Persee

Jacques Tardif
Annie Presseau

# L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents

In: Revue française de pédagogie. Volume 130, 2000. pp. 89-105.

Abstract
The whole staff dealing with education feels more and more concerned with school failure in North America. Moreover, the extend of this phenomenon is difficult to evaluate because people don't agree with a common definition of success and failure at school. This article gives an account of school failure in United States and Canada through adding up statistical data issued from investigations on children learning difficulties, pupils having fallen behind and drop outs. These data give an overview of the extent of school failure in primary and secondary schools in these countries. It reveals that this phenomenon affects much more boys than girls and that its origins and symptoms are manifold.

Résumé
L'échec scolaire en Amérique du Nord constitue une problématique très importante et fort préoccupante pour l'ensemble des acteurs scolaires. L'ampleur et la gravité de ce phénomène se laissent d'ailleurs difficilement circonscrire parce qu'il n'existe pas de consensus quant à la définition de la réussite et de l'échec à l'école. Le présent article rend compte de l'échec scolaire, plus particulièrement aux États-Unis et au Canada, en recoupant plusieurs données statistiques provenant d'études concernant les élèves en difficulté d'apprentissage, les élèves en situation de retard scolaire et les élèves décrocheurs. Ces données fournissent un aperçu de l'étendue de l'échec scolaire dans les écoles primaires et secondaires dans ces pays. Elles font notamment ressortir que ce phénomène touche un nombre beaucoup plus important de garçons que de filles et que ses origines et ses manifestations sont multiples.

Citer ce document / Cite this document :

Tardif Jacques, Presseau Annie. L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. In: Revue française de pédagogie. Volume 130, 2000. pp. 89-105.

doi : 10.3406/rfp.2000.1055

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1055

# L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents

*Jacques Tardif* (1) *et Annie Presseau* (2)

Persée BY: creative commons

*L'échec scolaire en Amérique du Nord constitue une problématique très importante et fort préoccupante pour l'ensemble des acteurs scolaires. L'ampleur et la gravité de ce phénomène se laissent d'ailleurs difficilement circonscrire parce qu'il n'existe pas de consensus quant à la définition de la réussite et de l'échec à l'école. Le présent article rend compte de l'échec scolaire, plus particulièrement aux États-Unis et au Canada, en recoupant plusieurs données statistiques provenant d'études concernant les élèves en difficulté d'apprentissage, les élèves en situation de retard scolaire et les élèves décrocheurs. Ces données fournissent un aperçu de l'étendue de l'échec scolaire dans les écoles primaires et secondaires dans ces pays. Elles font notamment ressortir que ce phénomène touche un nombre beaucoup plus important de garçons que de filles et que ses origines et ses manifestations sont multiples.*

La problématique de l'échec scolaire en Amérique du Nord (3) soulève irrémédiablement la question du degré de ressemblance entre les pays concernés et, à l'intérieur de ces pays, entre les états et les provinces qui composent cette partie du monde. L'Amérique du Nord ne constitue pas une société homogène : il existe même des différences importantes quant aux institutions politiques des États-Unis et du Canada. On peut également observer des différences sur le plan des institutions scolaires, entre autres la durée des études primaires et secondaires n'est pas identique sur l'ensemble de ce territoire, et le taux d'intégration en classes régulières des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage varie d'un endroit à l'autre. Il est à souligner également que le Québec est le seul endroit où l'on retrouve un ordre d'enseignement autonome entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire et l'ordre d'enseignement universitaire. De plus, il existe aux États-Unis des situations délicates touchant les relations interraciales et interethniques qui ne présentent pas, au Canada, une telle ampleur, ni une telle gravité en raison notamment d'un plus faible taux d'immigration.

Bien qu'il s'agisse là de distinctions non négligeables, il reste possible d'établir des similitudes entre les États-Unis et le Canada pour ce qui est de l'échec scolaire et de son évolution. Malgré des efforts constants ainsi que des investissements professionnels et financiers importants, les institutions scolaires de ces deux pays ne parviennent pas à susciter la réussite chez tous les élèves : un grand nombre d'entre eux quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, plusieurs jeunes adultes sont analphabètes fonctionnels, de nombreux élèves présentent des problèmes de motivation scolaire et le taux d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est très élevé. Il importe également de souligner que l'écart entre les garçons et les filles s'agrandit régulièrement : ces dernières affichent en effet un niveau de réussite beaucoup plus élevé que les garçons. On pourrait dire, sans porter attention aux nuances, que les institutions scolaires des États-Unis et du Canada exercent peu d'attrait pour une quantité impressionnante d'élèves, que la force d'attraction des écoles décroît graduellement au fur et à mesure de la progression des élèves dans le système scolaire et que les objectifs de scolarisation et de socialisation ne sont pas atteints à un degré satisfaisant dans une perspective de démocratisation des chances pour chaque enfant et chaque adolescent.

Ce portrait sombre et global des écoles nord-américaines relativement à la réussite des élèves qui les fréquentent justifie le fait qu'il est possible de discuter, sur un plan général, de la problématique de l'échec scolaire en Amérique du Nord. Toutefois, il est capital de prendre en compte l'idée que des facteurs particuliers viennent influer sur cette problématique dans chacune des provinces et chacun des états. Les situations particulières d'échec scolaire ne sont compréhensibles que dans l'optique d'une approche systémique où chaque composante influe nécessairement sur l'ensemble du système.

Dans le présent article, les données quantitatives proviennent à la fois d'études réalisées aux États-Unis et au Canada et celles qui sont les plus détaillées tirent leur origine de recherches québécoises. La diversité de ces informations vise, d'une part, à préciser l'ampleur de l'échec scolaire et l'évolution de ce phénomène et, d'autre part, à illustrer le haut degré de similitude d'un lieu géographique à un autre. Cependant, avant de présenter les données statistiques, il est crucial de définir ce que recouvrent les concepts d'échec scolaire et de réussite à l'école et d'introduire celui d'abandon scolaire. Il n'y a pas de consensus au sujet du champ sémantique des deux premiers concepts, malgré l'orientation homogène de plusieurs recherches qui tentent de déterminer l'ampleur de l'échec scolaire, et le recours au concept d'abandon scolaire fournit un cadre de référence plus représentatif en vue de déterminer les influences des institutions scolaires nord-américaines sur la trajectoire des élèves à l'école. Par la suite, dans l'article, des données quantitatives sont rapportées en insistant premièrement sur le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, deuxièmement sur le nombre d'élèves qui éprouvent un retard scolaire et troisièmement, sur le nombre d'élèves qui abandonnent l'école sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. La dernière partie de l'article met en évidence quatre conclusions et elle souligne quelques composantes essentielles dans la réflexion portant sur la réussite à l'école et sur l'échec scolaire.

## ÉCHEC SCOLAIRE, RÉUSSITE À L'ÉCOLE ET ABANDON SCOLAIRE

Plusieurs entrées permettent d'aborder la situation de l'échec scolaire et son évolution. Les mots ne manquent pas pour faire référence à ce phénomène : échec scolaire, retard scolaire, difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, redoublement, décrochage scolaire, abandon scolaire, *dropout*, *school leavers*, *early leavers*, *withdrawn*, *excluded*. Le fait de ne considérer l'échec scolaire que par une entrée particulière n'est pas neutre puisque cette dernière ne permet pas de rendre compte de l'ampleur et de la gravité de cette problématique. De plus, il n'y a pas de consensus pour les professionnels et les chercheurs en éducation sur l'étendue sémantique du concept d'échec scolaire. En vue de préciser les balises privilégiées, la présente partie définit les concepts d'échec scolaire, de réussite à l'école et d'abandon scolaire, et elle se termine en indiquant que le phénomène de l'échec scolaire en Amérique du Nord ne peut être analysé et compris sans prendre en compte les données relatives aux élèves en difficulté d'apprentissage, aux élèves qui manifestent un retard scolaire et aux élèves qui abandonnent l'école.

