elle considère acceptable/inacceptable est établie et sera utilisée consciemment ou inconsciemment lors des évaluations.

« Au secondaire, j'ai trouvé cela injuste lorsque mon enseignante m'a fait échouer parce que j'avais manqué trop souvent. Ok. Je peux comprendre si je n'ai pas réussi l'examen mais échouer juste parce j'ai trop manqué c'est injuste. » (Samuel)

« Je n'ai aucun contrôle sur mes résultats scolaires. Souvent, c'est le prof qui décide si tu passes ou non. Si le prof t'aime tu vas réussir ou sinon tu coules. » (Luc, Louis, Michel, Samuel)

« Le professeur a pris mon travail et l'a mis à la poubelle devant moi. Je l'ai frappé. » (Luc)

« J'ai demandé à mon enseignante si je pouvais aller aux toilettes. Elle a refusé. Après une demie heure je me suis levé. Elle m'a dit de m'asseoir. Elle s'est mise devant la porte pour m'empêcher de sortir. Je l'ai poussé et je suis sorti. » (Louis)

Désirer être aimé par son enseignant (e)

La famille est comme nous le savons tous, le premier milieu de vie des élèves. C'est dans le groupe familial que l'enfant se sentira aimé, accepté et en sécurité. Or, pour les participants de cette étude, le milieu familial a souvent été un environnement où ils se sentaient étrangers soit à cause des difficultés financières ou des divers abus à l'intérieur de la famille. Malgré que plusieurs participantes aient vécues des situations familiales similaires, ce sont les jeunes hommes qui semblent avoir été les plus affectés durant leurs enfances par les problèmes familiaux. Les participants affirment tous avoir espéré être aimé par leurs enseignants durant leur jeunesse et avoir été affecté par des gestes d'hostilité portés à leur égard :

« J'ai été victime de violence durant ma jeunesse. J'ai toujours voulu être aimé de mes professeurs. Mais ils me détestaient » (Louis)

« J'aurais voulu être aimé à l'école. Les professeurs ne m'aimaient pas. Ils étaient contents uniquement lorsque je n'étais pas là. (Julien)

« Les professeurs me rabaissaient tout le temps. Ils se moquaient de moi. » (Carl)

« Tu devrais voir la manière dont ils te passent les feuilles...C'est presque comme s'ils les lancent. » (Robert)

« Je m'en fou complètement des profs. J'agis de la même manière qu'ils agissent avec moi » (Luc)

« Il faudrait montré à certains enseignants(es) comment agir avec les élèves » (Samuel)

« Les enseignants(es) crient souvent » (Jean, Michel)

Tout le long des observations faites en classe, il a été possible de constater que les participants cherchaient plus souvent que leurs consœurs à se faire remarquer par leur enseignante. L'attention de l'enseignante était sollicitée des manières suivantes : en posant fréquemment des questions relatives ou non relatives à l'enseignement, en faisant des commentaires sollicités ou non sollicités par l'enseignante, en demandant à maintes reprises de l'aide à l'enseignante sans nécessairement en avoir besoin, en allant au bureau de l'enseignante sans raison et en essayant d'entretenir un dialogue avec l'enseignante. Lorsque l'enseignante ne leur accordait pas d'attention ou leur disait de faire leurs travaux, les jeunes hommes devenaient parfois agités, se levaient sous n'importe quel prétexte jusqu'à ce qu'ils finissent par attirer à nouveau l'attention de l'enseignante. À plusieurs reprises, Julien et Louis questionnèrent ouvertement l'enseignante sur ses sentiments face à eux de la manière suivante : « Est-ce que vous m'aimez? » « Est-ce que vous vous êtes ennuyé de moi lorsque j'étais absent? »

Interprétation des résultats

Aux yeux des jeunes hommes de cette étude, la réussite scolaire porte plus sur la qualité des relations entretenues avec l'enseignant(e) que sur les compétences réelles d'un élève. Alors qu'en général la plupart des élèves s'adaptent bien aux exigences scolaires, on apprend ici que réussir à l'école serait avant tout savoir plaire aux enseignants. Dans ce sens, les enseignants sont perçus comme ayant le pouvoir absolu dans la classe. Malgré cette constatation, les difficultés familiales rencontrées, occasionnant des besoins socio-affectifs importants ont grandement nuit au développement d'une relation positive avec leurs enseignants(es). En raison de ce désordre émotif vécu au sein de leur famille, ces jeunes n'ayant pas les outils de communication nécessaires étaient incapables de transmettre des messages favorisant l'affection de leurs enseignants.

Cette incompréhension entre ces jeunes hommes et leurs enseignants a eu un impact important dans leur processus d'analyse des causes de leurs échecs puisque comparativement aux jeunes filles, les participants attribuèrent souvent les causes de l'échec à des expériences émotionnelles négatives avec leurs enseignants. Ayant l'impression de ne pas avoir le contrôle sur leurs performances scolaires, ces jeunes ont développé une faible estime de soi et il a été difficile pour eux de remonter la pente étant donné que l'échec scolaire comportait toujours des conséquences émotionnelles. Ainsi, on constate à travers les entrevues que pour ces jeunes hommes, l'échec scolaire était souvent associé à un état dépressif, à la résignation, à la colère face au sentiment d'impuissance et pour l'un d'entre eux à des idées suicidaires.

Thème IV : Vivre avec l'échec scolaire

La réussite individuelle est d'abord tributaire de la reconnaissance sociale. Dans ce sens, la compréhension de l'échec nécessite de se placer avant tout dans le contexte social de l'individu et par la suite du point de vue de l'individu affecté par son échec de sorte à pouvoir examiner les perceptions de l'échec. Il serait important d'ajouter ici qu'en plus de l'environnement social, les perceptions de l'échec dépendent aussi de la personnalité de l'individu et de son interprétation de la situation. (Lacroix, 1968) Donc, lorsqu'un individu échoue dans l'exécution d'une tâche à accomplir, sa perception de lui-même, l'image que les autres se font de lui et ses caractéristiques psychologiques serviront de repères face à ce qui lui arrive.

Lorsque l'on discute de l'échec scolaire au Québec, on parle avant tout des difficultés et dans certains cas de l'incapacité d'un élève à réaliser une performance scolaire jugée adéquate dans l'une ou plusieurs des matières enseignées au programme de formation. Pour l'élève se retrouvant dans cette situation, l'échec scolaire est plus qu'une méconnaissance de la matière enseignée. C'est l'écroulement de son monde puisque l'école est le lieu où il vit. À ce stade, on constate souvent une rupture entre l'élève et l'école. En classe, même s'il fait un effort son effort n'aboutit à rien alors il ne porte plus attention. Face à l'échec de l'élève, l'enseignant peut devenir indifférent allant même jusqu'à ignorer l'élève ce qui contribue grandement à l'exclusion sociale vécu par plusieurs élèves ayant expérimenté l'échec scolaire. L'objectif de ce dernier thème est donc de présenter les raisonnements des participants sur les causes de leurs échecs.

Lorsque l'échec survient

La stabilité et l'impression d'avoir le contrôle sur son existence sont des besoins qui ont depuis longtemps été reconnu par Weiner (1985). D'après son raisonnement, l'inattendu dans un évènement suscite une émotion stressante puisque sa signification est rattachée le plus souvent à une perte de contrôle. Lorsqu'un individu prend conscience qu'il n'a pu atteindre le but fixé une mise en œuvre des raisons permettant de comprendre et de résoudre le problème est entamée. Les témoignages des participants de cette étude ont permis d'établir trois raisonnements fondamentaux lorsque nos élèves sont confrontés à l'échec scolaire :

Reconnaître que l'échec prend sa source dans une inaptitude de soi-même :

"C'était difficile pour moi d'aller à l'école, j'avais beaucoup de difficultés à comprendre."
(Carl, Denise)

"Ça ne sert à rien d'aller à l'école si on est pas capable de réussir." (Samuel, Luc)

Admettre qu'à l'origine de l'échec se cache sa propre incompétence semble avoir des conséquences plus sérieuses chez les participants. Lors de l'autoévaluation de leur rendement scolaire, les commentaires de ces élèves révèlent une faible estime de soi et du désespoir face à ce qui leurs arrivent puisque quotidiennement ces élèves se croient incapables de modifier la situation dans laquelle ils se trouvent. Le nombre infime de participants ayant attribué une grande partie de leurs échecs à des caractéristiques individuelles tout en confirmant le concept du "biais de complaisance" (Deschamps, 1992) où l'individu pour préserver une bonne estime de soi attribue l'échec à des caractéristiques externes, semble aussi indiquer que pour être en mesure de persévérer devant l'échec et par la même occasion de réacquérir le contrôle sur ses performances scolaire, l'élève en situation d'échec doit d'abord et avant tout croire en son potentiel.

