

P P R E 2 0 0 0

PROGRAMME PANCANADIEN  
DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

# L'enfance et la jeunesse à risque

Rapport  
du colloque



Statistique  
Canada  
Développement des ressources  
humaines Canada

Statistics  
Canada  
Human Resources  
Development Canada



Conseil des ministres  
de l'Éducation (Canada)

Council of Ministers  
of Education, Canada

P P R E 2 0 0 0

**PROGRAMME PANCANADIEN  
DE RECHERCHE EN ÉDUCATION**



**L'enfance et  
la jeunesse  
à risque**

**Rapport  
du colloque**



Statistique  
Canada  
Développement des ressources  
humaines Canada

Statistics  
Canada  
Human Resources  
Development Canada



Conseil des ministres  
de l'Éducation (Canada)

Council of Ministers  
of Education, Canada

**Conseil des statistiques canadiennes  
de l'éducation**

95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106  
Toronto (Ontario) M4V 1N6

*Tél.* : (416) 962-8100

*Téloc.* : (416) 962-2800

*Courriel* : [cmec@cmec.ca](mailto:cmec@cmec.ca)

*Site Web* : [www.cmec.ca](http://www.cmec.ca)

© 2001 Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation

Il est permis de reproduire de façon non-commerciale et à des fins éducatives la présente publication, à condition d'en reconnaître clairement la source. Autrement, il est interdit de reproduire ou de transmettre le contenu de la présente publication, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit sans l'autorisation préalable du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106, Toronto (Ontario) M4V 1N6

N° 81-589-XIF au catalogue

ISBN 0-88987-129-9

Imprimé sur du papier recyclé



# TABLE DES MATIÈRES

## INTRODUCTION

Historique	1
Colloque du PPRE	1
Rapport du Colloque sur l'enfance et la jeunesse à risque	1
Points saillants : Colloque du PPRE sur l'enfance et la jeunesse à risque	2

## ALLOCUTIONS PRINCIPALES ET PRÉSENTATIONS SPÉCIALES

De quelles façons la recherche peut-elle appuyer l'élaboration de politiques pour les enfants à risque? <i>Allocution principale (jour 1) par M. Benjamin Levin</i>	3
Élèves à risque au niveau secondaire : les réformes effectuées en Ontario et en Europe <i>Allocution principale (jour 2) par M. Alan King</i>	4
Recherche sur les enfants menée par DRHC <i>Présentation spéciale par M. Allen Zeesman</i>	5
Les études de l'AIE et la jeunesse à risque <i>Présentation spéciale par M. Hans Wagemaker</i>	6

## SÉANCE 1 : COMMENT DÉFINIT-ON LE CONCEPT «À RISQUE»?

Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque : modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance <i>Auteurs : M. Marcel Trudel et M<sup>me</sup> Guadalupe Puentes-Neuman</i>	7
<i>Commentatrices : M<sup>mes</sup> Maryse Paquin et Marie Drolet</i>	8
L'enfance et la jeunesse à risque : quelques perspectives conceptuelles <i>Auteure : M<sup>me</sup> Kimberly A. Schonert-Reichl</i>	9
<i>Commentatrice : M<sup>me</sup> Carol McLean</i>	10
<b>Sommaire des discussions et des feuilles de commentaires : 1<sup>re</sup> séance</b>	11

## SÉANCE 2 : QUE SAVONS-NOUS DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE À RISQUE?

Qu'avons-nous appris de la documentation et de l'évaluation des services intégrés à l'école destinés aux enfants et aux jeunes à risque? <i>Auteur : M. Richard Volpe</i>	12
<i>Commentatrice : M<sup>me</sup> Mary Smart</i>	13
Le décrochage scolaire au Canada <i>Auteurs : M. Yves Gingras et al.</i>	14
<i>Commentateur : M. Robert Crocker</i>	15
L'enfant résilient : perspectives théoriques et état de la question <i>Auteur : M. Bernard Terrisse</i>	16
<i>Commentateur : M. François Larose</i>	17
<b>Sommaire des discussions et des feuilles de commentaires : 2<sup>e</sup> séance</b>	18



## TABLE DES MATIÈRES *suite*

### SÉANCE 3 : À QUOI EXACTEMENT SONT CONFRONTÉES LES POPULATIONS «À RISQUE»?

Désignation des enfants et des jeunes à risque et l'éducation  
des groupes de différentes cultures : une affaire risquée?

*Auteurs : MM. Terry Wotherspoon et Bernard Schissel*

19

*Commentatrice : M<sup>me</sup> Kathleen Campbell*

20

Population africaine-canadienne et autres enfants et jeunes  
en situation minoritaire jugés à risque : systèmes et stratégies  
visant à stimuler la survie et la viabilité

*Auteurs : V. D'Oyley, P. Kakembo, I. McFarlane, C. Perry, C.L. Andruske et C. George*

22

*Commentateur : M. Brad Barton*

23

**Sommaire des discussions et des feuilles de commentaires :  
3<sup>e</sup> séance (mi-séance)**

24

Les prêts aux étudiantes et étudiants : est-ce que cela devient  
plus difficile? Emprunt, fardeau de la dette et remboursement

*Auteur : M. Ross Finnie*

25

*Commentatrice : M<sup>me</sup> Laurie Plager*

26

La mère adolescente : un concept développemental ou  
un concept social?

*Auteurs : M<sup>me</sup> Nadine Gallant et M. Bernard Terrisse*

27

*(Pas de commentateur)*

Élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage :  
des jeunes particulièrement à risque

*Auteure : M<sup>me</sup> Judy Lupart*

29

*Commentatrice : M<sup>me</sup> Marie Pierce*

30

**Sommaire des discussions et des feuilles de commentaires :  
3<sup>e</sup> séance (fin)**

32

### SÉANCE PLÉNIÈRE : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Panélistes : MM. Alan King, Allen Zeeman et Normand Dubé

33

Commentaires des participantes et participants au colloque

35

### RÉCAPITULATION DU COLLOQUE

Récapitulation par M. Benjamin Levin

36

### RAPPORT DE SYNTHÈSE

Les enfants et les jeunes à risque : une synthèse

*Auteur : M. Robert Crocker*

37

Que savons-nous de l'enfance et de la jeunesse à risque?