Selon Plaisance (1989), les enquêtes et les modèles utilisés en sociologie de l'éducation pour aborder la problématique de l'échec scolaire et de la réussite à l'école font exclusivement référence à des critères de nature institutionnelle. Les indicateurs les plus fréquemment utilisés sont les retards scolaires, le cheminement en cours de scolarisation et l'obtention ou non d'un diplôme. Tant en sociologie qu'en psychologie de l'éducation, les enquêtes sont inscrites dans un cadre de « normalité scolaire » : l'élève type doit suivre un cheminement défini sur une durée déterminée, construire un nombre précis de connaissances et développer un nombre précis de compétences dans un laps de temps donné, ces nombres étant fixés à partir de normes ministérielles ou départementales. L'orientation de ces enquêtes correspond en partie à une première conception que Bastin et Rosen (1990) proposent au regard de l'échec scolaire. Selon eux, cette conception réduit le phénomène de l'échec scolaire au fait d'abandonner ses études avant l'obtention d'un diplôme.

Bastin et Rosen (1990) suggèrent toutefois trois autres conceptions de l'échec scolaire. Deux d'entre elles méritent d'être prises en considération parce qu'elles fournissent une perspective beaucoup plus large et beaucoup plus significative à propos de la problématique de l'échec scolaire. Une première fait référence à la situation où les apprentissages proposés à l'école sont inadéquats pour l'élève, même s'ils donnent lieu à un passage d'une classe à une autre ou encore à l'obtention d'un diplôme. Selon cette optique, une scolarisation qui ne permet pas à l'élève de s'insérer activement dans une communauté sociale, familiale et professionnelle constitue un échec scolaire. Bastin et Rosen (1990) mentionnent que l'échec scolaire peut également se définir comme l'écart entre les résultats attendus de la part de l'élève et les résultats obtenus. Dans ce cas, l'échec scolaire existe par rapport à un seuil « en dessous duquel il y a frustration pour l'acteur (l'élève), insatisfaction pour le formateur (maître, gestionnaire, parents) et un manque à gagner pour le système (école, société) » (p. 18).

La conception de nature institutionnelle de l'échec scolaire présente un caractère réducteur en ce qui a trait au phénomène en question parce qu'elle ne permet qu'un regard « épidémiologique » en privilégiant le critère de l'obtention ou non d'un diplôme de fin d'études ou celui du redoublement. Théoriquement, cette conception devrait être délaissée au profit des deux autres susmentionnées qui sont non seulement plus représentatives des attentes de la société à l'endroit de l'école, mais aussi plus cohérentes avec les finalités de l'institution scolaire. Le problème crucial qui se pose alors en adoptant ces deux conceptions comme grille d'analyse et de compréhension du phénomène de l'échec scolaire en Amérique du Nord tient au fait que les données disponibles jusqu'à maintenant ne s'inscrivent pas dans leur logique. En revanche, étant donné l'orientation des recherches d'où proviennent ces données, il paraît vraisemblable de conclure qu'elles sous-estiment grandement l'ampleur et la gravité du phénomène de l'échec scolaire dans cette partie du globe.

Les diverses conceptions relativement à l'échec scolaire soulèvent toutefois la question incontournable de la réussite à l'école, puisque chacune d'entre elles entretient des liens implicites avec une vision particulière de la réussite. Que signifie effectivement « réussir dans une institution scolaire » ? Le fait de considérer ce qui est entendu par la réussite à l'école contribue, d'une part, à fournir une représentation encore plus précise du champ sémantique que devrait recouvrir le concept d'échec scolaire et, d'autre part, à circonscrire la diversité des solutions à mettre en place pour réduire, voire éliminer les échecs.

Bouchard et Saint-Amant (1993) distinguent trois conceptions de la réussite en contexte scolaire : la réussite scolaire, la réussite éducative et la réussite sociale. La réussite scolaire fait référence essentiellement à ce qui a trait à la scolarisation. Elle correspond au cheminement de l'élève à l'intérieur des institutions scolaires, d'une classe à une autre, d'un cycle à un autre, d'un ordre d'enseignement à un autre. La réussite éducative, pour sa part, touche non seulement la transmission d'informations et la cognition, mais également le développement d'attitudes, de comportements et de valeurs. L'école devient un lieu de socialisation et d'acculturation. Quant à la réussite sociale, elle met l'accent sur la correspondance entre la formation à l'école et l'insertion sociale, familiale et professionnelle. Elle porte sur le pouvoir de compréhension et d'action que l'élève développe à l'école au regard des situations extrascolaires. L'école devient un lieu « branché sur la vraie vie ».

La réussite à l'école dépasse largement la réussite scolaire et elle doit englober la réussite éducative ainsi que la réussite sociale. Ignorer ces deux dernières formes de réussite serait, dans une certaine mesure, faire preuve d'incohérence au regard des finalités de l'école. En se référant aux conceptions de l'échec scolaire, particulièrement à la deuxième qui perçoit comme un échec une scolarisation qui ne permet pas à l'élève de s'insérer activement dans une communauté sociale, familiale et professionnelle, il faudrait ajouter un autre type de réussite à l'école, que l'on pourrait nommer la réussite motivationnelle. Au-delà du fait que l'élève obtient le diplôme recherché, qu'il intègre des attitudes et des valeurs appropriées et qu'il s'insère harmonieusement dans la société, la réussite à l'école ne peut délaisser le degré d'engagement personnel de l'acteur lui-même dans la réussite, engagement qui résulte de la reconnaissance qu'il accorde à l'école comme institution de formation. Dans ce sens, réussir à l'école inclut la motivation scolaire. Un élève qui réussit s'engage activement dans ses apprentissages. Par ailleurs, un élève serait réputé en situation d'échec scolaire dans la mesure où, sans intérêt, il considérerait l'école comme un passage obligatoire, une forme de cadre carcéral, et où il recourrait à des stratégies d'évitement dans le but de garantir l'obtention d'un diplôme.

Les recherches sur l'échec scolaire s'inscrivent majoritairement dans la conception de nature institutionnelle de l'échec et, en conséquence, elles ignorent la réussite éducative, la réussite sociale et la réussite motivationnelle. Pour rendre compte le plus fidèlement possible de l'ampleur de l'échec scolaire en Amérique du Nord, il faut alors recourir au concept d'abandon scolaire et introduire des données relatives aux élèves qui quittent l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Dans les régions francophones de l'Amérique du Nord, ces derniers sont reconnus comme des décrocheurs. Selon Hoffman (1990, dans Neufeld et Stevens, 1992), un décrocheur est un élève qui n'a pas obtenu de diplôme de l'école secondaire ou qui n'a pas terminé un programme de formation approuvé, et qui ne fait pas partie des élèves inscrits dans une autre école ou un autre programme, des élèves absents temporairement ou des élèves décédés.

En cohérence avec les conceptions privilégiées quant à la réussite à l'école et à l'échec scolaire, les données statistiques présentées dans les prochaines sections portent sur le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, sur le nombre d'élèves en retard scolaire ainsi que sur le nombre de décrocheurs. Ces statistiques sous-estiment certainement l'échec scolaire en lien avec la réussite éducative, sociale et motivationnelle. Il n'y a pas de données fiables à ce sujet. Toutefois, ces trois entrées différenciées à propos d'un même phénomène concourent à cerner plus précisément l'ampleur et la gravité de la problématique de l'échec scolaire.

## ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

La première modalité privilégiée pour aborder la problématique de l'échec scolaire et son évolution en Amérique du Nord consiste à rapporter des données au regard des élèves en difficulté d'apprentissage. Dans la catégorie « difficulté d'apprentissage » sont inclus, selon le ministère de l'Éducation du Québec (1993), des jeunes ayant des difficultés diverses qui manifestent les caractéristiques communes suivantes : 1) ils ne présentent pas de déficience persistante et significative d'ordre intellectuel, physique ou sensoriel ; 2) ils éprouvent des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires ou préscolaires. Pour qu'un élève soit reconnu en difficultés d'apprentissage légères ou graves, au primaire, il doit avoir un retard significatif en français ou en mathématique « compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge » du regroupement scolaire dans lequel il est inscrit. Au secondaire, le retard doit être significatif en français et en mathématiques. Les définitions retenues dans les autres provinces canadiennes et aux États-Unis partagent des orientations fort semblables.