Réaliser que l'échec est principalement dû à des facteurs externes incontrôlables :

"J'ai échoué à cause du prof." (Luc, Louis, Samuel, Michel)

"Je n'ai pas été chanceuse cette fois ci."(Lise)

"J'étais supposé échouer. C'était la volonté de Dieu."(Louis, Michel)

Découvrir que l'échec est attribuable à des causes externes incontrôlables entraîneraient de fortes émotions (nervosité, impuissance, désespoir, surprise, colère) puisqu'à chaque remise d'une évaluation corrigée l'attribution du résultat obtenu n'a rien avoir avec les habilités de l'élève. La stabilité de la chance et du destin dans l'attribution des performances scolaires signifierait donc pour l'élève que quoi qu'il fasse il n'aura jamais le contrôle. Dans cet angle, l'échec apparaît donc comme une fatalité. Lorsque l'échec est perçu comme contrôlable par l'enseignant (e) en plus de généré du désespoir et de l'impuissance face à ce qui lui arrive, l'élève peut se sentir menacé puisque d'après son raisonnement c'est l'enseignant qui détient le pouvoir sur ses performances scolaires :

"Si je fais ce que le prof veut peut-être que je vais passer." (Louis)

"Certains profs doivent apprendre comment enseigner. Ils n'ont aucun respect pour les élèves. C'est eux qui décident de tout. Moi je ne peux rien dire. Je dois tout accepter." (Samuel)

"Le prof s'est mis à crier. Je savais que j'allais échouer."(Michel)

" Le prof a pris mon examen et l'a mis à la poubelle parce que j'avais manqué trop de classes. Elle m'a dit que j'allais échouer. J'étais tellement fâché. Je voulais la frapper. J'ai déjà eu des idées suicidaires à cause de l'échec." (Luc)

Reconnaître sa part de responsabilité et l'influence des facteurs externes incontrôlables

Cette troisième dimension causale fait référence à attribuer son échec à des caractéristiques internes instables (le manque d'étude et la motivation) jumelés à n'importe quels facteurs externes incontrôlables (la chance, le destin, la difficulté de l'examen, la relation avec l'enseignant). Dans ce raisonnement, l'élève a toujours le sentiment de maintenir le contrôle de ce qui lui arrive parce qu'il sait que s'il fournit l'effort nécessaire, il pourrait remédier à la situation malgré l'existence de facteurs externes incontrôlables. Les élèves ayant raisonné de cette façon ont une meilleure estime d'eux même et semblent être plus motivés à persévérer lorsqu'ils se retrouvent en situation d'échec. Ainsi, l'échec scolaire étant moins dramatique, les probabilités que cette adversité enclenche le processus de la résignation acquise (Seligman, 1975) où l'élève ayant perdu tout espoir se croit impuissant devant l'échec et est incapable d'établir un plan d'action favorisant la réussite sont minimales. La majorité des participants ont interprété leurs échecs de cette façon. Ce qui semblerait aussi signifier que pour pouvoir retourner aux études après avoir vécu l'échec scolaire le jeune doit pouvoir croire en son potentiel.

« J'ai échoué parce que ça ne me tentais pas de faire mon travail. » (Sylvie)

« L'examen était difficile. Mais il faut dire que je n'avais pas assez étudié. » (Julie, Anne, Patricia, Julien)

« Quand j'étais jeune, je ne prenais pas l'école au sérieux. J'allais aux examens sans étudier. Je me disais : "Peut-être que je vais passer peut-être que je vais échouer. » (Jean, Samuel, Robert)

L'échec scolaire d'autrui

Lors de la remise des résultats scolaires en plus de se questionner sur les origines de la note obtenue, les élèves s'interrogeraient aussi sur les performances de leurs pairs en identifiant les causes de leurs réussites ou de leurs échecs. Il est intéressant de constater qu'à l'exception de Luc qui affirme ne pas se préoccuper des résultats scolaires de ses camarades de classe, tous les autres jeunes attribuent les causes de l'échec scolaire de leurs pairs à des causes similaires aux leurs. Ce qui signifierait donc que le bagage d'expérience des élèves ayant vécu l'échec sert d'analyse pour évaluer l'échec d'autrui.

Tableau 5 : Attribution de l'échec scolaire

Nom fictif	Attribution de l'échec	Attribution de l'échec d'autrui
Marie	Je n'ai pas été chanceuse cette fois ci et je n'avais pas étudié.	Ils n'ont pas été chanceux cette fois ci et ils n'avaient pas assez étudié.
Julie	L'examen était difficile. Je ne comprenais pas les questions. Les questions pour lesquelles j'avais étudié n'étaient pas dans l'examen.	C'est difficile pour eux. Ils ne comprennent jamais ce qu'il faut faire. Ils n'ont pas assez étudié.
Anne	Je n'avais pas assez étudié et l'examen était difficile.	Manque d'étude et la difficulté de l'examen.
Lise	Cela dépend du hasard.	Ils n'ont pas été chanceux cette fois ci.
Sylvie	Je n'étais pas préparée pour l'examen. L'examen était difficile.	Ils ne prennent pas l'école au sérieux.
France	L'examen était difficile. Je n'avais pas étudié.	Ils n'ont pas été chanceux et ils n'avaient pas assez étudié.
Hélène	Je n'avais pas assez étudié et l'examen était difficile.	Manque d'étude et la difficulté de l'examen
Patricia	Je n'avais pas assez étudié et l'examen était difficile.	Manque d'étude et la difficulté de l'examen
Jeanne	L'examen était difficile. Je ne comprenais pas les questions. Je n'avais pas assez étudié.	C'est difficile pour eux. Ils n'avaient pas assez étudié.
Denise	Je ne suis pas vraiment bonne à l'école. Je ne comprenais pas les questions.	C'est difficile pour eux. Ils ne comprennent jamais ce qu'il faut faire.

Nom fictif	Attribution de l'échec	Attribution de l'échec d'autrui
Jean	L'examen était difficile. Je ne comprenais pas les questions. Je n'étais pas préparé pour l'examen.	C'est difficile pour eux. Ils ne comprennent jamais ce qu'il faut faire. Ils ne prennent pas l'école au sérieux.
Luc	Le prof me déteste. C'est la principale raison de mon échec. Je n'avais pas assez étudié.	Ça m'est égal ! Ce n'est pas de mes affaires.
Louis	C'était la volonté de Dieu. Le prof me déteste. Je n'avais pas étudié.	Le prof n'aime pas ces élèves. Ils n'ont pas assez étudié.
Samuel	Le prof est sévère presque toute la classe a échouée. Je ne comprenais pas. Je n'ai pas assez étudié.	C'est la faute du prof. Ils ne prennent pas l'école au sérieux.
Michel	L'examen était difficile. Je ne comprenais pas les questions. Le prof ne m'aime pas. C'était la volonté de Dieu. J'étais destiné à l'échec.	C'est difficile pour eux. Ils ne comprennent jamais ce qu'il faut faire. Ils sont voués à l'échec.
Carl	L'examen était difficile. Je ne comprenais pas les questions. Je suis faible.	Ils sont aussi faibles que moi.
Robert	L'examen était difficile. Je ne comprenais pas les questions. Je n'étais pas préparé pour l'examen.	Ils n'ont pas assez étudié pour l'examen. Ils ne prennent pas l'école au sérieux.
Julien	Les questions pour lesquelles j'avais étudié n'étaient pas dans l'examen. Je n'avais pas assez étudié.	Ils n'ont pas assez étudié pour l'examen.

La perception des autres face à leurs échecs

Les jeunes de cette étude affirment qu'en général ils ont été soutenus par leurs amis et camarades de classe lorsqu'ils étaient en situation d'échec. Ils disent n'avoir jamais expérimenté la compétition en classe. Pour Julien, Carl, Louis et Robert se seraient plutôt les réactions et remarques négatives de l'enseignant (e) face à leurs résultats scolaires qui influenceraient le comportement de leurs pairs. Pour Sylvie, France, Patricia, Jeanne et Michel l'échec scolaire engendrait la colère de leurs parents et de nombreuses punitions alors que pour les autres élèves les parents se souciaient peu de leurs résultats scolaires.