37

Que devons-nous savoir?

47

Sommaire : Orientation de la recherche

54

Questions de politique

55

### LISTE DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS DU COLLOQUE

58



# INTRODUCTION

## Historique

Deux principaux objectifs du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE) consistent à porter à l'attention du milieu de la recherche au Canada les dossiers interprovinciaux et territoriaux de recherche que les ministres de l'éducation et de la formation jugent importants, et à favoriser le dialogue sur ces questions avec les différents partenaires en éducation.

Fruit d'un partenariat entre Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE) a établi le PPRE afin de promouvoir des recherches qui mèneront à l'élaboration de nouveaux indicateurs et expliqueront les rapports de cause à effet qui sous-tendent les indicateurs. Le PPRE a également été conçu pour promouvoir la recherche, sur des questions d'actualité ou des questions nouvelles qui préoccupent les milieux de la recherche, de la prise de décision et de la pratique dans l'ensemble du Canada. Les priorités actuelles du PPRE ont été définies à la suite de consultations menées auprès des ministères de l'Éducation et de la Formation, et par l'entremise d'un comité consultatif composé de chercheuses, chercheurs et fonctionnaires.

## Colloque du PPRE

En 1999, le CSCE a organisé le premier colloque du PPRE, qui avait pour objectif d'approfondir sept questions prioritaires. Il a eu lieu au Centre de conférences Simon Goldberg de Statistique Canada, à Ottawa, et a attiré plus de 80 participantes et participants.

Le sujet du colloque de cette année, *L'enfance et la jeunesse à risque*, a été choisi par un comité et fournissait des occasions d'approfondir notre connaissance dans ce domaine, de partager les résultats des recherches en cours, de créer des partenariats entre les divers intervenants et intervenantes et de promouvoir la recherche. Le soutien financier pour le colloque de cette année a été fourni par Développement des ressources humaines Canada (DRHC).

## Rapport du Colloque sur l'enfance et la jeunesse à risque

Ce rapport est un compte rendu du colloque, et comprend les résumés des présentations, des débats et des rapports de recherche commandés. Une analyse des thèmes et des questions s'y rapportant se trouve à la fin et est intitulée : «L'enfance et la jeunesse à risque : Une synthèse», de M. Robert Crocker de l'Université Memorial (Memorial University).

Vous trouverez les rapports de recherche commandés et les compte rendus des colloques du PPRE sur le site Web du CMEC au [www.cmec.ca](http://www.cmec.ca) sous Recherche et Statistiques.

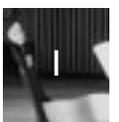
## Colloque du PPRE 16-17 février 1999

Les sujets abordés lors du colloque de l'an dernier et les priorités du PPRE étaient les suivants :

- ◆ Le lien entre l'éducation et le monde du travail;
- ◆ Les résultats d'apprentissage;
- ◆ La formation des maîtres;
- ◆ La technologie;
- ◆ Le civisme et la cohésion sociale;
- ◆ La diversité et l'équité;
- ◆ Les programmes relatifs aux besoins spéciaux.

Le colloque de l'an dernier a fait ressortir ce qui suit :

- ◆ Les lacunes en matière de dissémination des résultats des recherches en éducation;
- ◆ Les lacunes en matière de données pancanadiennes;
- ◆ L'absence de liens entre les milieux de la recherche, de la prise de décision et de la pratique.



### Colloque du PPRE 6 et 7 avril 2000

#### Auteurs et auteurs des rapports

M. Marcel Trudel

Mme Guadeloupe Puentes-  
Neuman

Mme Kimberly Schonert-  
Reichl

M. Richard Volpe

M. Yves Gingras *et al.*

M. Bernard Terrisse

M. Ross Finnie

Mme Judy Lupart

Mme Nadine Gallant

M. Terry Wotherspoon

M. Bernard Schissel

M. Vincent D'Oyley *et al.*

#### Séances du colloque

##### PREMIÈRE SÉANCE :

Comment définit-on  
le concept d'enfant ou  
de jeune «à risque»?

##### DEUXIÈME SÉANCE :

Que savons-nous  
de l'enfance et  
de la jeunesse à risque?

##### TROISIÈME SÉANCE :

À quoi exactement  
sont confrontées les  
populations à risque?

##### PANEL :

De la théorie à la pratique

### Points saillants : Colloque du PPRE sur l'enfance et la jeunesse à risque

- ◆ Dix rapports de recherche sur les divers aspects de l'enfance et de la jeunesse à risque ont été rédigés à notre demande par des expertes et experts de tous les coins du pays. Ces rapports ont servi de base au colloque et les sujets ont été regroupés pour constituer trois séances de discussion en sous-groupes.
- ◆ Plus de 80 participantes et participants représentant les groupes d'intervenantes et intervenants dans le milieu de l'enseignement – fonctionnaires, responsables de l'élaboration des politiques, chercheuses et chercheurs, praticiennes et praticiens – ont pris part au colloque qui avait lieu au Centre de conférences Simon Goldberg de Statistique Canada, à Ottawa.
- ◆ Le colloque a donné aux intervenantes et intervenants en éducation l'occasion d'échanger les résultats des recherches sur l'enfance et la jeunesse à risque et de forger des partenariats pour la recherche future dans ce domaine.
- ◆ M. Mike Sheridan, statisticien en chef adjoint et M. Paul Cappon, directeur général du CMEC, ont accueilli les participantes et participants au colloque parrainé par le CSCE et ont fait ressortir les liens qui existent entre leurs organismes respectifs, Statistique Canada et le CMEC. Ils ont mentionné spécialement l'appui fourni par Développement des ressources humaines Canada (DRHC).
- ◆ Les allocutions principales prononcées par M. Benjamin Levin, sous-ministre de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba (jour 1) et par M. Alan King, professeur à l'Université Queen's (jour 2) ont inauguré le colloque.
- ◆ Les présentations spéciales par M. Hans Wagemaker, de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) et par M. Allen Zeesman de DRHC ont démontré l'importance d'études longitudinales et comparatives à grande échelle.
- ◆ Des discussions en sous-groupes et en séances plénières ont eu lieu après les présentations des auteurs et auteurs invités et des commentatrices et commentateurs. Des feuilles de commentaires ont été utilisées pour noter les conclusions des discussions en sous-groupes. M. Monty Doyle a animé les séances plénières.
- ◆ La discussion en séance plénière a fourni aux représentantes et représentants des principaux groupes d'intervenantes et intervenants – chercheuses et chercheurs, responsables de l'élaboration des politiques, et praticiennes et praticiens – l'occasion d'offrir leurs points de vue sur les façons de combler les écarts entre la recherche et la politique.
- ◆ M. Benjamin Levin a prononcé le mot de la fin en faisant le sommaire des principaux points soulevés durant ce colloque de deux jours.