Ces définitions excluent toujours les élèves qui présentent des limites intellectuelles ou un handicap physique ou sensoriel. Elles excluent aussi de la catégorie « difficulté d'apprentissage » les élèves qui manifestent des troubles émotifs ou qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental (4). Dans la discussion de la problématique de l'échec scolaire, cette exclusion des élèves qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental fournit une autre raison de prendre en compte non seulement les données relatives aux élèves

en difficulté d'apprentissage, mais également celles ayant trait au retard et à l'abandon scolaire. Puisqu'il est fréquent que les élèves en difficulté d'ordre comportemental accusent des retards scolaires et qu'ils quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, la considération des données relatives à ces derniers permet une analyse plus fidèle de l'échec scolaire et de son évolution.

Le tableau I précise, pour l'ensemble des États-Unis, le pourcentage de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle (5) pour les années 1977 à 1996. Il est à remarquer qu'aux États-Unis, le *National Center for Education Statistics* distingue les difficultés langagières (*speech impairments*) des difficultés d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas dans les provinces canadiennes. Dans la discussion de la problématique de l'échec scolaire en Amérique du Nord, ces deux catégories sont considérées comme regroupant des élèves en difficulté d'apprentissage.

Quant au tableau II, il précise le pourcentage relatif de jeunes des États-Unis en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'ensemble des jeunes ayant des besoins particuliers. Dans ces deux tableaux, on peut observer un accroissement constant du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage. En faisant référence au tableau I, le pourcentage cumulatif des élèves qui manifestent des difficultés d'apprentissage et des difficultés langagières indique que, de 1977 (4,7 %) à 1996 (8,1 %), il y a eu une augmentation de 3,4 %. Pour sa part, le tableau II permet de souligner que le pourcentage relatif pour ces catégories de difficulté est passé de 56,9 % (1977) à 64,6 % (1996). Dans le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle, leur nombre est décroissant ; on observe une diminution de 0,9 % par rapport à l'ensemble des jeunes (tableau I) et une diminution de 15,8 % par rapport aux jeunes qui ont des besoins particuliers (tableau II).

Smith, Perie, Alsalam, Pratt-Mahoney, Bae et Aronstamm-Young (1995) font ressortir qu'aux États-Unis, le nombre d'élèves qui bénéficient des programmes fédéraux disponibles pour les jeunes manifestant des besoins particuliers a augmenté annuellement depuis 1977, en dépit de la diminution importante du nombre d'élèves inscrits dans

Tableau I. – **Pourcentage de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'ensemble des jeunes aux États-Unis**

| | Toutes difficultés | Difficultés d'apprentissage | Difficultés langagières | Déficience intellectuelle |
|---|---|---|---|---|
| 1977 | 8,3 | 1,8 | 2,9 | 2,2 |
| 1979 | 9,3 | 2,7 | 2,9 | 2,2 |
| 1981 | 10,1 | 3,6 | 2,9 | 2,0 |
| 1983 | 10,8 | 4,4 | 2,9 | 1,9 |
| 1985 | 11,0 | 4,7 | 2,9 | 1,8 |
| 1987 | 11,0 | 4,8 | 2,9 | 1,6 |
| 1989 | 11,3 | 4,9 | 2,4 | 1,4 |
| 1990 (6) | 11,3 | 5,0 | 2,4 | 1,3 |
| 1991 | 11,6 | 5,2 | 2,4 | 1,3 |
| 1992 | 11,7 | 5,3 | 2,3 | 1,3 |
| 1993 | 12,0 | 5,5 | 2,3 | 1,2 |
| 1994 | 12,2 | 5,5 | 2,3 | 1,2 |
| 1995 | 12,2 | 5,6 | 2,3 | 1,3 |
| 1996 | 12,4 | 5,8 | 2,3 | 1,3 |

Tableau repris et adapté du Wirt, Snyder, Sable, Choy, Bae, Stennett, Gruner et Perie (1998).

Tableau II. – **Pourcentage relatif de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'ensemble des jeunes ayant des besoins particuliers aux États-Unis**

| | Difficultés d'apprentissage | Difficultés langagières | Déficience intellectuelle |
|---|---|---|---|
| 1977 | 21,6 | 35,3 | 26,0 |
| 1979 | 29,1 | 31,2 | 23,2 |
| 1981 | 35,2 | 28,2 | 20,0 |
| 1983 | 40,9 | 26,6 | 17,8 |
| 1985 | 42,5 | 26,1 | 17,8 |
| 1987 | 43,8 | 26,0 | 14,7 |
| 1989 | 43,6 | 21,1 | 12,7 |
| 1990 (7) | 44,2 | 21,0 | 11,8 |
| 1991 | 44,7 | 20,7 | 11,2 |
| 1992 | 45,0 | 20,0 | 11,1 |
| 1993 | 45,9 | 19,4 | 10,1 |
| 1994 | 45,4 | 19,1 | 10,1 |
| 1995 | 46,3 | 18,9 | 10,3 |
| 1996 | 46,3 | 18,3 | 10,2 |

Tableau repris et adapté de Wirt *et al.* (1998).

les écoles primaires et secondaires à la fin des années 70 et au milieu des années 80. Selon le *U.S. Bureau of the Census* (1995*a*), alors qu'il y avait 4 761 742 jeunes de 6 à 21 ans qui avaient recours à des services fédéraux en 1990-1991, on en retrouve 5 110 653 en 1992-1993, une augmentation de 348 911 élèves. Dans la même veine, Wirt *et al.* (1998) soulèvent qu'entre 1977 et 1996, il y a eu une augmentation de 51 % du nombre d'élèves qui ont participé à ces programmes fédéraux pour les jeunes manifestant des besoins particuliers et qu'en 1996, le nombre de ces élèves atteignait les 5,6 millions.

Smith *et al.* (1995) soulignent qu'au cours de l'année scolaire 1990-1991, 94 % des élèves ayant des besoins particuliers étaient scolarisés dans des écoles régulières. De plus, 42 % des élèves présentant une déficience intellectuelle étaient complètement intégrés dans une classe régulière ou partiellement intégrés dans une classe régulière jumelée à une classe ressource. Wirt *et al.* (1998), en se référant aux statistiques de 1995, n'établissent pas de distinction entre les élèves présentant une déficience intellectuelle et les autres élèves en difficulté. Les données dont ils disposent révèlent que 73 % des élèves en difficulté fréquentaient soit une classe régulière, soit une classe ressource jumelée à une classe régulière et que 23 % des élèves en difficulté fréquentaient des classes spéciales à l'intérieur d'établissements scolaires offrant un enseignement régulier. Le cumul de ces deux types d'intégration d'élèves en difficulté met donc en évidence que 96 % des jeunes des États-Unis reconnus comme étant en difficulté sont scolarisés dans des écoles régulières.

Aucun relevé systématique pour l'ensemble du Canada quant au taux de prévalence des difficultés d'apprentissage n'a pu être obtenu. Les études disponibles s'attardent à des provinces en particulier. Dans ce contexte, seules les données relatives au Québec sont présentées en détail. Ces dernières ne sont pas identiques à celles des autres provinces, mais les mouvements qu'il est possible d'observer suivent la même progression. Le tableau III présente l'évolution du nombre et du pourcentage d'élèves en difficulté d'apprentissage au Québec en distinguant les ordres d'enseignement.