Interprétations des résultats

Pour un enfant, l'échec est l'équivalent de la perte d'un emploi chez l'adulte. Quoique les jeunes de cette étude n'expriment pas ouvertement les sentiments engendrés par l'échec scolaire, leurs témoignages permettent de comprendre à quel point l'échec est un événement douloureux. Un jeune en situation d'échec éprouve généralement des difficultés à croire en son potentiel. À force d'échouer, il devient de plus en plus certain qu'il ne connaîtra jamais le succès scolaire. Les élèves de cette étude représentent la proportion minimale de jeunes qui suite à leurs échecs ont pu rétablir leur confiance en leur potentiel. C'est principalement leurs raisonnements face à l'échec et non l'influence de leur entourage qui les ont permis de remonter la pente et d'être motivés à apprendre malgré leurs insuccès. En effet, lors du raisonnement individuel sur les causes de leurs échecs tous les participants à l'exception de Lise, Denise, Michel et Carl croyaient qu'ils étaient capables de réussir comme les autres élèves de leur âge s'ils fournissaient l'effort nécessaire.

C'est cette croyance de toujours maintenir une grande partie du contrôle sur leurs performances scolaires qui les ont encouragé à persévérer dans leurs efforts. Pour Lise et Michel, les compétences individuelles ne déterminent pas en soi le succès scolaire. La réussite vient principalement du destin et du hasard. L'espoir de réussite provient ici de la prédestination et du niveau de chance d'une personne. Lorsque l'échec est attribuable à des caractéristiques propres à l'élève comme pour Denise et Carl, il est plus difficile de persévérer dans ses efforts puisque quoi que l'élève fasse il perçoit toujours ses capacités comme étant inférieures aux autres. Interrogés sur leur futur, Denise et Carl répondent qu'ils n'ont pas le potentiel de poursuivre des études postsecondaires. Ainsi, on voit donc à quel point le raisonnement de l'élève en difficulté sur les causes de son échec influencerait ses performances futures.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons cherché à comprendre le phénomène de l'échec scolaire à travers les expériences vécues de jeunes adultes. L'investigation de ce phénomène s'avère être un groupement de réflexions rétrospectives sur leurs expériences scolaires. C'est uniquement après avoir expérimenté l'échec qu'un élève peut réfléchir sur les significations et la manière dont il a vécu ce phénomène. L'échec scolaire devient alors perceptible à ses yeux et aux yeux de ceux qui l'observent. Puisque chaque élève a eu un vécu et un parcours différent, l'échec est donc décrit de plusieurs façons. Pour certains l'échec se présente comme une mésadaptation au système scolaire, rappelons-nous à cet effet du témoignage de Julien : « Des fois j'en avais assez de rester assis. Je trouvais n'importe quel prétexte pour me lever. Les enseignants étaient alors mécontents et me disaient de m'asseoir comme les autres. » Alors que pour d'autres, l'échec se présente sous forme de carences économiques et affectives : « J'ai dû travailler au secondaire afin de subvenir à mes besoins. » (Louis, Sylvie, Patricia, Marie) « J'aimais aller à l'école pour voir mes amis. C'était l'endroit où je me sentais aimé. » (Luc) Quelle que soit la source des difficultés de l'élève, on a aussi pu constater l'importance du maintien d'une estime de soi positive afin de pouvoir persévérer devant l'adversité.

Cette constatation de l'existence de multiples facteurs variant selon l'expérience des jeunes permettant d'expliquer le phénomène de l'échec scolaire est selon Van Manen (1997) coutumière lors de la conclusion de la divulgation des résultats d'une recherche phénoménologique puisque chaque participant a vécu le phénomène différemment :

“Phenomenology is in some ways very unlike any other research. Most research we meet in education is of the type whereby results can be severed from the means by which the results are obtained. Phenomenological research is unlike other research in that the link with the results cannot be broken. And that is why, when you listen to a presentation of a phenomenological nature, you will listen in vain for the punch-line, the latest information, or the big news. As in poetry, it is inappropriate to ask for a conclusion or a summary of a phenomenological study.” (p.13)

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Une perspective phénoménologique de l'échec scolaire

Depuis plus de 35 ans, la problématique de l'échec scolaire demeure au cœur des préoccupations du Ministère de l'Éducation (Conseil supérieur de l'Éducation, 2002). Suite à plusieurs études menées au Québec, on constate que l'échec scolaire et la non obtention d'un diplôme d'étude secondaire qui s'en suit « était le plus souvent le résultat d'un processus marqué par des échecs scolaires répétés et que les études antérieures menées sur les abandons scolaires montrent clairement que l'expérience des jeunes décrocheurs se caractérise par un parcours scolaire difficile. » (MEQ, 1997, p.25) C'est justement ce parcours scolaire qui fut le fondement de cette étude.

L'utilisation de l'approche phénoménologique facilita l'observation interne de cette problématique en accédant à la connaissance des réalités vécues par les jeunes en situation d'échec. Les questions de recherche visées ici étaient les suivantes : Comment l'échec scolaire apparaît-il dans l'existence de ces élèves ? Qu'a représenté l'échec pour ces jeunes ? Quels sont les facteurs d'attribution invoqués par ces derniers lors du questionnement sur les causes de leurs échecs ? Ainsi, l'objectif de cette étude visait donc à analyser du point de vue de jeunes décrocheurs les significations et les facteurs causals permettant d'expliquer et de comprendre l'échec scolaire. Afin de respecter cet objectif, il a été important tout au long de la collecte des données de laisser la parole aux jeunes puisqu'ils sont les mieux placés pour construire le récit de leur vie. Leurs engagements actifs dans la recherche en plus de faire d'eux des sujets-collaborateurs, créèrent des portes d'ouverture vers des projets futurs dans la mesure où le retour sur des événements passés facilita l'interprétation du présent et ce qu'ils aimeraient accomplir dans l'avenir.

Rechercher ce qui cause l'échec

Cette recherche dégage l'importance de comprendre la ou les causes de l'échec scolaire. Un bon diagnostic ne peut s'établir qu'en ayant un dialogue avec l'élève en difficulté. Les récits de vie des jeunes expriment assurément l'importance de pouvoir discuter avec son enseignant au besoin et de se sentir appuyer. Bien qu'il soit parfois difficile d'établir un contact avec des élèves agressifs, passifs ou turbulents, se sont souvent ces élèves qui désirent avoir une bonne relation avec leurs enseignants. N'oublions pas que le désir d'être aimé par son enseignant est commun à tous les élèves. C'est avec eux que les jeunes passent une grande partie de leur enfance.

Il est bien entendu que les enseignants ne peuvent pas régler les problèmes socioéconomiques et familiaux de leurs élèves. Tendre l'oreille est souvent tout ce que l'élève nécessite afin de traverser des moments difficiles. Cette compassion auprès des élèves en situation d'échec les aideront à ne pas désespérer devant l'adversité et à croire en leur potentiel. Il n'est certes pas facile de redonner confiance à l'élève qui échoue. Il est démotivé et escompte des échecs futurs. L'attention qu'on lui portera lui montra que son échec n'affecte en rien l'estime qu'on a de lui en tant qu'élève. C'est donc souvent en écoutant que l'aide pédagogique commence. Dans d'autres cas, cette attention portée à l'élève permettra de l'orienter rapidement vers une aide plus adéquate à sa situation (services sociaux, éducation spécialisée etc...) Ce qui est encore une faille importante de notre système scolaire puisque 40% des élèves en difficulté scolaire et d'adaptation n'ont pas de plan d'intervention (MEQ, 2004). Ces élèves laissés à eux-mêmes sont donc voués à l'échec.

Implication à la problématique de l'échec scolaire

Bien que les résultats furent présentés sous formes de thèmes, il est important de spécifier ici que des généralisations sur les causes de l'échec scolaires ne peuvent et ne devraient pas être établies. Un élève n'échoue pas forcément parce qu'il est pauvre, parce qu'il éprouve des difficultés d'apprentissage, parce qu'il est résilient ou encore même parce qu'il est un garçon. Ce serait plutôt l'accumulation de différents facteurs avant et après son entrée à l'école et le refus du système scolaire dans sa structure présente de tenir compte des différences entre les élèves qui augmenteraient ses risques d'échec scolaire. L'échec des élèves reflète donc comme Perrenoud (1992) le soutient dans ses écrits l'échec de l'école puisque présentement l'école n'est profitable qu'à un nombre infime d'élèves soit les plus aisés et ceux qui s'adaptent à la norme. Les orientations actuelles du Ministère de l'éducation (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2002) place désormais l'élève au centre des apprentissages et visent le succès du plus grand nombre d'élève.