## ALLOCUTIONS PRINCIPALES ET PRÉSENTATIONS SPÉCIALES

### De quelles façons la recherche peut-elle appuyer l'élaboration de politiques pour les enfants à risque?

*Allocution principale (jour 1) par M. Benjamin Levin*

M. Levin commence son allocution par la comparaison de deux mondes, celui de la recherche et celui des politiques. Il fait remarquer que dans le domaine de la recherche en sciences sociales, les conclusions sont souvent imprécises, manquent de profondeur et ne reflètent pas nécessairement un consensus entre les chercheuses et chercheurs. De plus, mentionne-t-il, la diffusion et l'adoption des résultats des recherches ne sont pas des priorités pour les chercheuses et chercheurs. D'autre part, M. Levin parle du rôle périphérique de la recherche dans l'établissement des politiques en matière d'éducation, puisqu'il est fortement influencé par l'opposition, les médias, les perceptions et les croyances du public.

M. Levin se sert de la question des politiques concernant les enfants à risque à titre d'exemple pour faire un rapprochement entre ces deux mondes. Il mentionne que la recherche dans le domaine est un cas spécial puisque ses caractéristiques, qui sont indiquées ci-après, touchent les gouvernements au Canada, de même que les chercheuses et chercheurs de diverses disciplines :

- ◆ Nature interdisciplinaire – les secteurs de la santé et de la justice, entre autres, s'intéressent à la recherche portant sur la question des populations à risque;
- ◆ Remise en question des vues reçues au sujet des manques des enfants/des jeunes et de leurs familles – la recherche récente a attiré l'attention sur les incidences qu'ont les contextes sociologiques, économiques et institutionnels en la matière;
- ◆ Utilisation efficace des médias – un chercheur de renom, M. Fraser Mustard, a réussi à se servir des médias pour faire connaître les conclusions de sa recherche;
- ◆ Liaison – le recours à des organismes tels l'Institut canadien de recherches avancées (ICRA) comme moyen d'établir un lien entre la politique et la pratique est une chose courante.

En conclusion, M. Levin préconise le recours aux éléments suivants comme moyen de renforcer les liens entre la recherche et les politiques :

- ◆ Infrastructure – l'existence de bases de données pancanadiennes telles que celles tirées de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) et de l'Enquête auprès des finissants;
- ◆ Appui de la recherche – financement de l'analyse des ensembles de données existants;
- ◆ Réseaux de recherche – essentiels pour développer et soutenir la capacité de recherche et les partenariats entre les chercheuses et chercheurs et les responsables de l'élaboration des politiques;
- ◆ Diffusion – instruments établissant des liens entre les responsables des politiques de recherche, les praticiennes et praticiens et les médias.

**M. Benjamin Levin** est sous-ministre de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba, un poste qu'il occupe sous forme de prêt de service avec l'Université du Manitoba où il est professeur d'administration de l'éducation. M. Levin s'intéresse particulièrement aux politiques en matière d'éducation, à la politique et à l'économie. Il a également occupé deux postes au gouvernement, il a été directeur de la recherche pour le Conseil scolaire de Peel en Ontario, et a occupé pendant trois ans le poste de doyen de l'éducation permanente à l'Université du Manitoba. Il est l'auteur de plusieurs livres et d'une douzaine d'articles qui ont été publiés dans des revues destinées aux universitaires, aux praticiennes et praticiens et au grand public. Il travaille actuellement à un nouvel ouvrage qui traitera des réformes de l'éducation à l'échelle internationale.

## ALLOCUTIONS PRINCIPALES ET PRÉSENTATIONS SPÉCIALES *suite*

**M. Alan King** est membre du Groupe d'évaluation des programmes sociaux de l'Université Queen's à Kingston en Ontario et se spécialise dans l'étude des écoles et du comportement des adolescentes et adolescents. Sa plus récente publication s'intitule *Trends in the Health of Canadian Youth*. Il a également publié bon nombre d'articles de recherche, dont *The Good School*, *The Numbers Game* et *Teachers in Canada*. Il est également l'un des principaux auteurs d'une étude menée par l'OMS dans 25 pays sur les comportements en matière de santé chez les enfants d'âge scolaire.

M. King a été conseiller auprès de plusieurs organismes comme la Commission royale de l'Ontario sur l'éducation et le programme planétaire de l'OMS sur le SIDA. Il siège actuellement au Comité consultatif externe de la réforme des écoles secondaires en Ontario.

### Élèves à risque au niveau secondaire : les réformes effectuées en Ontario et en Europe

*Allocution principale (jour 2) par M. Alan King*

La présentation de M. King fait ressortir les facteurs structurels qui influencent les élèves et qui font qu'ils risquent de décrocher, en plus d'autres problèmes graves de santé. Ses conclusions sont tirées de travaux effectués antérieurement en collaboration avec l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et d'une série d'études sur les comportements de santé des jeunes à l'école.

Un des points principaux de cette présentation se rapporte à la structure des systèmes d'enseignement dans le monde. Il traite de plusieurs éléments des divers systèmes : regroupement des mêmes élèves qui se retrouvent année après année; on empêche un grand nombre d'élèves d'avancer; adoption du programme d'études et tri des élèves (c'est-à-dire, plus tôt au lieu de plus tard, dans le système d'enseignement). M. King, toutefois, met l'accent sur ces deux derniers points et sur les effets qu'ils ont sur les élèves lors de la transition de l'école secondaire au marché du travail ou aux études postsecondaires et sur leur santé.