Pour l'ordre d'enseignement primaire, comme en rend compte le tableau III, on observe une

Tableau III. - **Évolution de la population des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec**

| | Préscolaire (N - %) | | Primaire (N - %) | | Secondaire (N - %) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1979-1980 | 15 | 0,02 | 46 962 | 8,47 | 17 657 | 3,37 |
| 1980-1981 | 86 | 0,09 | 44 518 | 8,24 | 18 143 | 3,60 |
| 1981-1982 | 160 | 0,17 | 44 395 | 8,30 | 17 477 | 3,72 |
| 1982-1983 | 321 | 0,34 | 45 300 | 8,54 | 18 044 | 3,95 |
| 1983-1984 | 422 | 0,44 | 44 594 | 8,42 | 18 901 | 4,30 |
| 1984-1985 | 872 | 0,89 | 49 115 | 9,16 | 21 267 | 4,89 |
| 1985-1986 | 1 252 | 1,28 | 53 956 | 9,88 | 24 978 | 6,21 |
| 1986-1987 | 1 267 | 1,31 | 59 063 | 10,63 | 30 534 | 7,88 |
| 1987-1988 | 1 358 | 1,46 | 62 271 | 11,09 | 34 278 | 8,91 |
| 1988-1989 | 1 213 | 1,34 | 62 136 | 11,04 | 42 237 | 11,02 |
| 1989-1990 | 900 | 0,99 | 63 077 | 11,24 | 44 744 | 11,49 |
| 1990-1991 | 1 005 | 1,12 | 63 625 | 11,39 | 49 044 | 12,73 |

Tableau repris et adapté d'Archambault (1992).

augmentation de 2,92 % de 1979-1980 à 1990-1991 et pour le secondaire, l'augmentation est de 9,36 %. L'accroissement du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire peut sembler à première vue étonnant. Cette augmentation n'est pourtant pas factice. Elle s'explique en partie par le recours à de meilleurs instruments d'évaluation, mais il est impossible de nier qu'on retrouve de plus en plus d'élèves qui éprouvent d'importantes difficultés d'apprentissage. Comme dans le cas des États-Unis, le nombre d'élèves québécois reconnus comme présentant une déficience intellectuelle a diminué sensiblement et cette diminution résulte des mêmes raisons.

Par ailleurs, ainsi que l'illustre le tableau IV, bien que l'on constate un accroissement du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage au Québec de 1984-1985 à 1990-1991, on note, depuis, une diminution de ce taux. De 1990-1991 à 1996-1997, on observe une baisse de 2,9 % des élèves en difficulté d'apprentissage par rapport à l'ensemble des jeunes québécois. Chez les élèves qui présentent une déficience intellectuelle, alors que leur proportion a constamment diminué de 1984-1985 à 1992-1993, elle s'est ensuite stabilisée en oscillant entre 0,60 % et 0,62 %. Depuis 1992, on peut donc remarquer quelques différences entre les données statistiques des États-Unis (tableau I) et du Québec (tableau IV) relativement à l'évolution du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage et de ceux qui présentent une déficience intellectuelle. En établissant des comparaisons entre les données du Québec et des États-Unis, il importe toutefois de prendre en compte que les données de ce pays quant au pourcentage de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'ensemble des jeunes est calculé à partir de l'ensemble des individus de 0 à 21 ans. Pour le Québec, le pourcentage en question est plutôt calculé en faisant référence à la population des jeunes inscrits à l'école. Le référent à partir duquel est effectué le calcul proportionnel explique que le taux de prévalence paraisse plus faible aux États-Unis.

Le tableau V rend compte d'un changement de proportions important dans la clientèle en difficulté d'apprentissage. Alors qu'en 1984-1985, on observait un plus fort pourcentage d'élèves présentant des difficultés légères par rapport aux élèves présentant des difficultés graves, cette distinction a graduellement eu tendance à s'amoindrir pour disparaître en 1995-1996, avec un taux de 4,2 % tant chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage légères que chez ceux qui ont des difficultés graves. Depuis 1996-1997, une inversion s'est même opérée. Toutefois, malgré des modifications de la composition du groupe

Tableau IV. – **Pourcentage de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'ensemble des jeunes au Québec**

| | Difficulté d'apprentissage | Déficience intellectuelle |
|---|---|---|
| 1984-1985 | 6,7 | 0,78 |
| 1986-1987 | 8,8 | 0,73 |
| 1988-1989 | 10,2 | 0,68 |
| 1990-1991 | 11,1 | 0,66 |
| 1991-1992 | 10,8 | 0,63 |
| 1992-1993 | 9,5 | 0,60 |
| 1993-1994 | 9,1 | 0,61 |
| 1994-1995 | 8,8 | 0,60 |
| 1995-1996 | 8,4 | 0,61 |
| 1996-1997 | 8,2 | 0,62 |

Données calculées à partir de celles fournies dans Ouellet (1997).

Tableau V. – **Pourcentage d'élèves en difficulté légère ou grave d'apprentissage fréquentant les écoles publiques du Québec**

| | Élèves en difficulté légère d'apprentissage | Élèves en difficulté grave d'apprentissage | Élèves en difficulté légère ou grave d'apprentissage |
|---|---|---|---|
| 1984-1985 | 4,2 | 2,5 | 6,7 |
| 1986-1987 | 5,8 | 3,0 | 8,8 |
| 1988-1989 | 6,6 | 3,6 | 10,2 |
| 1990-1991 | 7,2 | 3,9 | 11,1 |
| 1991-1992 | 6,8 | 4,0 | 10,8 |
| 1992-1993 | 5,3 | 4,2 | 9,5 |
| 1993-1994 | 4,8 | 4,3 | 9,1 |
| 1994-1995 | 4,6 | 4,3 | 8,8 |
| 1995-1996 | 4,2 | 4,2 | 8,4 |
| 1996-1997 | 4,0 | 4,3 | 8,3 |

Données calculées à partir de celles de Ouellet (1997).

d'élèves en difficulté d'apprentissage, il importe de soulever le fait que néanmoins, depuis 1990-1991, une baisse de cette clientèle est perceptible.

Quand on considère la problématique de l'échec scolaire et son évolution en Amérique du Nord à partir des données relatives aux élèves en difficulté d'apprentissage, on peut conclure que c'est un phénomène qui touche un très grand nombre d'élèves. Que ce soit aux États-Unis, au Canada ou au Québec, peu importe les différences quantitatives, il est essentiel de souligner que de toutes les catégories d'élèves présentant des besoins particuliers, ce sont les élèves en difficulté d'apprentissage qui constituent le plus grand nombre. Par exemple, au cours de l'année 1996-1997, au Québec, dans les enseignements préscolaire, primaire et secondaire, 24 558 élèves étaient reconnus comme étant des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental alors que 85 148 étaient

considérés comme des élèves en difficulté d'apprentissage (Ouellet, 1997). Il est aussi important de souligner que le nombre de garçons en difficulté d'apprentissage est plus élevé que le nombre de filles et que ce taux plus élevé se retrouve sur l'ensemble des catégories d'élèves manifestant des besoins particuliers.

## ÉLÈVES EN RETARD SCOLAIRE

Nous ne disposons pas de données quantitatives pour ce qui est des élèves des États-Unis qui accusent un retard scolaire. Quant au Canada, comme dans le cas du taux de prévalence des élèves en difficulté d'apprentissage, les statistiques sont particulières à chacune des provinces. Dans ce contexte, seules les données relatives au Québec sont présentées à titre indicatif. Pour le Québec, Ristic (1990) définit le retard scolaire comme étant le nombre d'années excédant l'âge normal d'un élève par rapport à sa classe ou à l'ordre d'enseignement. Les élèves qui ne sont pas inscrits à l'ordre d'enseignement secondaire à l'âge de 12 ans ou qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires à l'âge de 17 ans, sauf dans le cadre de l'enseignement professionnel, sont considérés comme étant en retard scolaire.

En 1990, Ristic a déposé une étude réalisée pour le ministère de l'Éducation du Québec sur le coût du redoublement et sur son incidence en lien avec le retard scolaire. Cette étude indique qu'en 1989-1990, 7,8 % des élèves des commissions scolaires du Québec avaient redoublé une année et que, par ailleurs, 21,7 % des élèves accusaient un retard scolaire. Parmi les élèves qui étaient en retard, 73,2 % n'avaient qu'un an de retard, 18,9 % en avaient deux et 7,9 % en avaient trois ou plus. Ristic (1990) souligne qu'en excluant du calcul les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le taux de redoublement observé n'aurait été que de 5,1 %. Il mentionne également que le pourcentage d'élèves reconnus en retard sur le plan scolaire ne serait que de 13,4 % si les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage n'étaient pas intégrés dans l'étude.