Étant donné que la mise en place du Programme des programmes (1999) se prolongera dans tous les établissements scolaires jusqu'à la fin de l'année 2006, l'efficacité des pratiques pédagogiques proposée ne pourra qu'être analysée que subséquemment. Toutefois, les conclusions de cette étude et le survol des recherches sur le sujet porte à implanter une fois pour toute dans les établissements scolaires les moyens pédagogiques proposés par la psychologie cognitive puisqu'il semble que le plus grand obstacle pour contrer le phénomène de l'échec scolaire vient du fait que les solutions proposées par les théoriciens sont rarement appliqués en classe. Dans les années à venir plusieurs efforts devront être déployés afin d'intégrer ces mesures préventives plus concrètement dans la formation initiale des enseignants.

Lutter contre l'échec scolaire

La lutte contre l'échec scolaire débute dans chaque classe par chaque enseignant. C'est la qualité des relations entretenues avec les élèves en difficultés qui minimisera leurs risques d'échec scolaire. Tel que souligné par Luria (Carlton & al, 1987) dans son analyse des travaux de Vygotsky (1978) et par Channouf & Rouan (2004), le développement cognitif d'un élève passe souvent par les émotions. Tout dernièrement Bissonnette & al (2005) aboutirent aux mêmes conclusions sur l'effet de l'enseignant comme facteur de réussite scolaire au Québec :

« Cette méta-analyse identifie l'enseignant comme étant le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves. L'effet de l'enseignant devance ainsi celui de la famille, qui ne vient qu'au quatrième rang. Bref au-delà des limites inhérentes à son milieu d'origine c'est l'enseignant qui aide le plus l'élève à apprendre » (p.17-18)

Pour pouvoir réellement aider l'élève en situation d'échec, il ne faudrait tout d'abord pas oublier que les causes des difficultés des uns ne sont pas nécessairement celles des autres. Ensuite, c'est uniquement en s'assoyant avec l'élève et en observant la manière dont il travaille qu'il sera possible de connaître la source de ses erreurs et les corriger avec lui. Il est bien entendu que lorsque l'on découvre que le problème réside dans l'absence des connaissances préalables surtout en lecture, compréhension de texte, grammaire et en mathématiques, l'intervention pédagogique sera plus lente et risquera de nécessiter une aide spécialisée. Quoiqu'il en soit, il est important pour la progression de l'élève de souligner ses moindres améliorations. « Le succès ne peut qu'engendrer que du succès » affirme Tileston, 2004 (p.3) Ainsi pour faciliter le dépassement intellectuel de l'élève, l'organisation pédagogique nécessite que l'enseignant devienne un confident, un intervenant social et un enseignant. Et c'est ainsi, comme l'affirmait Bobbitt en 1918 que « de nouvelles responsabilités nous attendent. Ces responsabilités exigent de nous le développement de nouvelles méthodes de nouveaux matériels et d'une nouvelle vision » (p.9).

RÉFÉRENCES

Références

Adler-Karlsson, G., (1993): *Psychological qualitative research from a phenomenological perspective*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International

Anderson, H.G., (1990): Nutrient requirements of the premature infant, Department of Nutritional Sciences, Faculty of Medicine, University of Toronto, Ontario

Anderson, G., & Arsenault, N., (2000): *Fundamentals of Educational research*, 2nd Edition, The Falmer Press teachers' Library, London

Anthony, C.P., & Thibodeau, G.A., (1979): *Textbook of anatomy and physiology*, St-Louis

Apter, S. J., Conoley, J. C., (1984): *Childhood behavior disorders and emotional disturbance : an introduction to teaching troubled children*, Prentice-Hall, New Jersey

Asselin, B., (1986): *Les filles-mères : vivre à force de naître*, Faculté de théologie. Université de Montréal, Montréal

Association québécoise pour les troubles d'apprentissage, (2002): *Définition canadienne du trouble de l'apprentissage*, www.aqeta.qc.ca/natdef-f.htm

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R., (1991): *Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior*, American Sociological Review, 56,309-320

Bachelor, A., (1988): *Approches phénoménologiques de la recherche*, Revue de l'association pour la recherche qualitative, Vol. 2- Automne 1989, Montréal

Bachelor, A., & Joshi, P. (1986) : *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : Guide pratique*. Les Presses de l'Université Laval, Québec

Badlissi, D., Fadin, A., Guillemette, A., (1999): *Prématuré et petit poids à la naissance: Les résultats de l'enquête sur la grossesse et les habitudes de vie menée au Centre Hospitalier Régional De Lanaudière*, Direction de la Santé Publique, Québec

Barakett, J & Cleghorn, A., (2000): *Sociology of education: An introductory view from Canada*, Prentice-Hall Canada

Barisnikov, K., Petitpierre, G., (1994): *Vygotsky: déféctologie et déficience mentale*, Delachaux & Niestlé Neuchâtel, Suisse

Barritt, S.L.,(1983) :*A handbook for phenomenological research in education*, School of Education, Ann Arbor, University of Michigan,

Batcher, E., (1981): *Emotion in the classroom: A study of children experience*, Praeger Special Studies, New York

Bear, M., Connors, B., Paradiso, M., (2002): *Neurosciences: À la découverte du cerveau*, Traduction française de Nieoullon, deuxième édition, Pradel

Beaudoin, M. J. (1965): *Tous les secrets de l'alimentation*, Editions de l'homme, Montréal

Beauregard, F., Desmarais, D., Guérette, D., Himech, M., Lebel, Y., Martineau, P., Péloquin, S.,(2000): *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes*, Les Publications du Québec, Québec

Belkhir, J. et collaborateurs, (1998) : *Intelligence –Société*, Edition Diffusion, Paris

Bernstein,B., (1975): *Langage et classes sociales: Code socio-linguistiques et contrôle social*, Édition de Minuit, Paris

Billard, C., Hommet, C., Habib, M, Gillet, P., (2000): *Neuropsychologie de l'enfant: une introduction*, Solal éditeurs, Marseille

Birch G.H., Gussow, D.J., (1970): *Disadvantaged children; health, nutrition & school failure*, Harcourt, Brace & World, New York

Bissonnette, S., Gauthier, C., Richard, M., (2005): *Échec scolaire et réforme éducative –Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Les Presses de l'Université Laval, Québec

Bloom, B., (1979) : *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Traduit de l'américain, Édition Labor, Bruxelles

Bobbitt, F. (1918): *Scientific method in curriculum making*, The curriculum studies reader (1997), Routledge, New York

- Boltanski**, E. A., Thomazi, J., (1980): *Échec scolaire, aspects médicaux et sociaux*, Doin, Paris
- Bouchard**, P., & St-Amant, J.-C., (1996): *Garçons et filles : Stéréotypes et réussite scolaire*, les éditions du remue-ménage, Québec
- Breton**, M., Gauthier, A., (1998): *Plan d'action pour la transformation des services de santé mentale*, Ministère de la santé et des services sociaux, Québec
- Britton**, S.B., (1981): "Is intensive care justified for infants weighing less than 801gr at birth?" *Journal of Pediatrics* 99/6, 937-943
- Brossard**, M., Moro, C., Schneuwly, B., P., (1997): *Outils et signes: Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*, Édition, Peter Lang, Allemagne
- Bruner**, J., (2000) : *Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence*, L'esprit Piagétien. Hommage international à Jean Piaget, PUF, Paris, p.237-253
- Bunzel**, H. J., (1969): *What's happening to Democracy?* *Saturday Review* (May, 17, 1969), 28-29
- Butterworth**, R. F., Drujan B.D., Gelder, Nico M. (1990): *(Mal)nutrition and the infant brain : proceedings of an international symposium held in Montréal, Québec, Canada, May 11-12, 1989*, Wiley-Liss, New York ; Toronto
- Byrnes**, P. J., (2001): *Minds, Brains and learning: Understanding the psychological and educational relevance of neuroscientific research*, The Guilford Press, New York
- Channouf**, A., & Roan, G., (2002): *Émotions et Cognitions*, De Boeck Université, Bruxelles
- Carton**, S. A. (1987): Rieber, W.R., Luria, R.A., *The Collected works of L.S. Vygotsky*, Volume 1, *Problems of General Psychology*, including the volume *Thinking and Speech*, Plenum Press, New York
- Centrale de l'Enseignement du Québec**, (1999): *La réforme de l'éducation: Des résultats encore incertains*, Option CEQ, no.18, Bibliothèque National du Québec