Les conclusions préliminaires tirées d'une étude récente, l'étude d'une double cohorte, démontrent que du fait que le personnel enseignant de l'Ontario ne connaît pas bien le nouveau programme d'études, il octroie des notes inférieures. M. King prétend, par ailleurs que cela peut réduire les chances des élèves de l'Ontario lorsqu'ils se trouvent en concurrence avec des élèves d'autres instances pour entrer dans les établissements d'enseignement postsecondaire.

M. King démontre que la structure d'enseignement des pays dans l'ensemble – qu'il s'agisse de systèmes souples ou rigides – affecte directement la santé des élèves et leur accès aux études postsecondaires. Les élèves des pays où la structure est souple, où le tri et les décisions de poursuivre des études postsecondaires se font plus tard comme au Canada, aux États-Unis et en Angleterre, ont tendance à manifester de plus hauts niveaux d'anxiété, en particulier les élèves de sexe féminin, à cause de l'incertitude et des pressions que crée un système qui n'offre pas beaucoup d'orientation. En outre, M. King laisse entendre qu'une structure souple encourage les élèves à rester sur la voie de l'université ou du collège «peut-être trop longtemps et trop tard pour se réorienter vers des programmes de formation professionnelle» et produit un grand nombre d'élèves dans la vingtaine qui sont encore à l'école, comparativement aux autres pays. Un système à structure souple exige également des possibilités de réorientation pour les élèves, comme le démontrent les nombreux programmes de perfectionnement et de rattrapage que l'on offre partout au Canada.

En conclusion, M. King passe en revue les statistiques sur les jeunes de l'Ontario qui manifestent les signes d'aliénation suivants :

- ◆ Un nombre important d'entre eux manquent les classes et fument;
- ◆ 90 p. 100 des fumeuses et fumeurs utilisent de la marijuana et un grand nombre font l'essai de drogues plus fortes;
- ◆ Souvent, ils ne sentent pas qu'ils font partie de l'école et créent leur propre culture.



## Recherche sur les enfants menée par DRHC

Présentation spéciale par M. Allen Zeesman

M. Zeesman fait part des conclusions de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) et de l'initiative *Comprendre la petite enfance* (CPE).

Les points saillants de sa présentation sont présentés ci-dessous :

- ◆ En 1997, 1,2 million d'enfants de 0 à 11 ans (27,6 p. 100) étaient vulnérables, au Canada, et présentaient au moins un problème d'apprentissage ou de comportement.
- ◆ La proportion des enfants vulnérables qui souffrent de problèmes de comportement est plus grande que celle des enfants qui souffrent de problèmes d'apprentissage.
- ◆ Seulement 2,9 p. 100 des enfants vulnérables ont des problèmes d'apprentissage et de comportement.
- ◆ Les problèmes de comportement se rencontrent plus fréquemment chez les garçons.
- ◆ La vulnérabilité n'est pas un état permanent, pour la majorité des enfants.
- ◆ Le style parental est le facteur de protection le plus important pour empêcher l'enfant de se sentir vulnérable et pour l'aider à se «tirer d'une impasse où il se sent vulnérable».

Dans la dernière partie de sa présentation, M. Zeesman met l'accent sur le document CPE une version plus spécialisée de l'ELNEJ, qui comporte un système complet de contrôle à l'échelle nationale pour une gamme étendue de résultats, de même que de mesures et de rapports au niveau de la communauté. Il souligne l'influence qu'exerce la communauté sur le développement des enfants et fait part des conclusions tirées de l'enquête sur la localisation géographique des collectivités jointe au questionnaire de Mesure du développement durant la petite enfance (EDI). L'EDI est un instrument de mesure facile à utiliser qui fournit des données sur le niveau scolaire et d'importants renseignements sur le développement des élèves des diverses communautés. L'EDI doit être administré dans un plus grand nombre d'écoles à la prochaine étape et pourrait servir pour la comparaison des communautés dans tout le pays.

**M. Allen Zeesman** est actuellement directeur des Études sur la sécurité du revenu et le développement social à la Direction générale de la recherche appliquée de Développement des ressources humaines Canada. Ses responsabilités actuelles comprennent la recherche sur les politiques en matière de développement des enfants, y compris l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), l'exclusion et la pauvreté, les handicaps et les indicateurs sociaux.

M. Zeesman est également conseiller auprès de divers groupes comme le Comité consultatif de l'Institut canadien des recherches avancées, le Comité consultatif du réseau familial des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques et le Comité consultatif sur les progrès des enfants canadiens du Conseil canadien de développement social.

Avant de se joindre à la Direction générale de la recherche appliquée, M. Zeesman travaillait au gouvernement fédéral depuis 1982 où il a occupé divers postes dans le domaine des politiques sociales, comme les prestations pour les enfants et la famille, les rentes et les transferts fédéraux-provinciaux.

## ALLOCUTIONS PRINCIPALES ET PRÉSENTATIONS SPÉCIALES *suite*

### **M. Hans Wagemaker**

est directeur général de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE). Avant d'occuper ce poste, M. Wagemaker a occupé divers postes de gestion et de direction au ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande. Il détient un doctorat de l'Université d'Illinois Urbana-Champaign et une maîtrise de l'Université d'Otago en Nouvelle-Zélande. M. Wagemaker a dirigé la délégation de la Nouvelle-Zélande au Forum de l'éducation de l'APEC et a participé au Comité directeur du CERI de l'OCDE.

### Les études de l'AIE et la jeunesse à risque

*Présentation spéciale par M. Hans Wagemaker*

M. Wagemaker débute sa présentation par un exposé sur son organisme, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE). L'AIE compte plus de 56 pays membres, dont le Canada. L'AIE a recours aux ressources et à l'expertise de Statistique Canada pour l'échantillonnage, dans certaines de ses évaluations et enquêtes.