Le tableau VI rapporte le pourcentage d'élèves québécois qui redoublent une année comparativement à l'ensemble des élèves. On peut observer que la pratique du redoublement est plus fréquente à l'ordre d'enseignement secondaire qu'à l'ordre d'enseignement primaire (en 1997-1998, 7,7 % *versus* 3,6 %) et que, peu importe l'ordre d'enseignement, un plus grand nombre de garçons que de filles redoublent une classe. Au Québec, au terme des six ans que dure en principe le primaire, le ministère de l'Éducation (1999) rapporte que, en 1997-1998, 23,3 % des enfants de 12 ans ne fréquentaient pas encore le secondaire. Il est également possible de remarquer que la pratique du redoublement a tendance à baisser d'une façon

Tableau VI. – **Pourcentage d'élèves du Québec redoublant une année compte tenu de l'ordre d'enseignement et du sexe**

| | 1983-1984 | 1990-1991 | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Primaire** | | | | | | | |
| Garçons | 5,9 | 7,0 | 5,9 | 5,5 | 5,4 | 4,8 | 4,3 |
| Filles | 3,5 | 4,4 | 3,7 | 3,6 | 3,5 | 3,1 | 2,8 |
| Ensemble des élèves | 4,7 | 5,7 | 4,9 | 4,6 | 4,5 | 4,0 | 3,6 |
| **Secondaire** | | | | | | | |
| Garçons | 11,0 | 12,1 | 11,5 | 11,3 | 10,5 | 10,4 | 9,4 |
| Filles | 6,4 | 7,8 | 6,9 | 6,8 | 6,5 | 6,3 | 5,9 |
| Ensemble des élèves | 8,7 | 10,0 | 9,3 | 9,1 | 8,5 | 8,4 | 7,7 |

Tableau repris du ministère de l'Éducation (1999).

régulière depuis 1990 (en 1983 et en 1998 : 4,7 % et 3,6 % pour le primaire, 8,7 % et 7,7 % pour le secondaire). Malgré cette baisse, tel qu'en rend compte le ministère de l'Éducation (1999), le nombre de redoublements est approximativement deux fois plus important au secondaire qu'au primaire. Le taux de redoublement atteint son sommet en première secondaire. Ce phénomène s'explique en partie, d'après le ministère de l'Éducation (1998*b*, 1999), par le fait que tous les élèves du primaire qui ont atteint l'âge chronologique de 13 ans, y compris celles et ceux qui éprouvent des difficultés, sont admis au secondaire. Plusieurs d'entre eux le sont pour l'unique raison qu'ils ont 13 ans.

Dans une étude portant entre autres sur le retard scolaire, Brais (1994) estime que ce phénomène est souvent occasionné par le redoublement. Ce chercheur met en évidence que la première année du primaire est la classe qui est le plus souvent reprise, ce que corrobore le ministère de l'Éducation (1998*a*). Brais souligne aussi que les garçons sont plus susceptibles de redoubler que les filles, et que les garçons nés en juillet, août et septembre, ainsi que ceux dont la langue maternelle n'est pas celle de l'enseignement sont plus à risque de présenter un retard scolaire. Le ministère de l'Éducation (1996) arrive exactement à ces mêmes conclusions. Finalement, Brais (1994) observe que 50 % des élèves redoubleurs sont reconnus comme des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le ministère de l'Éducation du Québec (1998*b*), à la suite d'une étude réalisée auprès de cohortes de première secondaire de 1985, 1987, 1989 et 1991, rend compte du pourcentage de diplômes accordés dans le cadre des études secondaires. Il distingue entre autres les diplômes obtenus par les élèves âgés de 12 ans et moins lors de leur entrée au secondaire – c'est-à-dire les élèves sans aucun retard scolaire – de ceux obtenus par les élèves de 13 ans et plus, c'est-à-dire ceux qui ont cumulé un retard scolaire avant leur entrée au secondaire. Le tableau VII présente les données disponibles concernant ces cohortes. Beaucoup moins d'élèves qui présentent un retard scolaire au moment où ils débutent leurs études secondaires obtiennent leur diplôme comparativement à ceux qui n'ont pas de retard scolaire. Entre 15,6 % et 20 % seulement ont réussi à obtenir le diplôme en question dans les délais prévus par rapport à un taux de réussite variant entre 54,8 % et 62,4 % pour l'ensemble des élèves. Pour le ministère de l'Éducation du Québec (1998*b*, p. 5), « l'âge auquel les élèves sont, pour la première fois, inscrits en 1re secondaire [...] » constitue « la variable la plus discriminante quant au cheminement ultérieur des élèves au secondaire et au collégial ». Plusieurs élèves qui ont déjà redoublé au primaire parviennent toutefois à obtenir le diplôme d'études secondaires à la fin de la septième année suivant leur entrée à l'ordre d'enseignement secondaire. Par ailleurs, que ce soit à la fin de la neuvième année ou de la onzième année suivant leur entrée au secondaire, on peut observer que des élèves réussissent par différents parcours à compléter leurs études secondaires. Le pourcentage d'élèves dans cette situation est peu élevé,

Tableau VII. – **Pourcentage d'élèves de quatre cohortes différentes obtenant un diplôme d'études secondaires au Québec**

| | Cohorte de 1985 | | | Cohorte de 1987 | | | Cohorte de 1989 | | | Cohorte de 1991 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 12 ans et moins | 13 ans et plus | **Total (*)** | 12 ans et moins | 13 ans et plus | **Total** | 12 ans et moins | 13 ans et plus | **Total** | 12 ans et moins | 13 ans et plus | **Total** |
| Après 5 ans | 64,9 | 17,0 | **54,8** | 69,9 | 15,6 | **59,2** | 72,3 | 16,5 | **59,8** | 74,8 | 20,0 | **62,4** |
| Après 7 ans | 78,5 | 27,3 | **67,7** | 82,9 | 27,4 | **72,0** | 85,7 | 31,4 | **73,6** | | | |
| Après 9 ans | 82,4 | 31,8 | **71,7** | 86,0 | 32,5 | **75,4** | | | | | | |
| Après 11 ans | 83,9 | 34,4 | **73,5** | | | | | | | | | |

(*) Le total, dans ce tableau, fait référence à la moyenne pondérée des élèves qui obtiennent leur diplôme après 5, 7, 9 ou 11 ans.

mais il est suffisamment important pour ne pas négliger cette situation.

Les études rapportées sur le retard scolaire, le taux de redoublement et le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires permettent de consolider l'hypothèse que la problématique de l'échec scolaire et son évolution ne peuvent être considérées exclusivement dans l'optique des difficultés d'apprentissage. Plusieurs élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont en retard scolaire, 50 % des redoubleurs sont des élèves de ce groupe selon les conclusions de Brais (1994) et, d'après Ristic (1990), si on exclut les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le pourcentage de jeunes en retard scolaire diminue de 21,7 % à 13,4 %. Ces données conduisent à la conclusion que le taux de prévalence de l'échec scolaire est beaucoup plus élevé que celui des difficultés d'apprentissage et que l'ampleur de ce phénomène dépasse largement la reconnaissance de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

## ÉLÈVES DÉCROCHEURS

Les recherches réalisées en vue de préciser le taux d'abandon scolaire aux États-Unis parviennent à des conclusions fort différentes quant à l'ampleur de ce phénomène. Dans le cadre d'une thèse de doctorat, Deschamps (1992) a fait une recension exhaustive de ces recherches. Pour huit états, le taux d'abandon scolaire varie de 8 % à 43 %. Deschamps (1992) mentionne qu'il est difficile de déterminer si ces écarts sont dus aux méthodes de calcul ou à la définition privilégiée par les chercheurs. Dans le même sens, Langevin (1994) constate que le taux d'abandon scolaire aux États-Unis varie de 15 % à 50 % compte tenu des études consultées. Selon LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron (1993), le taux de réussite scolaire au secondaire est passé de 6 % en 1889 à 72 % en 1965 pour osciller par la suite autour de 75 %. LeBlanc *et al.* (1993) tirent la conclusion que le taux d'abandon scolaire aux États-Unis se situe actuellement autour de 30 %.