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, (1994, vol.1, no. 1): *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe, élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits*, Université Laval, Québec

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, (2000, vol.5, no.3): *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire*, Université Laval, Québec

Club international de pédiatrie sociale, (2000): *Petite enfance, jeunes familles et prévention : actes du colloque / colloque de printemps, Montréal, du 20 au 22 mai 1998*, Hôpital Sainte-Justine, Québec

Colin, C., Guay, L., Pothier, M., Saucier, J., Robichaud, J., (1994): *Les liens entre la pauvreté et la santé mentale: De l'exclusion à l'équité*, Gaëtan Morin éditeur, Québec

Commission Parent, (1964): *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome 2, Gouvernement du Québec

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, (1999) : *Document d'information-Le suicide chez les jeunes*, Bibliothèque Nationale du Québec

Connor, K, S., McIntyre, L., Walsh, G., (2001): *A follow-up study of child hunger in Canada*, Applied Research Branch, Human Resources Development Canada, Québec

Conseil québécois de la recherche sociale, (1995) : *Trajectoire du développement des jeunes à risque d'abus d'alcool, de drogue et autres difficultés d'adaptation sociale*, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal

Conseil National du Bien-Être Social, (1993): *Profil de pauvreté: mise à jour pour 1991*, Québec

Conseil Scolaire de l'île de Montréal, (1993): *Carte de la défavorisation*, Montréal

Conseil Supérieur de l'Éducation, (1999) : *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, mars 1999, Bibliothèque Nationale du Québec

Conseil Supérieur de l'Éducation, (1999) : *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au Ministère de l'Éducation, octobre 1999, Bibliothèque Nationale du Québec

Conseil Supérieur de l'Éducation, (2001): *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire*, Avis au Ministère de l'Éducation, Bibliothèque Nationale du Québec

Conseil Supérieur de l'Éducation, (2002) : *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002 -La gouverne de l'éducation: Priorités pour les prochaines années*, Bibliothèque Nationale du Québec

Corbo, C., (2002): *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*, Les Presses de l'Université de Montréal, Québec

Cordeiro, P.A & Carspecken P.F. (1993): *How a minority of a minority succeed: a case study of twenty Hispanic achievers*. QSE, 6,4, pp. 277-290

Côté, É., Racine, S., Rouffignat, J., (1996): *Appauvrissement, aide alimentaire et organismes communautaires : de la compréhension à l'action : rapport de recherche*, Moisson Québec et Centre de recherche en aménagement et développement de l'Université Laval, Québec

Cotnoir, B., & Nadeau Houde, M.,(1992): *Problèmes nutritionnels et performance scolaire en milieux défavorisés: rapport de recherche*, Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal

Csóti, M., (2003): *School phobia, panic attacks and anxiety in children*, Jessica Kingsley Publishers, London

Dartigues, A., (1972) :*Qu'est-ce que la phénoménologie?* Regard, Toulouse

Davydov,V.V., & Radzikhovskii,L.A., (1985) : *Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology*, Communication and Cognition, In J.V. Wetsch, Cambridge University Press , New York, pp.35-65

De Bonis, M., (1996): *Connaître les émotions humains*,Mardaga, Bruxelles

Desjardins, L., (1985): *Les handicapés de l'écriture: Rapport de recherche*, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec

Deschamps, J, (1992) :*L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale*
L'échec à l'école : Échec de l'école ? p. 49-78, Delâchaux & Nestlé, Université de Genève

Deschamps, C., (1993) :*L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*, Guérin Universitaire, Montréal

Deschamps, J., (1999): *L'identité sociale: la construction de l'individu dans les relations entre groupes*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble

Dessus, P., & Gentaz, E., (2004): *Comprendre les apprentissages: Sciences cognitives et éducation*, Dunod, Paris

Dewey, J., (1929): *My pedagogic creed*, Journal of the National Education Association, Vol.18, No.9, pp. 291-295

Dewey, J. (1943): *The School and Society*, University of Chicago Press

Dumais, C., (1995): *Ces incompris: le décrochage scolaire et l'alimentation*, Inedi, Montréal

Fallu, J-S., (2000): *La qualité des relations élèves enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection contre l'échec scolaire*, Université de Montréal, Québec

Farrell, E., (1994): *Self and school success, Voices and lore of inner-city students*, State University of New York Press, Albany

Folkman, S., (1984) : *Personal control and stress and coping processes :A theoretical analysis*, Journal of Personality and Social Psychology, 68(1), 138-150

Folkman, S., (1988): Coping as a mediator of emotion, Journal of Personality and Social Psychology, 54, 466-475

Forget, J., Leduc, A., Otis, R., (1988): *Psychologie de l'apprentissage: Théories et applications*, Édition Behaviora Inc., Québec

Forquin, J., (1997): *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck & Larcier, Bruxelles

Foulin, J-N & Mouchon, S., (1999): *Psychologie de l'éducation*, Édition Nathan, Paris

FRAPPU (1998): *Dossier noir : logement et pauvreté au Québec*, Front d'action populaire en réaménagement urbain, Québec

Gardner, H., (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York

Gardner, H., (1993): *Multiple Intelligences: Theory in practice. A reader*, Harper Collins Publishers, New York

Gauthier, C., Belzile, C., Tardif, M., (1993) : *Évolution générale des programmes d'enseignement du primaire et du secondaire au Québec de 1861 à 1990*, Université Laval, Québec

Gauthier, M., Molgat, M., Saint-Laurent, L., (1999): *Lien social et pauvreté: repérage et profil des jeunes précaires qui vivent seuls en milieu urbain*, INRS-Culture et société, Université du Québec,

Gauthier, C., & Saint-Jacques, D., (2002) : *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Les Presses de l'Université Laval

Gayet, D., (1997) : *Les performances scolaires : Comment on les explique?* L'harmattan-Montréal, Québec

Gilly, M., (1980) : *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations*, PUF, Paris

Giorgi (1985): *Phenomenology and psychological research*, Duquesne University Press, Pittsburgh

Golden, C., (1979): *Learning disabilities and brain dysfunction: an introduction for educators and parents*, Thomas Books, Springfield

Gonthier, P., Pfeiffer, C. C., (1983): *Équilibre psycho-biologique & oligo-aliments*, les enseignements du Brain Bio Center de Princeton, Debard, Paris

Gould, J. S., (1997) : *La mal-mesure de l'homme*, Nouvelle Édition, Odile Jacob, France

Greene, M., (1971) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (1975), pp.299-315 McCutchan Publishing Corporation, California

Groen, J. G. (1978): *The theoretical ideas of Piaget and Educational Practice*, Impact of research on Education: Some case studies, National Academy of Education, Washington, p.267-317

Habib, M. & Collaborateurs, (1996) : *Lecture et dyslexie*, Les Pluriel de Psyché, France

Habimana, E., (1999): *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : approche intégrative*, G. Morin Montréal

Hannoun, H. (1973) : *Ivan Illich ou l'école sans société*, Édition ESF, Paris

Heider, F., (1958): *The psychology of interpersonal relations*, Wiley, New York

Heuchert, M.C., & Schultz, W.E., (1983) : *Child stress and the school experience*, Human Sciences Press Inc., New York

Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J-C., Gariépy, W., (1993) : *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*, Groupe Interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire, La fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal, Québec

Husserl, E., (1991) : *Problèmes fondamentaux de la phénoménologie*, Presses universitaires de France, Paris

Hyson, C. M., & Zigler, E., (1994): *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*, Teachers College Press, New York

Jackson, W.P. (1968): *Life in the classrooms: the daily grind*, The curriculum studies reader (1997), pp.92-100, Routledge, New York

Jardine, W.D., (1990): *To Dwell with a Boundless Heart: On the Integrated Curriculum and the Recovery of the Earth*, The Curriculum Studies Reader (1997), pp.213-223, Routledge, New York