L'AIE met l'accent sur l'évaluation à grande échelle du rendement des élèves, y compris des études telles que TEIMS-R, PIRLS, CIVICS et SITES (M2). M. Wagemaker a proposé des façons d'utiliser les évaluations pour avancer l'enquête sur les populations à risque, y compris la conception de projets et la participation au niveau national, une gamme étendue de stratégies d'échantillonnage (p. ex. : options de suréchantillonnage des populations cibles) et l'analyse au-delà des notes moyennes. En outre, M. Wagemaker a élaboré sur les caractéristiques des études comparatives telles que le contrôle suivi sur une longue période de temps, l'analyse institutionnelle, l'accent à mettre sur les questions d'éducation pouvant être réglées, et l'importance d'information supplémentaire sur les variables socioéconomiques qui ont une incidence sur l'apprentissage des élèves.

*«Si l'usage et le droit délimitent ce qui est admissible en éducation dans un pays, les systèmes d'enseignement de l'extérieur du pays servent d'inspiration à ce qui peut se faire.» Foshay et al., 1962*

## SÉANCE I : COMMENT DÉFINIT-ON LE CONCEPT «À RISQUE»?

### Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque : modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance

Auteurs : M. Marcel Trudel et Mme Guadalupe Puentes-Neuman

La première partie de cette étude et la présentation de M<sup>me</sup> Puentes-Neuman font ressortir les nombreuses interprétations du concept «à risque» que l'on trouve dans les ouvrages actuels. Selon l'analyse des auteurs, le terme «à risque» signifie habituellement qu'il existe des possibilités de résultats négatifs pour l'enfant du fait de difficultés prénatales ou postnatales, de retards du développement de l'enfant, de l'existence de difficultés conjugales et de mauvaises conditions dans le milieu où il vit. Ces variables susceptibles de prédisposer à l'inadaptation «peuvent indiquer qu'elles ont un lien de cause à effet avec le développement de problèmes d'adaptation». D'autres définitions de risque présentées par les auteurs comprennent une plus grande probabilité de répercussions négatives sur le développement, difficultés d'adaptation sociale, difficultés à réussir dans les études et problèmes de santé mentale.

Les auteurs font également la distinction entre risque et vulnérabilité. Selon les auteurs, pour nombre de chercheuses et chercheurs, la vulnérabilité se définit comme «un ensemble de caractéristiques ou de circonstances qui prédisposent une personne à manifester des problèmes d'adaptation». D'autres chercheuses et chercheurs font la distinction entre les facteurs de risque et la vulnérabilité en rattachant le risque aux influences du milieu et la vulnérabilité à l'enfant.

Dans sa présentation, M<sup>me</sup> Puentes-Neuman fait remarquer que certains chercheurs et chercheuses parlent des facteurs de risque comme faisant partie de l'environnement social ou de la condition socioéconomique de la famille, ou même comme s'il s'agissait de caractéristiques de la famille elle-même ou de caractéristiques de l'enfant. De telles caractéristiques prédisposent l'enfant à des résultats négatifs, ce qui devient un risque en soi.

Les autres concepts qui ressortent de la présentation et de l'étude comprennent les facteurs de protection et de résilience qui sont la contrepartie des facteurs de risque, les effets qu'ils ont sur ces derniers et s'ils sont inhérents à la personne ou présents dans le milieu. Plus précisément, les facteurs de protection sont «associés à un faible risque de manifestation d'un comportement inadapté». De même la documentation laisse entendre que les facteurs de protection peuvent permettre à une personne de «faire face aux facteurs de risque ou aux situations stressantes».

La section suivante de l'étude porte sur la résilience. Ce terme sert à décrire les enfants qui réussissent et ont des résultats positifs en dépit de l'adversité. Encore une fois, la définition du terme ne fait pas l'unanimité dans la recherche; par conséquent, il n'est pas clair si la résilience est inhérente à l'enfant ou si elle provient d'un équilibre entre les facteurs de risque et de protection. Les auteurs critiquent la documentation sur le sujet pour son manque de fondement théorique et suggèrent que quand nous parlons de facteurs de résilience, nous devons placer tous ces concepts dans le contexte d'un modèle développemental. Cela aidera à comprendre les trajectoires qu'empruntent les enfants pour arriver à un résultat de croissance négatif. Dans sa présentation, M<sup>me</sup> Puentes-Neuman insinue que ce n'est

**M. Marcel Trudel** est professeur au département d'Éducation spécialisée de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il travaille plus particulièrement au niveau de la formation des étudiantes et étudiants de premier et deuxième cycle en psychoéducation. Il est également membre du Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE). Ses travaux des dernières années portent principalement sur le développement social, dans une perspective individuelle et de groupe chez les enfants d'âges préscolaire et scolaire. Ses dernières publications abordent également, selon un modèle biosocial d'adaptation au stress, la régulation neuro-endocrinienne associée au fonctionnement social des enfants en groupe de pairs.

**Mme Guadalupe Puentes-Neuman** est professeure au département d'Éducation spécialisée de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale. Elle s'intéresse particulièrement à la formation des maîtres dans le domaine des interventions adaptées auprès des élèves en difficulté d'adaptation et ce, dans une optique développementale. Ses intérêts de recherche portent sur le développement de la régulation socio-affective et son impact pour l'adaptation au milieu scolaire ainsi que sur la transition famille-école dans une perspective d'intervention précoce.

## SÉANCE I : COMMENT DÉFINIT-ON LE CONCEPT «À RISQUE»? *suite*

**M<sup>me</sup> Maryse Paquin** est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Son domaine d'enseignement et de recherche porte sur la didactique des sciences sociales et sur l'enfance exceptionnelle. En collaboration avec la professeure Drolet, elle mène une recherche pan-ontarienne sur la prévention précoce de la violence dans les écoles francophones, subventionnée par le ministère de la Justice du Canada, via le Centre national de prévention du crime. Cette recherche se situe dans le prolongement d'une étude qu'elle a menée sur le dépistage précoce et continu des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, de concert avec le Consortium des conseils scolaires de langue française de l'Est ontarien et de ses études post-doctorales portant sur l'assistance éducative parentale.