Le tableau VIII rapporte le pourcentage d'élèves décrocheurs aux États-Unis en prenant en considération l'âge, la race et l'origine hispanique pour la période s'étendant de 1970 à 1993. On peut observer que, pour l'ensemble des élèves, le taux d'abandon scolaire diminue sensiblement sur cette période ; cette diminution est toutefois beaucoup plus importante chez les élèves de race noire que chez les autres élèves. Dans le cas des élèves d'origine hispanique, le pourcentage d'abandon demeure élevé même en 1993 (9,9 % pour les élèves de 16 à 17 ans, 28,6 % pour ceux de 18 à 21 ans et 37,8 % pour les jeunes de 22 à 24 ans). Les élèves d'origine hispanique âgés de 16 et 17 ans présentent un taux de décrochage au moins deux fois plus élevé que les jeunes de race blanche et de race noire. Selon une étude du *National Center for Education Statistics* (1998), réalisée en octobre 1996, les jeunes d'origine mexicaine sont ceux dont le taux d'abandon scolaire est le plus élevé (34,6 %).

Au Canada, selon Neufeld et Stevens (1992), la proportion des élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires est passée de 10 % en 1900 à 70 % en 1990. Il y a toutefois encore 30 % des élèves qui abandonnent l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Neufeld et Stevens (1992) soulignent que la définition que les chercheurs canadiens donnent à l'abandon scolaire n'est pas univoque, bien que la plupart considèrent que « *any person who has left secondary school for any reason prior to graduation* » doit être considérée comme étant en situation d'abandon scolaire. Dans leur étude, Neufeld et Stevens (1992) concluent que : 1) le taux d'abandon varie selon les régions et les commissions ou les regroupements scolaires ; 2) les élèves qui demeurent dans de petites communautés sont plus à risque d'abandonner que ceux qui résident dans une grande ville ; 3) une plus grande proportion d'élèves natifs du Canada abandonnent l'école comparativement aux immigrants ; 4) 50 % à 60 % des abandons scolaires se produisent autour de la dixième et de la onzième année de scolarisation ; 5) près de la moitié (49 %) des élèves décrocheurs reviennent plus tard à l'école (53 % des filles et 44 % des garçons) ; 6) 40 % des jeunes qui reviennent à l'école obtiennent finalement leur diplôme d'études secondaires.

Pour le Québec, le tableau IX rapporte le pourcentage d'élèves décrocheurs au regard de l'ensemble des élèves des écoles primaires et secondaires et il distingue les données statistiques pour les garçons et les filles. Ces informations, issues d'une étude du ministère de l'Éducation au sujet

Tableau VIII. – **Pourcentage d'élèves décrocheurs aux États-Unis compte tenu de l'âge, de la race et de l'origine hispanique**

| | 1970 | 1980 | 1985 | 1990 | 1993 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Total des décrocheurs** (1) | **12,2** | **12,0** | **10,6** | **10,1** | **9,2** |
| 16 à 17 ans | 8,0 | 8,8 | 7,0 | 6,3 | 4,8 |
| 18 à 21 ans | 16,4 | 15,8 | 14,1 | 13,4 | 12,6 |
| 22 à 24 ans | 18,7 | 15,2 | 14,1 | 13,8 | 12,9 |
| **De race blanche** (1) | 10,8 | 11,3 | 10,3 | 10,1 | 8,8 |
| 16 à 17 ans | 7,3 | 9,2 | 7,1 | 6,4 | 4,7 |
| 18 à 21 ans | 14,3 | 14,7 | 13,6 | 13,1 | 12,3 |
| 22 à 24 ans | 16,3 | 14,0 | 13,3 | 14,0 | 12,1 |
| **De race noire** (1) | 22,2 | 16,0 | 12,6 | 10,9 | 11,2 |
| 16 à 17 ans | 12,8 | 6,9 | 6,5 | 6,9 | 4,6 |
| 18 à 21 ans | 30,5 | 23,0 | 17,5 | 16,0 | 15,9 |
| 22 à 24 ans | 37,8 | 24,0 | 17,8 | 13,5 | 17,2 |
| **D'origine hispanique** (1) | (ND) (*) | 29,5 | 23,3 | 26,8 | 22,9 |
| 16 à 17 ans | (ND) | 16,6 | 14,6 | 12,9 | 9,9 |
| 18 à 21 ans | (ND) | 40,3 | 29,3 | 32,9 | 28,6 |
| 22 à 24 ans | (ND) | 40,6 | 33,9 | 42,8 | 37,8 |

Tableau repris et adapté du *U.S. Bureau of the Census* (1995*b*).
(1) Les pourcentages incluent les élèves de 14 et de 15 ans.
(*) Données non disponibles.

du phénomène de l'abandon scolaire, démontrent qu'en 1975-1976 près de la moitié des élèves (43,0 %) n'obtiennent jamais leur diplôme d'études secondaires. Cette proportion a toutefois baissé à 20,8 % en 1985-1986 et elle se situe à 18,8 % en 1997-1998, après avoir atteint 12,0 % en 1995-1996 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Le tableau IX permet également de constater que, pour la seconde partie des années 90, un nombre important d'élèves (1995-1996, 26,6 % ; 1996-1997, 30,1 % ; 1997-1998, 30,6 %) n'obtiennent toujours pas leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1995), il faut tenir compte que cette proportion est « gonflée artificiellement » en raison de la présence d'élèves qui présentent des limites intellectuelles qui les empêchent d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, d'élèves inscrits en cheminement particulier de formation continue qui obtiennent une attestation de capacité (cette attestation n'est pas considérée comme un diplôme d'études secondaires) et d'élèves qui passent, sans interrompre leurs études, du secteur des jeunes à celui des adultes.

Le tableau IX permet aussi de constater que le pourcentage de garçons qui abandonnent l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires est beaucoup plus élevé que celui des filles, peu importe l'année scolaire prise en considération. En 1997-1998, le ministère de l'Éducation du Québec (1999) estime que 25,8 % des garçons n'obtiendront jamais leur diplôme d'études secondaires comparativement à 11,5 % des filles. Au sortir du secondaire, en 1997-1998, 74,0 % des filles détiennent leur diplôme, alors que ce n'est le cas que pour 58,7 % des élèves de sexe masculin. Le ministère de l'Éducation (1999) constate que « la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire au cours des années 80 était beaucoup plus forte chez les femmes que chez les hommes. L'écart entre les sexes a frôlé

Tableau IX. – **Pourcentage d'élèves n'obtenant pas leur diplôme d'études secondaires au Québec par rapport à l'ensemble des élèves et différenciation entre les filles et les garçons**

| | 1975-1976 | 1985-1986 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 (*) |
|---|---|---|---|---|---|
| **Pour l'ensemble des élèves** | | | | | |
| Au sortir du secondaire | 47,1 | 28,3 | 29,6 | 33,1 | 33,8 |
| Avant l'âge de 20 ans | 46,4 | 27,7 | 26,6 | 30,1 | 30,6 |
| Diplôme jamais obtenu | 43,0 | 20,8 | 12,0 | 16,9 | 18,8 |
| **Garçons** | | | | | |
| Au sortir du secondaire | 52,6 | 33,5 | 35,9 | 38,7 | 41,3 |
| Avant l'âge de 20 ans | 51,8 | 32,9 | 33,0 | 35,7 | 38,1 |
| Diplôme jamais obtenu | 48,8 | 26,9 | 18,6 | 22,5 | 25,8 |
| **Filles** | | | | | |
| Au sortir du secondaire | 41,5 | 22,7 | 23,0 | 27,1 | 26,0 |
| Avant l'âge de 20 ans | 40,9 | 22,1 | 19,8 | 24,2 | 22,7 |
| Diplôme jamais obtenu | 36,9 | 14,5 | 5,0 | 11,1 | 11,5 |

Tableau repris et adapté du ministère de l'Éducation du Québec (1999).
(*) Données provisoires.

les 18 points en 1989-1990. » Alors qu'on observait une différence de 11 points entre les filles et les garçons en 1996-1997, l'écart était de 14 points en 1997-1998. Selon le ministère de l'Éducation (1999), le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en 1997-1998 serait de l'ordre de 88,5 % chez les femmes et de 74,2 % chez les hommes.