Jensen, E., (1997): *Completing the puzzle: The brain-compatible approach to learning*, The brain store, CA

Junell, S. J. (1970): *Is rational man our first priority? Conflicting conceptions of curriculum* (1974), pp.106-116, McCutchan publishing corporation, California

- Keiji**, N., (1982): *Religion and Nothingness*, Berkeley, University of California Press
- Lacroix**, J., (1968): *Les homes devant l'échec*, Presse Universitaires de France, Paris
- Laing**, R.D., (1971): *Self and the Others*, Gaillmard
- Lanctôt**, P., Lemieux, N., (1995): *Commencer sa vie adulte à l'aide sociale*, Ministère de la sécurité du revenu, Québec
- Lane**, L. K., Gresham, M. F., O'shaughnessy, E. T., (2002): *Intervention for Children with or at risk for emotional and behavioral disorders*, Allyn and Bacon, Boston
- Langlois**, L., & Rousseau, N., (2003): *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes, vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Presses de l'université du Québec, Québec
- Larose**, F., (2003): *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative*, Université de Sherbrooke Faculté d'éducation, Édition CRP, Québec
- Laurent**, D., (1992) *Comportements turbulents, développement physique et alimentation des garçons de milieux défavorisés entre 6 et 12 ans*, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal,
- Lévesque**, S., (1994): *La pauvreté au Québec*, Ministère de la sécurité du revenu, Québec
- Lindgren**, C.H. & Lindgren, F., (1971): *Current reading in Educational psychology*, 2nd Edition , John Wiley & Sons, New York
- Martinot**, C. & Troadec, B., (2003): *Le développement cognitif, Théories actuelles de la pensée en contextes*, Édition Belin, Paris
- Marzano**, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E., (2001): *Classroom instruction that works* , Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA
- Maslow**, H.A., (1987): *Motivation and Personality*, 3rd ed., Harper & Row, New York

Mayer, F., (2000): *Pour réduire les inégalités de santé et de bien-être liées à la pauvreté. Annexe 1, Le faible revenu après impôt au Québec : situation actuelle et tendances récentes*, Ministère de la santé et des services sociaux, Québec

Mehan, H., (1992): *Understanding inequality in schools: The contribution of interpretative studies*, *Sociology of Education*, vol.65,n.1, pp.1-20

Merleau-Ponty, M., (1975): *Les Sciences de l'homme et la phénoménologie*, Centre de documentation universitaire, Paris

Ministère de l'Éducation du Québec, (1997) :*L'école tout un programme, énoncé de politique éducative*, Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec, (1999) : *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire- enseignement primaire*, Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec, (2000) : *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement primaire 2^{ième} et 3^{ième} cycles – version provisoire*, Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec, (2002) : *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé, stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*, Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec, (2003) : *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*, Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec, (2004) : *Le plan d'intervention...au service de la réussite de l'élève, cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Gouvernement du Québec

Moisson Montréal, (2004): *Rapport annuel 2003-2004*, www.moissonmontreal.org

Moran, D., & **Mooney, T.**, (2002): *The phenomenology reader*, Routledge, New York

Moreau, L., (1995): *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*, Gouvernement du Québec, Ministère de la sécurité et du revenu, Québec

Muller, D.G. & Leonetti, R., (1972) : *Primary Self-Concept Scale: Test Manual*

Nadeau Houde, M., (1995): *Évaluation des mesures alimentaires en milieux défavorisés*, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Québec

Ormrod, E.J., (1999): *Human learning*, Third Edition, Merrill-Prentice Hall, New Jersey

Paquet, G., *Santé et inégalité sociales: un problème de distance culturelle*, Institut de recherche sur la culture, document de recherche no. 21, Montréal

Perrenoud, P., (1984) : *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratique d'évaluation*, Librairie Droz S.A., Genève

Perrenoud, P., (1992) : *La triple fabrication de l'échec scolaire*, L'échec à l'école : Échec de l'école?, pp.85-102, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université de Genève, Delâchaux et Niestlé, Paris

Perrenoud, P., (1996) : *Pédagogie à l'école des différences*, ESF, Paris

Perrenoud, P., (1997) : *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF, Paris

Piaget J., (1996): *La psychologie de l'enfant*, 17^{ième} édition, Presses universitaires de France

Piaget, J.,(1971) : *Science of Education and the psychology of the child*, Viking, New York

Piaget, J., (1967): *La psychologie de l'intelligence*, Collection u2, 29, A. Colin, Paris

Piazza, D, S., *L'enfant prématuré : le point sur la question*, De Boeck Université, Paris

Pinar, W., (1975): *Curriculum theorizing: the reconceptualists*, McCutchan, California

Pinar, F.W., (1975): *Sanity, Madness, and the School*, Curriculum Theorizing: The reconceptualists, pp. 359-383, McCutchan Publishing Corporation, California

Pollitt. E., (1990): *Malnutrition and infection in the classroom*, Unesco, Paris

Prum, M., (2000): *Exclure au nom de la race*, Edition Syllepse, Paris

Purkey, W.W., (2000): *What students say to themselves: Internal dialogue and school success*, Corwin Press, California

Robertson, J. & Associés (2000): *Dyslexia and reading: A neuropsychological approach*, Whurr, London

Roy, P-É., (1994): *Réforme ou maquillage? La réforme de l'éducation au Québec*, Édition du Méridien, Québec

Rivière, A., (1990): *La psychologie de Vygotsky*, Pierre Mardaga, Liège

Ryerse C., (1990): *Thursday's child: child poverty in Canada: a review of the effects of poverty on children*, National youth In Care Network, Ottawa

Schutz, A., (1987) : *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*, Méridiens Klincksieck, Paris

Schwab, J. J., (1969): *The practical: A language for curriculum*, The curriculum studies reader (1997), pp.101-115, Routledge, New York

Schweitzer, R. (April, 2002): *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 3, Editorial, www.ipjp.org

Silin, J., (1995): *HiV/AIDS Education: Toward a Collaborative Curriculum*, The Curriculum Studies Reader (1997), pp. 224-245, Routledge, New York

Sleeter, E.C., & Grant, A.C., (1991): *Race, Class, Gender, and Disability in current textbooks*, Politics of the textbook, Chapter 5, Routledge, New York

Statistique Canada, (1999): Répartition du revenu, les seuils de faible revenu après impôt et les mesures de faible revenu après impôt no 13I0019X1B au catalogue, 29

Susser, M., (1990): *Nutrition, Brain development and mental performance: The challenge of causality*, (Mal) nutrition and the infant brain: proceedings of an international symposium held in Montréal, Québec, Canada, May, pages1-19, 1989, Wiley-Liss, New York; Toronto

Tajfel,H., (1978): The social psychology of minorities, Minority Rights Group, no. 38 Report, London

Tardif, J-C., (1992): *Exclus ou déserteurs? Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*, Centrale de l'enseignement du Québec, Ste-Foy

Tileston, D.,(2004): *What every teacher should know about learning, memory and the brain*, Corwin Press, California

UNESCO, Munari. A., (2000): *Jean Piaget*, Perspectives: Revue trimestrielle d'éducation comparée, vol.XXIV, no. 1-2,1994, p.321-337, ibe.unesco.org/International/Publications/.../ThinkersPdf/piagetf.pdf

Vallerand, J. R. & Vallières, E., (2000): *Le rôle des attributions et des émotions dans l'ajustement psychologique de différents type de victimes*, Rapport final du projet subventionné # RS-1685 089 déposé le 6 septembre 2000, Conseil Québécois de la recherche Sociale, Québec

Van Manen, M., (1997): *Researching lived experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*, 2nd Edition, The Althouse Press, Ontario

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press

Weiner, B., (1979): *A theory of motivation for some classroom experiences*, Journal of Educational Psychology, 71, 3-25

Weiner, B., (1985): *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, Springer-Verlag, New York

ANNEXES

PARENT/GUARDIAN CONSENT FORM

This is to state that I agree to let my son/daughter participate in a research study conducted by Tamara Bien-Aimé of the Department of Education of Concordia University.

A. PURPOSE

I have been informed that the purpose of this research is to investigate school performance among students in Quebec.

B. PROCEDURES

I am aware that this study will be conducted at my son/daughter's school and will involve a short questionnaire (15 minutes) and a brief interview (15 minutes). If a question makes him/her feel uncomfortable, he/she will not be obliged to answer it. A number will also be assigned to him/her during the interview in order to protect his/her confidentiality.