**M<sup>me</sup> Marie Drolet** est professeure à l'École de Service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa. Son champ d'expertise porte sur les méthodes d'intervention sociale. Elle s'intéresse au développement de modèles d'intervention familiale fondés sur la prise en charge psychologique, sur une collaboration plus étroite entre l'école et les familles; le tout vise un renouvellement de la pratique sociale, scolaire et communautaire.

que lorsque nous comprendrons les principes fondamentaux du développement que nous pourrions comprendre les façons dont les enfants dévient du développement normal.

En conclusion, les auteurs font remarquer qu'il y a lieu de mieux comprendre les processus de développement, aussi bien ceux qui suivent la norme que ceux qui en dévient, car les stratégies d'intervention devraient y être ancrées. La complexité des processus du développement justifie un modèle d'intervention à multiples facettes, qui demande une approche multidisciplinaire et des partenariats plus étroits entre les praticiennes et praticiens.

*Commentatrices : M<sup>mes</sup> Maryse Paquin et Marie Drolet*

La réponse de M<sup>mes</sup> Paquin et Drolet est un résumé du compte rendu sur les tendances en matière de recherche sur les enfants et les jeunes à risque de développer des problèmes de santé et d'adaptation sociale. M<sup>me</sup> Paquin cite des facteurs internes et externes tels que le degré de vulnérabilité et les contextes environnementaux et familiaux susceptibles de prédisposer les enfants au risque. Ensuite, elle parle du schéma de l'étude, qui comporte des modèles anciens de recherche et des nouveaux : cause et effet du risque, facteurs de protection et de résilience; et recours aux rapports ayant plusieurs causes dans le but de cerner les trajectoires du développement de l'enfant. Elle fait également ressortir les conclusions qui ont fait l'objet d'un vaste consensus dans le milieu scientifique : facteurs associés au risque, variabilité des effets du risque, catégories et variabilité associées aux facteurs de protection et facteurs qui favorisent la résilience. L'importance d'une prévention précoce dans le cas des jeunes garçons fait également le consensus, ajoute-t-elle, car les résultats de la recherche démontrent habituellement que les jeunes garçons sont, plus que les filles du même âge, prédisposés au risque, dans les mêmes conditions environnementales. M<sup>me</sup> Paquin souligne l'importance de programmes d'intervention précoce et de prévention pour atténuer les problèmes de santé et d'adaptation plus tard dans la vie des jeunes, et également dans la vie de leurs enfants quand ils en auront à leur tour.

Les commentatrices parlent de ce qu'elles considèrent être l'un des points forts de l'étude : elle fait ressortir l'interaction qui existe entre les facteurs de risque, de protection et de résilience, par rapport aux caractéristiques de l'enfant et aux facteurs environnementaux. Elles attirent également l'attention sur la nécessité d'adopter des approches plus universelles et interdisciplinaires dans les travaux futurs et sur l'importance d'établir des partenariats entre les chercheuses et chercheurs et les praticiennes et praticiens. Les commentatrices mentionnent également l'importance de la prise en charge par la famille, à cet égard, qui doit assumer des rôles plus actifs en éducation et dans les services sociaux et communautaires ayant trait aux enfants.

## L'enfance et la jeunesse à risque : quelques perspectives conceptuelles

Auteure : M<sup>me</sup> Kimberly A. Schonert-Reichl

M<sup>me</sup> Schonert-Reichl débute son étude et sa présentation en démontrant l'ambiguïté et le manque de précision qui existent dans la définition du concept «à risque». Plus précisément, l'auteure s'attarde aux disciplines de l'éducation et de la psychologie et aux différentes définitions du risque qu'on y trouve. Elle prétend que le fait que ce terme soit utilisé dans plusieurs disciplines ajoute à la difficulté lorsqu'il s'agit de le définir.

L'auteure déclare que les facteurs, indicateurs et dimensions du concept de risque se sont étendus au cours des années. Elle signale que, traditionnellement, le risque était considéré comme étant essentiellement une question individuelle ou familiale. Plus récemment, toutefois, des thèmes courants de nature plus diverse commencent à poindre dans la documentation sur les populations à risque. Au cours de sa présentation, l'auteure rappelle les thèmes naissants suivants : le risque devrait être considéré comme faisant partie des étapes d'un processus continu; les facteurs de risque sont multidimensionnels et interactifs; l'étiquette «à risque» suppose une prédiction; le risque est multiplicatif; la nature des facteurs de risque et le moment où ils existent peuvent influencer les résultats de façon différente; la tendance au risque augmente durant les périodes de transition.

L'auteure affirme qu'il est primordial à la conception et à la mise en œuvre de stratégies d'intervention réussies de reconnaître que le risque existe à *plusieurs niveaux* et qu'il est *systémique*. Elle souligne que les stratégies d'intervention qui visent un seul facteur de risque sont limitées dans leur approche et susceptibles de ne pas réussir. Par conséquent, elle déclare qu'il est important de concevoir des interventions complexes et globales qui tiennent compte de multiples contextes de fonctionnement.

M<sup>me</sup> Schonert-Reichl décrit également dans sa présentation comme dans son étude le rôle des écoles dans la facilitation et la réduction du risque et son incidence sur l'intervention et les politiques. Comme il a été mentionné plus haut, l'auteure fait ressortir qu'au début, l'évaluation du risque dans la recherche était axée principalement sur les facteurs individuels et familiaux et que, par conséquent, il n'est pas étonnant qu'elle ait trouvé peu de documentation au sujet de l'influence du contexte scolaire sur le risque.

M<sup>me</sup> Schonert-Reichl mentionne qu'il a été suggéré que le «contexte scolaire présente un autre milieu important d'influence sur le risque, mais qu'on oublie souvent d'en tenir compte». Par conséquent, elle préconise le besoin de pousser la recherche en ce domaine.

En plus de la recherche sur le rôle des écoles, l'auteure cerne l'importance de tenir compte des perceptions des enfants et des jeunes, de leurs points de vue et de leur expérience, dans la recherche future. Elle mentionne que, dans la conception et la mise en œuvre des stratégies d'intervention, il faut que les enfants aient voix au chapitre.