Dans une étude publiée en 1991, le ministère de l'Éducation du Québec estimait qu'en 1989-1990, 35,7 % des élèves du secteur des jeunes avaient quitté leurs études sans diplôme d'études secondaires. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1991), en reportant ces résultats sur 1 000 élèves, les 357 jeunes qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires se répartissent ainsi : 15 sont gravement handicapés (ils obtiennent une attestation de capacité mais pas de diplôme) ; 17 sont inscrits en cheminement particulier de formation continue (ils obtiennent une attestation de capacité d'insertion sociale et professionnelle mais pas de diplôme) ; 29 sont inscrits à l'ordre d'enseignement collégial sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires ; 13 obtiendront le diplôme en question avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes ; 77 obtiendront leur diplôme d'études secondaires après l'âge de 20 ans ; 206 d'entre eux, tout en ayant le potentiel pour réussir des études secondaires, n'obtiendront jamais un diplôme dans le cadre de cet ordre d'enseignement.

Les données rapportées quant à l'abandon ou au décrochage scolaire soulignent qu'il s'agit d'un phénomène dont l'ampleur est inquiétante. Au Québec, la fréquence de ce phénomène se situe entre 20 % et 30 %. Langevin (1994) soutient que le taux réel est plutôt de 32,5 %. Au Canada, selon les conclusions de Neufeld et

Stevens (1992), il y a environ 30 % d'élèves qui peuvent être reconnus comme décrocheurs. Aux États-Unis, les statistiques analysées laissent voir que le taux d'abandon scolaire est moins élevé qu'au Canada et qu'au Québec. En 1993, 9,2 % des jeunes étaient considérés comme étant en situation d'abandon scolaire dans une étude du *U.S. Bureau of the Census* (1995*b*). Dans le cadre de la problématique de l'échec scolaire et de son évolution, le phénomène du décrochage scolaire comme le taux de prévalence des difficultés d'apprentissage et la fréquence du retard scolaire ne cessent toutefois de soulever le problème crucial du taux dramatiquement élevé d'échec des garçons sur le plan scolaire.

## EN GUISE DE CONCLUSION

Le fait que la problématique de l'échec scolaire se laisse difficilement circonscrire sur le plan quantitatif constitue une première conclusion qui s'impose. Il n'existe pas de données statistiques fiables qui rendent compte de l'ampleur de ce phénomène. En vue d'estimer d'une façon approximative son importance, il faut considérer des statistiques portant sur les élèves en difficulté d'apprentissage, sur les élèves qui manifestent un retard scolaire ainsi que sur les élèves qui abandonnent l'école sans obtenir leur diplôme d'études secondaires. Toutefois, en réunissant ces données, il est impossible de connaître précisément leur degré de recouvrement dans l'optique de l'échec scolaire. De plus, les difficultés d'apprentissage, le retard scolaire et le décrochage scolaire ne permettent pas de discuter avec un haut degré de certitude de l'échec scolaire conçu comme une absence de réussite motivationnelle et de réussite éducative.

Malgré les difficultés rencontrées sur le plan statistique dans la détermination de l'ampleur de l'échec scolaire en Amérique du Nord, les études et les écrits recensés ouvrent sur l'idée qu'il s'agit d'un phénomène grave et inquiétant, très probablement sous-estimé par les données quantitatives disponibles. Tous les élèves en retard scolaire et tous les élèves décrocheurs ne sont pas des élèves en difficulté d'apprentissage, et tous les élèves en retard scolaire ne sont pas des décrocheurs. Dans ce sens, dans un pays comme le Canada où environ 30 % des jeunes quittent l'école sans obtenir leur diplôme d'études secondaires, on peut estimer que la fréquence de l'échec scolaire dépasse largement le tiers de la population des élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Compte tenu des données sur l'abandon scolaire, il est vraisemblable de conclure que le phénomène de l'échec scolaire est en légère diminution, bien que le taux d'abandon soit toujours très élevé. Toutefois, en prenant en considération les données statistiques touchant le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, particulièrement aux États-Unis, force est de constater qu'il faut nuancer cette conclusion. La deuxième conclusion qui s'impose concerne le fait que l'échec scolaire est un phénomène toujours très présent dans la scolarisation d'un nombre impressionnant d'élèves en Amérique du Nord.

Tant aux États-Unis qu'au Canada et au Québec, les données relatives à l'échec scolaire, que ce soit dans l'optique des difficultés d'apprentissage ou dans celui de l'abandon scolaire, indiquent que plus de garçons que de filles sont en situation d'échec. Dans une étude de la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1995), il est souligné que

« ... les indicateurs statistiques permettant d'illustrer les écarts de réussite selon le sexe ne manquent pas. Ces indicateurs sont suffisamment nombreux et éloquents pour conclure à une performance nettement supérieure chez les filles en matière de réussite scolaire, tout au moins au primaire, au secondaire et au collégial. Ces indicateurs révèlent, par exemple, **au primaire**, qu'elles accusent moins de retard scolaire. **Au secondaire**, elles ont de meilleurs résultats en français notamment. Elles ont également plus de chances de quitter le secondaire avec un diplôme et sans retard scolaire. **Au collégial**, elles y accèdent en plus grand nombre et plus jeunes ; elles y sont majoritaires dans presque toutes les familles de programmes... » (p. 15).

La troisième conclusion qui s'impose a trait au fait que le phénomène de l'échec scolaire touche davantage les garçons que les filles, bien que ces dernières soient encore trop nombreuses à vivre cette situation.

Une quatrième conclusion, inspirée particulièrement de données issues des États-Unis, touche l'intégration à l'école des jeunes de divers groupes d'immigrants. Pour certains groupes ethniques,

l'intégration scolaire de leurs enfants et de leurs adolescents est fort complexe et les problèmes qui en résultent placent un nombre important de ces derniers en échec scolaire. C'est particulièrement le cas pour les élèves d'origine hispanique. Une étude du *National Center for Education Statistics* (1998) précise que les jeunes d'origine mexicaine présentent le taux d'abandon scolaire le plus élevé (34,6 %). Alors que le taux de décrochage des élèves de race blanche et de race noire a diminué, entre 1972 et 1996, celui des jeunes hispaniques n'a pas significativement changé. Il ressort cependant de l'étude du *National Center for Education Statistics* (1998) que le taux de décrochage chez les jeunes de race noire diminue à un rythme plus rapide que chez les jeunes de race blanche et que beaucoup moins d'élèves de race noire sont en échec scolaire en 1993 qu'en 1970 et 1980. En 1993, ils abandonnaient l'école dans une proportion légèrement plus élevée que les élèves de race blanche.

Il serait possible de tirer encore d'autres conclusions des données rapportées dans les parties précédentes. Toutefois, il semble capital de présenter quelques réflexions sur la dynamique de l'échec scolaire. Quelles sont ses racines ? Quelle est la dynamique qui assure sa pérennité en milieu scolaire ? Avec un modèle médical, on a d'abord tenté de faire reposer l'échec scolaire et les difficultés rencontrées à l'école sur l'élève lui-même, sur le premier acteur de l'apprentissage. Les diagnostics et les interventions encadrés par ce modèle ne furent pas très concluants sur le plan de la réussite. En faisant référence à un modèle sociologique, on a estimé par la suite que l'échec scolaire et les difficultés rencontrées à l'école tiraient leur origine de la famille et de l'environnement social. Les diagnostics et les interventions encadrés par ce modèle ne furent pas non plus très concluants sur le plan de la réussite. Avec un modèle pédagogique axé sur le morcellement des apprentissages, on a en partie placé la responsabilité de l'échec scolaire et des difficultés à rencontrées à l'école sur la pédagogie. Encore une fois, les diagnostics et les interventions encadrés par ce modèle ne furent pas très concluants sur le plan de la réussite. Une constatation s'impose : le phénomène de l'échec scolaire ne résulte pas d'un seul facteur et il ne s'explique pas par un point de vue réducteur.

L'échec scolaire est lié à l'interaction de plusieurs facteurs, mais dans ses racines, il est constitué d'une suite d'expériences laborieuses vécues dès les premières années à l'école primaire. Selon LeBlanc *et al.* (1993) et Violette (1991), ce cheminement laborieux au primaire est d'ailleurs un prédicteur de l'abandon scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire. Peu de temps après leur entrée à l'école, des enfants éprouvant des difficultés qui ne sont pas résorbées et ne recevant pas de rétroaction signifiante sur le développement accompli ainsi que sur les apprentissages réalisés, s'inscrivent sur une trajectoire qui les conduit à l'échec scolaire. Au fil des années passées à l'école, leurs difficultés non résolues et une impression envahissante de retard contribuent à la diminution de leur motivation scolaire et à l'aggravation de la rupture. Il ne reste souvent que la solution de l'abandon.