C. CONDITIONS OF PARTICIPATION

I understand that my son/daughter is free to withdraw his/her consent at anytime without compromise.

He/She can discontinue his/her participation by writing or by telling the investigator.

I understand that my son/daughter participation in this study is confidential.

I also understand that the quotes from the interview may be published with his/her permission without revealing his/her identity.

I HAVE CAREFULLY STUDIED THE ABOVE AND UNDERSTAND THIS AGREEMENT. I FREELY CONSENT AND VOLUNTARILY AGREE TO LET HIM/HER PARTICIPATE IN THIS STUDY.

Student's name (please print).....

Parent's/Guardian's signature:.....
(if the student is under 18)

Student's signature:.....
(If the student is 18 +)

Signature of witness:.....

Date:.....

Any person with concerns about their rights as a research participant can contact Adela Reid, Research Ethics and Compliance officer, Concordia University at (514) 848- 2424 x.7481 or by email at Adela.Reid@concordia.ca

RESEARCH QUESTIONNAIRE

1. How long have you been enrolled in this school?

- 0-6 months 1 to 2 years
 6 months – 1 year Other _____

2. What made you decide to come to this school? (You can check more than one)

- I like this school I wanted to finish my high school diploma
 I have a friend who comes here I have to redo a class
 My parents wanted me to come here I want to go to CEGEP

Other (please specify)

3. In my previous high school I used to... (You can check more than one)

- find school boring be interested in learning new things
 like it not being able to concentrate in class
 enjoy doing my assignments have many friends
 not get along with my teacher find certain subjects difficult
 be tired all the time

Other (specify) _____

4. What subject are you taking? What level? (You can check more than one)

- Math _____ Chemistry _____
 English _____ Physics _____
 French _____ Geography _____
 History _____ Others _____

5. What were you doing the year before you enrolled to this school ?

- Full-time employment High school student
 Part-time employment Unemployed
 Other (specify) _____

6. What is your favorite school subject ? (You can check more than one)

- Math _____ Chemistry _____
 English _____ Physics _____
 French _____ Geography _____
 History _____ Others _____

Do you get good grades in it?

- yes sometimes no

7. What is your least favorite subject? (You can check more than one)

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Math_____ | <input type="checkbox"/> Chemistry_____ |
| <input type="checkbox"/> English_____ | <input type="checkbox"/> Physics_____ |
| <input type="checkbox"/> French_____ | <input type="checkbox"/> Geography_____ |
| <input type="checkbox"/> History_____ | <input type="checkbox"/> Others_____ |

Do you get good grades in it?

- yes sometimes no

8. When you receive a good grade on your exam you think... (You can check more than one)

- This exam was easy; I understood everything
 I am so lucky
 The teacher is nice (she/he gives good grade to everyone)
 It's normal because I studied so hard for it
 It was God's will
 Other (specify)_____
-

9. When you receive a bad grade you think... (You can check more than one)

- This exam was hard; I didn't understand most of the questions
 I wasn't lucky this time
 The questions that I studied for were not on the exam
 The teacher is hard. She/ he gave bad grade to almost everyone
 It's normal because I didn't studied for this exam
 It was God's will
 Other (specify)_____
-

10. When students in your class receive good grades you think... (You can check more than one)

- It's easy for them, they are so smart
 They are lucky
 The teacher likes them that's why they received good grades
 They studied hard for this exam
 Other (specify)_____
-

11. When students in your class receive bad grades you think... (You can check more than one)

- It's difficult for them; they don't understand most of the time
 They were not lucky this time
 The teacher don't like them
 They didn't studied hard enough
 They don't take school very seriously
 Other (specify)_____
-

12. When I get a failing grade I am usually... (You can check more than one)

- Disappointed at myself
 Surprised, I wasn't expecting this grade at all
 Upset at the teacher
 Nervous because I need to pass this class
 Ok, I know it's not my fault I gave my best
 Other (specify)_____
-

Inquiry Protocol

The objective of this interview is to get your opinion on certain topics related to your school experience.

- The student will be explained the goal of this research.
- The student will be informed of his/ her rights as a research participant.
- The researcher will inform the student that the conversation will be recorded and show him/her how to stop the recording machine.

Questions

1. You've been in school since you were 5 years old, now that you are older, can you explain me what it means to go to school?

-What do you like the most about school? Why ?

-What do you like the least ? Why ?

2. How was your school experience when you were younger ?

-Was it easy?

-Did you experiment any difficulties?

3. How would you define yourself as a student? (good –bad –excellent) Why ?

- What are the criteria that you use to evaluate yourself?

4. What does it means to be successful in school?

-Do you feel pressured to be successful? By whom? Why ?

5. How would you define failure in school?

-What are the consequences of school failure?

Thank you very much for your time. Is there something that we haven't discuss that you wish to tell me?

SUBJECT INFORMATION SHEET

Research Project

Listening to understand: A qualitative study on academic achievement in Quebec

You are invited to take part in a research study that will take place in your school. The goal of this study is to get a better understanding of school performance among youths in Quebec. Therefore, the students' personal view on this subject is very important in this study. The study will be conducted by Tamara Bien-Aimé and will form the basis for the Master's degree in Educational Studies at Concordia University.

If you agree to participate in this study, you will be asked to answer questions based on your opinion and your school experience. Some of these questions will be asked on a questionnaire while others will be asked during a short interview. If a question makes you feel uncomfortable you will not have to answer it.

All aspect of this study, including your name and the name of your school will be strictly confidential. Only the investigator (Tamara Bien-Aimé) will have access to the information. Quotes from the interviews may be used with your permission for the publication of the results, but your name will remain confidential.

Participation in this study is entirely voluntary which means that you are not obliged to participate and if you do – you can withdraw at any time. Whatever your decision, it will not affect your relationship with your teacher or your grade.

If you have any questions after reading this, please feel free to contact me at this email address: tamy_emy@yahoo.com. This information sheet is for you to keep.

<p>Any person with concerns about their rights as a research participant can contact Adela Reid, Research Ethics and Compliance officer, Concordia University at (514) 848-2424 x.7481 or by email at Adela.Reid@concordia.ca</p>
--

Listen to understand: A qualitative study on academic achievement in Quebec

Debriefing

In academic settings, where students learn and teachers evaluate their performance, questions such as “Why did I do so well on this exam?” or “Why did I fail?” are often asked by students. The attribution theory explains that when students receive good grades, they tend to attribute their performance to internal factors (their ability, their effort, their knowledge etc.) and that when they receive bad grades; external factors are to blame (i.e. difficulty of the exam, teachers, destiny and luck). This was the primary focus of the survey of this study. While most answers tend to support this theory, the need to find meanings to events is not exclusive to students, but rather a distinctive feature of man. Thus, when something good happens to us, we believe that we are in control of the situation and when difficulties strike, most of us believe that it is out of our control. This «self-bias» as many scholars explain, helps us to maintain a positive attitude about life in general.

However, many school specialists believe that when it comes to school achievement, attribution theory alone cannot explain success or failure. This is particularly true in Quebec, where the failure and dropout rates have been on the rise for the past 30 years. Statistics on these issues showed that the province of Quebec has higher dropout rates than the U.S., Germany or Japan. The Ministry of Education (M.E.Q.) found in their researches that most students who achieve poorly and eventually dropout have had a “break-up” at some point with the school system. Recent governmental researches show that children as young as 5 years old have no interest in school. This phenomenon is not only a school issue but also a social issue because many of these young students will not be successful in their adult life.

The results of the findings of this study suggest that socio-economical & domestic factors, personal factors and school factors should be taken into consideration when discussing school achievement. It was also interesting to note that for many students who had experienced difficulties outside of the classroom, their relationship with their teachers was the determining factor of their school performance. If the teacher was perceived as being understanding, kind and motivating they would try harder to succeed and if the teacher was perceived as being unkind and would not believe in their potential most of them would feel discouraged and unwilling to learn. This was especially true for the male students in this study. Obviously, more studies are needed in order to make appropriate conclusions on this matter. But for now we can say that the current school system needs to integrate more social-emotional aspects in its curriculum, new teaching methods and stronger support systems for students with needs.

Once again, thank you very much for your participation, and I wish you all the best with your studies. The thesis will be available in Fall in the Department of Education LB-579 (Concordia University, 1455 de Maisonneuve). If you have any questions feel free to contact me.