L'auteure conclut en soulignant que dans la recherche future, il importe d'accorder la priorité à la résilience plutôt qu'au risque. Elle mentionne que, «pour que les

**M<sup>me</sup> Kimberly Schonert-Reichl** est professeure agrégée de psychologie éducative et d'orientation et d'éducation spéciale à la Faculté d'éducation de l'Université de la Colombie-Britannique.

Depuis plus d'une décennie, M<sup>me</sup> Schonert-Reichl effectue des recherches sur le développement à l'adolescence. Plus récemment, elle s'est penchée sur les risques à l'adolescence, la résilience et le rôle des écoles dans le développement positif des jeunes. Elle siège actuellement aux comités de rédaction du *Journal of Youth and Adolescence* et du *Journal of Research in Rural Education*. Elle a publié plusieurs articles dans des périodiques tels le *Journal of Early Adolescence*, le *Journal of Youth and Adolescence*, *Adolescent Psychiatry*, *Behavioral Disorders*, le *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *Exceptionality Education Canada*, le *B.C. Journal of Special Education*, et le *Moral Education Forum*.

## SÉANCE I : COMMENT DÉFINIT-ON LE CONCEPT «À RISQUE»? *suite*

**M<sup>me</sup> Carol McLean** est directrice des services régionaux au ministère de l'Apprentissage de l'Alberta. Elle a été directrice de la planification pour les services sociaux et de la famille de l'Alberta (Alberta Family and Social Services), directrice du bureau régional du ministère de l'Éducation à Lethbridge et directrice-adjointe de l'éducation de l'enfance en difficulté au ministère de l'Apprentissage de l'Alberta. Avant d'entrer au gouvernement de l'Alberta, M<sup>me</sup> McLean travaillait au Conseil scolaire catholique d'Edmonton (Edmonton Catholic School Board).

Au cours de l'année écoulée, M<sup>me</sup> McLean a représenté le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta au Comité de travail interministériel soutenant le *Premier's Task Force on Children at Risk*. Le rapport définitif de ce Groupe de travail devait sortir en avril 2000. En outre, M<sup>me</sup> McLean est membre du Comité de travail interministériel à l'appui de «l'Initiative pour les enfants de l'Alberta : un programme d'action commune conjointe» (Alberta Children's Initiative : An Agenda for Joint Action).

efforts de prévention et d'intervention soient un succès, il est primordial de cerner les facteurs susceptibles de promouvoir la réussite, plutôt que de tenir compte uniquement des facteurs qui réduisent le risque».

Dans son étude et sa présentation, l'auteure laisse entendre que la myriade de définitions et de termes qui existent à l'heure actuelle pour le concept «à risque» et le manque d'uniformité avec lesquels on les emploie, nuisent à la facilitation et à la mise en œuvre de stratégies de prévention et d'intervention réussies. Par conséquent, M<sup>me</sup> Schonert-Reichl illustre l'importance d'une définition opérationnelle du terme à risque.

*Commentatrice : M<sup>me</sup> Carol McLean*

M<sup>me</sup> McLean convient avec l'auteure que le concept à risque est une notion vague et obscure, que l'on emploie trop facilement; c'est d'ailleurs la conclusion du Groupe de travail sur les enfants à risque (Premier's Task Force on Children at Risk), qui avait été mis sur pied à la suite des fusillades à l'école de Taber (Alberta). L'auteure mentionne que l'étiquette «à risque» semble être attribuée de façon contradictoire puisque certains chercheurs et chercheuses s'en servent comme d'un indicateur prévisionnel, tandis que d'autres s'en servent pour désigner des résultats indésirables. M<sup>me</sup> McLean mentionne que délimiter ces deux usages aiderait à faire mieux comprendre le terme. L'effet négatif de l'étiquetage, qu'a fait également ressortir le groupe de travail, est mentionné par M<sup>me</sup> McLean, qui se dit d'accord avec la suggestion de l'auteure pour que l'on adopte comme paradigme de mettre l'accent sur la résilience plutôt que sur le risque. Toutefois, M<sup>me</sup> McLean se trouvait dans un dilemme après avoir lu l'étude : doit-on ou non recourir à l'étiquetage? Elle souligne cependant qu'il y a lieu de s'entendre sur la définition du terme, pour rendre la recherche plus claire et faciliter le développement des politiques.

M<sup>me</sup> McLean commente sur la finesse de l'observation faite par l'auteure à savoir que les facteurs de risque sont multidisciplinaires, «multiplicatifs», interactifs, à plusieurs niveaux et qu'ils sont systémiques. Elle mentionne également la façon dont ces observations sont valables pour appuyer la coordination des services pour les enfants. Elle se dit d'accord avec l'auteure sur le rôle que jouent les écoles dans le développement de la résilience au risque chez les enfants.

M<sup>me</sup> McLean trouve que l'étude fait un examen utile de la documentation sur le sujet, mais est d'avis qu'une définition bien pensée du terme aurait dû en faire partie.

## Sommaire des discussions et des feuilles de commentaires : 1<sup>re</sup> séance

La principale opinion exprimée dans les discussions et dans les feuilles de commentaires est le manque d'uniformité et de précision dans la définition de l'expression «à risque». De même, on est d'accord sur la nécessité d'aborder la question sous son aspect positif : résilience, adaptabilité et développement des points forts et des compétences chez les élèves. On parle également de l'importance de définir le terme, de même que de l'étiquetage des élèves. De nombreux arguments sont en faveur de réponses plus universelles pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Une foule de suggestions de recherche et de mesures à adopter en matière de politique sont proposées. Voici les sujets que l'on a retenus :

- ◆ Moyens d'accroître la coordination entre les divers secteurs – éducation, justice, santé et services sociaux – puisque les solutions qui ne visent qu'un seul secteur résultent en une politique inutile;
- ◆ Façons dont les écoles contribuent à la création d'élèves à risque;
- ◆ Façons de communiquer l'information et la recherche sur la politique aux membres des médias et du public;
- ◆ Rôle des écoles et des établissements d'enseignement dans la question des élèves à risque : y a-t-il des limites à l'intervention du gouvernement dans ce domaine?
- ◆ Identification de différentes définitions culturelles de risque relié à la politique;
- ◆ Nécessité de tenir compte de l'effet des inventions;
- ◆ Étude du besoin de pousser la recherche sur la nature multidimensionnelle de à risque;
- ◆ Réalisation d'autres études de recherche longitudinale portant sur des tailles d'échantillon plus vastes.