L'échec scolaire est aussi étroitement lié à l'environnement éducatif et social mis en place à l'école. À cet effet, Marsolais (1992) souligne que la mentalité de l'école, le climat et la culture organisationnelle augmentent ou diminuent les chances d'engagement et de réussite des élèves. Dans ce sens, le phénomène de l'échec scolaire, comme celui de la réussite à l'école, est fortement influencé par la culture de l'institution scolaire, par les liens que les élèves sont susceptibles de créer entre eux et avec les enseignants, et par le sentiment d'appartenance qu'ils peuvent développer par rapport à la classe et à l'école. Dans le cas des décrocheurs, Langevin (1994) fait référence au sentiment d'aliénation qui se manifeste, selon elle, par des sensations et des impressions « d'impuissance, d'insignifiance, d'isolement et d'anormalité ». Ce sentiment est assurément partagé par l'ensemble des élèves en échec scolaire. Dans le cadre de ces réflexions, il ne faut pas oublier que les enseignants exercent un rôle fondamental dans le développement de l'appartenance ou de l'aliénation par rapport à la classe et à l'école.

Des facteurs extrascolaires agissent en concomitance avec des facteurs scolaires sur l'engagement des élèves à l'école et sur leur réussite. La culture, les valeurs et les attitudes de la famille ainsi que la culture des pairs constituent des variables qui influent d'une façon significative sur la trajectoire scolaire des élèves. Toutefois, ce sont des composantes de la dynamique de la réussite et de l'échec sur lesquelles l'école et les enseignants ne peuvent agir que d'une manière fort limitée. L'échec scolaire ne peut être réduit

en investissant exclusivement sur ces composantes, car la plupart du temps, ce type d'investissement contribue surtout à déposséder les élèves d'une partie de leur identité et à les rendre étrangers à leur milieu d'origine.

Les actions pour lutter d'une manière efficace et influente contre l'ampleur du phénomène de l'échec scolaire en Amérique du Nord exigent de prendre en compte le fait que l'école doit être un lieu de sens qui soutient le développement de l'élève et qui assure son insertion sociale, familiale et professionnelle. Il est capital que l'école se préoccupe de la réussite motivationnelle, de la réussite éducative et de la réussite sociale des élèves. L'échec scolaire en Amérique du Nord aura des chances de diminuer dans la mesure où la diversité des élèves et de leur cheminement sera valorisée plutôt qu'ignorée ou dénigrée. Dans cette mesure, l'école pourrait contribuer à la réussite de l'ensemble des élèves, peu importe leur origine ethnique et leur race, peu importe qu'ils soient de sexe masculin ou de sexe féminin.

Jacques Tardif
Université de Sherbrooke (Québec)

Annie Presseau
Université du Québec, Trois Rivières (Québec)

## NOTES

(1) Jacques Tardif est professeur titulaire au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

(2) Annie Presseau est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.

(3) Bien que le Mexique fasse partie de l'Amérique du Nord, les données relatives à ce pays ne sont pas prises en considération dans le présent article.

(4) Dans la suite de l'article, l'appellation « difficulté d'ordre comportemental » est utilisée pour faire référence soit aux élèves qui présentent des problèmes de comportement ou des troubles émotifs, soit à ceux qui manifestent une forme de mésadaptation socio-affective.

(5) Dans les tableaux I, II et IV, on retrouve des données relatives aux élèves présentant une déficience intellectuelle. Ces dernières sont rapportées dans le but d'illustrer qu'en Amérique du Nord, depuis le début des années 80, plusieurs élèves qui auraient auparavant été considérés comme présentant une déficience intellectuelle sont maintenant intégrés dans des classes régulières et, très fréquemment dans les données statistiques, ils font partie des élèves qui manifestent des retards scolaires importants.

(6) Les données de 1990 et de 1992 sont tirées de Smith, Perie, Alsalam, Pratt-Mahoney, Bae et Aronstamm-Young (1995) ; elles n'étaient pas disponibles dans le rapport du Wirt *et al.* (1998).

(7) Comme dans le cas du tableau I, les données colligées pour les années 1990 et 1992 proviennent de Smith *et al.* (1995) tandis que les autres sont issues du rapport de Wirt *et al.* (1998).

## BIBLIOGRAPHIE

ARCHAMBAULT J. (1992). - **Les services aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire : perceptions de responsables des services de commissions scolaires québécoises**. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Faculté des études supérieures, Université de Montréal.

BASTIN G. et ROSEN A. (1990). - **L'école malade de l'échec**. Bruxelles : Éditions universitaires.

BOUCHARD P. et SAINT-AMANT J.C. (1993). - **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 éducative.

BRAIS Y. (1994). - **Le classement des élèves à l'école primaire. Un aperçu dans les milieux d'enseignement en 1992**. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). - **Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir des points de vue étudiants**. Québec : Commission de l'enseignement collégial.

DE LANDSHEERE V. (1988). - **Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation**. Paris : Presses universitaires de France.

DESCHAMPS A.B. (1992). - **An Integrative Review of Research on Characteristics of Dropouts**. Thèse de doctorat inédite. Washington : Université George Washington.

LANGEVIN L. (1994). - **L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur !** Montréal : Les Éditions Logiques.

LE BLANC M., JANOSZ M. et LANGELIER-BIRON L. (1993). - Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédents sociaux et personnels. **Apprentissage et Socialisation**, 16 (1-2), p. 43-64.

MARSOLAIS A. (1992). - Réussite et réussites : pour une mobilisation non naïve. **Vie Pédagogique**, n° 80, septembre-octobre, p. 12-13.

Ministère de l'Éducation du Québec (1991). - **La réussite scolaire et la question de l'abandon des études. Résumé des plus récentes données disponibles**. Québec : Direction de la recherche.

Ministère de l'Éducation du Québec (1993). - **La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire**. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (1995). - **Indicateurs de l'éducation**. Québec : Direction générale des ressources informationnelles.

Ministère de l'éducation du Québec (1996). - **Le redoublement. État de la situation**. Jonquière : Direction régionale du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Ministère de l'éducation du Québec (1998*a*). - **Indicateurs de l'éducation**. Québec : Direction générale des services à la gestion.

Ministère de l'éducation du Québec (1998*b*). - **Bulletin statistique de l'éducation. Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique**. Québec : Direction des statistiques et des études quantitatives.

Ministère de l'éducation du Québec (1999). - **Indicateurs de l'éducation**. Québec : Direction générale des services à la gestion.

NEUFELD G.R. et STEVENS A. (1992). - **Stay in School Initiative (tome 1). A Summary of Research on School Dropouts and Implications for Special Education**. Kingston (Ontario) : Canadian Council of Exceptional Children.

OUELLET M. (1997). - **Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage**. Québec : Ministère de l'éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

PLAISANCE E. (1989). - L'éclairage de la sociologie de l'éducation, échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation. **Psychologie française**, 34 (4), p. 229-235.

RISTIC B. (1990). - **Le redoublement dans les commissions scolaires du Québec : le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire**. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.

SMITH T.M., PERIE M., ALSALAM N., PRATT-MAHONEY R., BAE Y et ARONSTAMM-YOUNG B. (1995). - Education of Students with Disabilities, dans **The Condition of Education** (p. 124-125). Washington (DC) : National Center for Education Statistics.

U.S. Bureau of the Census (1995*a*). - Education : Children and Youth with Disabilities in Educational Programs for Disabled by Type of Disabilities, dans **Statistical Abstract of the United States** (115e édition). Washington (DC) : US Department of Education.

U.S. Bureau of the Census (1995*b*). - Education : High School Dropouts by Age, Race and Hispanic Origin, dans **Statistical Abstract of the United States** (115e édition). Washington (DC) : US Department of Education.

VIOLETTE M. (1991). - **L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir**. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.

WIRT J., SNYDER T., SABLE J., CHOY S.P., BAE T., STENNETT J., GRUNER A., et PERIE M. (1998). - **The Conditions of Education 1998, National Center for Education Statistics**. CES 98-013, US Department of Education, National Center for Education Statistics.