Tamara Bien-Aimé
M.A. Student (Educational studies)
Email: tamy_emy@yahoo.com

4. Description de la recherche :

L'étude proposée traite de l'échec scolaire tel que vécu par les jeunes du Québec. Comparativement à plusieurs études portant sur ce sujet, l'objectif principal de la recherche proposée dans ce document vise à expliquer le phénomène de l'échec scolaire en s'appuyant principalement sur les expériences et les conceptions des jeunes en situation d'échec. L'utilisation de l'approche phénoménologique dans cette recherche permettra de cerner avec précision les significations originelles rattachées à cette problématique. Ainsi, il sera possible d'établir un cadre de référence basé sur le témoignage, les attitudes et les comportements des élèves en situation d'échec. La particularité de cette approche permettra de mieux comprendre ce phénomène sans toutefois tenter de catégoriser les sujets à l'aide de mesures pré-déterminées. Dans le but de pouvoir répondre aux exigences de ce cheminement, les questions qui sont au cœur de cette recherche peuvent être énoncées comme suit : Quelle est la signification de l'échec scolaire pour ces élèves ? Que génère l'échec scolaire ? À quoi attribuent-ils leurs échecs ? Quels sont les facteurs causals évoqués par ces élèves permettant d'expliquer la réussite et l'échec scolaire ? À quels modèles d'attribution ont-ils recouru afin d'expliquer leur rendement scolaire ?

Ces questions nécessiteraient donc l'utilisation de procédures méthodologiques qui inciteraient chaque élève à représenter librement son monde, son raisonnement et ses sentiments face à l'échec scolaire. C'est en tenant compte de cela qu'un questionnaire à choix multiple a été élaboré et sera distribué au commencement de la collecte des données. De façon générale, ce questionnaire permettra de recueillir des données relatives à l'attribution de la réussite et de l'échec scolaire. Suite à cela, une courte entrevue sera établie avec chaque élève. Les objectifs de ces entrevues viseront à recueillir des données permettant de connaître les sentiments et les significations de l'échec scolaire. Ce qui vaudrait dire qu'à la fin de cette étude, il sera possible d'établir un cadre théorique sur l'échec scolaire basé sur les expériences, le raisonnement et les sentiments des élèves ayant vécu cette situation.

5. Formulaire d'évaluation par les pairs (SRF) :

N/A

Deuxième partie : sujets de la recherche :

1. Échantillonnage des personnes soumises à l'étude :

Les étudiants qui feront partie de cette recherche sont des jeunes adultes âgés entre 18 et 25ans. Ces jeunes en provenance d'un établissement spécialisé en réinsertion sociale ont repris une ou plusieurs matières de base ou dans certains cas, ont connu un parcours scolaire difficile qui les incitèrent à abandonner l'école. Ce qui veut dire qu'au moment de l'étude, les participants seront conscients qu'ils ont déjà été ou qu'ils sont en situation d'échec scolaire. Les participants de cette étude représenteront l'aspect multiculturelle des écoles montréalaises puissent qu'ils proviendront de diverses cultures.

2. Méthode de recrutement des sujets :

La chercheuse visitera les classes d'un établissement scolaire dont elle ne connaît pas les élèves. Elle se présentera verbalement auprès des élèves tout en expliquant brièvement les objectifs de cette recherche. Les élèves seront par la suite invités à participer à la recherche. Un feuillet d'information expliquant les objectifs de la recherche, le déroulement de la collecte des données , les droits des participants et l'adresse du courrier électronique de la chercheuse sera ensuite distribuée à tous les élèves. La semaine suivante, le formulaire de consentement sera distribué à tous les élèves à la fin des cours. Les élèves pourront laisser le formulaire de consentement sur leur bureau qu'il soit signé ou non. Ainsi, les étudiants ne se sentiront pas obligés de participer à cette recherche.

3. Traitement des sujets au cours de la recherche :

En tenant compte des objectifs de cette recherche, il est facile de comprendre l'importance de la participation des sujets au cours de la collecte des données. Afin de pouvoir faciliter leur participation, la chercheuse expliquera verbalement le nombre de temps requis pour compléter le questionnaire (environ 15 minutes) et le déroulement des entrevues. Dans le but de pouvoir respecter les droits des participants , les questions présentées dans le questionnaire et durant les entrevues ne comporteront pas de caractéristique négative.

De plus, l'atmosphère des entrevues sera amicale plutôt qu'agressif . Ce qui veut dire que les participants auront la possibilité de prendre le temps désiré avant de répondre à une question. Ainsi, le bien-être des étudiants et la qualité des réponses seront privilégiés plutôt que la quantité des réponses obtenues. À la fin de chaque entrevue , la chercheuse remerciera les étudiants en s'assurant auprès d'eux qu'ils n'ont connu aucun malaise durant l'entrevue. Afin de protéger la confidentialité des étudiants un numéro sera attribué à chacun d'eux et remplacera leur nom sur le questionnaire. Ce numéro sera aussi utilisé durant les enregistrements. Les questionnaires et les enregistrements audio seront par la suite classés dans un contenant que seule la chercheuse aura accès. Les enregistrements audio seront détruits après un an en retirant le ruban des cassettes.

Troisième partie : Questions d'ordre éthique

1. Consentement éclairé :

Lors de la première visite, la chercheuse expliquera verbalement les objectifs et les procédures de la recherche aux élèves. Durant cette période, les élèves seront aussi avisés que leur participation est facultative et que s'ils décident de participer, ils auront la possibilité d'interrompre à n'importe quel moment . Ils seront aussi informés de leurs droits en tant que participants. Lors de la deuxième visite, le consentement des élèves désirant participer à cette recherche sera spécifié par leurs signatures.

2. Tromperie :

L'étude proposée ne comportera aucun élément de tromperie puisque que les participants de cette étude seront tous conscients de leur situation d'échec avant même d'entamer la collecte des données. L'intégration de faux renseignements serait néfaste à ce genre d'étude parce qu'il ne serait pas possible d'obtenir des données se rapportant aux raisonnements des élèves permettant d'expliquer le phénomène de l'échec scolaire. Dans le but d'éviter la tromperie, un feuillet d'information sera distribué afin que les participants puissent connaître les objectifs fondamentaux de cette recherche.

3. Liberté d'interrompre la participation à la recherche :

Les élèves auront la possibilité de se retirer à n'importe quel moment de la recherche sans avoir à fournir d'explications. Ils pourront arrêter leur participation soit verbalement ou par écrit. De plus, ils auront la possibilité de ne pas répondre à certaines questions s'ils le désirent. Cette liberté sera garantie sur le formulaire de consentement.

4. Atteinte à l'intégrité physique et psychologique des sujets, ou à leur réputation :

Les risques de cette recherche sont très faibles et se rapporteraient dans la plupart des cas à la réalisation des participants de certains événements ou facteurs ayant contribué à leur échec scolaire. Si cette auto-évaluation est trop négative ou entraîne chez certains participants un malaise important, la chercheuse arrêtera l'entrevue afin de préserver le bien-être psychologique des élèves.

5. Protéger ou aborder les situations « à risques » pour les sujets :

La plupart des questions qui seront utilisées dans le questionnaire et durant les entrevues ne mettront pas trop d'emphase sur l'aspect négatif de l'échec scolaire. Ainsi, il sera possible pour les étudiants d'examiner cette problématique de façon constructive sans pour autant développer une estime de soi négative.

6. Explications post-expérimentales ou information après-coup (debriefing) :

Les étudiants participants à cette étude tiennent un rôle important puisque qu'ils permettront d'avoir une meilleure compréhension du phénomène de l'échec scolaire. C'est pour cette raison que l'utilisation des données recueillies durant les entrevues est essentielle. Les participants auront été informés à plusieurs reprises que leur nom n'apparaîtra pas leur de la divulgation des données. À la fin de la collecte des données les participants auront la possibilité d'examiner les résultats afin de voir s'ils correspondent vraiment à leurs expériences et à leurs raisonnements sur ce phénomène. Par la suite, les élèves recevront par écrit les conclusions générales de l'étude avec l'adresse de courrier électronique de la chercheuse.

7. Caractère confidentiel des résultats :

La confidentialité des étudiants et de l'établissement scolaire sera garantie sur le formulaire de consentement. Lors de la rédaction de la recherche, un numéro sera attribué à chacun des participants afin de préserver leur confidentialité.