### Observations tirées des feuilles de commentaires

*Il semble que l'on s'entend plus facilement sur les facteurs de risque que sur la façon de définir «à risque».*

*Les écoles s'intéressent principalement aux élèves eux-mêmes, pas aux facteurs de risque – qui tendent à être des questions de politique sociale de plus grande portée.*

*Les programmes ciblés ne donnent pas nécessairement les meilleurs résultats.*

*Le système scolaire est un facteur qui contribue au phénomène à risque.*



## SÉANCE 2 : QUE SAVONS-NOUS DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE À RISQUE?

**M. Richard Volpe** détient un doctorat de l'Université de l'Alberta. Il a reçu une bourse de recherche de la Fondation Laidlaw qui l'a amené à travailler à l'Hôpital pour enfants malades et à l'Institut Clarke. Il a également été conseil en évaluation auprès de l'OCDE et a occupé le poste de directeur du Centre de recherche R.G.N. Laidlaw. Il est maintenant professeur de développement humain et de psychologie appliquée et directeur des projets d'adaptation tout au long de la vie à l'Institut d'études sur l'enfance de l'Université de Toronto. Ses recherches ont débouché sur un grand nombre de publications, de projets et de rapports sur la prévention primaire, les services intégrés et le développement social. En tant que psychologue social, il s'intéresse au développement humain et plus particulièrement aux relations interpersonnelles et à leur importance tout au long de la vie. Ses recherches se sont attardées au rapport entre l'expérience en bas âge et à un stade ultérieur et à la façon dont les enfants relèvent les principaux défis de la vie et effectuent les transitions. Ses travaux lui ont permis d'étudier le concept de soi, la cognition sociale, les relations familiales, la violence faite aux enfants, le lien entre la théorie, les politiques et la pratique; l'interface entre les services humains et communautaires (famille) et la prévention en bas âge.

### Qu'avons-nous appris de la documentation et de l'évaluation des services intégrés à l'école destinés aux enfants et aux jeunes à risque?

*Auteur : M. Richard Volpe*

Au cœur de l'étude et de la présentation de M. Volpe se trouvent les meilleures pratiques en matière de services intégrés aux écoles et les raisons pour lesquelles leur mise en œuvre a été difficile.

Dans son étude et dans sa présentation, l'auteur mentionne que l'on retrouve le concept de services intégrés dès les années 1800, quand des stratégies de prévention de la maladie ont été adoptées dans le cadre du programme des systèmes scolaires. Ces stratégies servent à démontrer «les efforts entrepris dans les écoles pour améliorer et prévenir les problèmes d'éducation, de santé et les problèmes sociaux, démontrant de plus que la notion de rattacher les services aux écoles n'est pas un phénomène nouveau.»

De plus, l'auteur mentionne que l'étude des articles sur les services intégrés aux écoles révèle la difficulté de mettre en œuvre des changements au sein du système d'éducation. Dans sa présentation, M. Volpe explique cette difficulté de la façon suivante : «la pression de la classe», la culture de l'école et la gestion et le financement de l'enseignement.

Il existe des contradictions, par exemple au sujet du niveau approprié d'intervention (locale, provinciale ou territoriale ou nationale), l'aspect approprié des efforts d'intégration, et lorsqu'il s'agit de déterminer «si les services d'intégration constituent un moyen ou une fin, dans la réforme des services en éducation et des services sociaux»; ces contradictions ont donné lieu à une controverse sur «le rôle des écoles dans l'intégration des services communautaires».

L'auteur fait en outre valoir les avantages de l'intégration des services en faisant remarquer qu'elle constitue un moyen approprié de promouvoir l'utilisation efficace et la disponibilité des ressources pour «aider les enfants et leurs familles».

La partie suivante de l'étude porte sur les principales conclusions de l'étude de l'OCDE. Le projet de l'OCDE examinait principalement les enfants à risque de ne pas contribuer pleinement à la société parce qu'ils ne terminent pas leurs études et qu'ils ne réussissent pas à faire la transition au monde du travail et à la vie adulte; selon l'étude, ils représentent de 15 à 30 p. 100 des enfants dans les pays membres. Les études littéraires citées par l'auteur proposent toutes des stratégies possibles pour aider à éliminer les obstacles et permettre une bonne «collaboration productive entre les écoles et les fournisseurs de services aux enfants».

Les conclusions importantes apportées par l'auteur sont, entre autres, que «les services intégrés sont habituellement le mode privilégié à tous les niveaux de service». D'autres conclusions de l'étude mentionnent le fait que les modèles de services reliés à l'école sont axés sur les enfants; il existe trois processus distincts qui permettent le lien entre les écoles, les services de santé et les services sociaux; une évolution multiple régressive et progressive s'était produite dans les programmes mis en œuvre. Ces changements étaient liés aux changements de financement et

d'administration et au manque d'orientation au niveau de la gestion. L'auteur est d'avis que le leadership joue un rôle important dans les programmes d'intégration des services.

L'auteur signale en conclusion que l'on commence à percevoir un enfant dans le contexte de ses réalisations positives plutôt que dans le contexte de ses traits négatifs. L'auteur souligne la nécessité pour le personnel enseignant de revoir le rôle qu'il joue dans les programmes préalables aux services et de prestation des services. Les dernières conclusions importantes que mentionne l'auteur concernent la nécessité d'accorder aux relations humaines l'importance qu'elles méritent, car une intervention sérieuse l'exige. De même, il souligne la nécessité pour la communauté de s'intégrer et de travailler de pair. «Enfin, les efforts pour évoluer doivent faire partie de la vie quotidienne (de la communauté) pour que leurs avantages soient durables et leur potentiel pleinement atteint.»

*Commentatrice : M<sup>me</sup> Mary Smart*

M<sup>me</sup> Smart fait remarquer comment l'auteur a atteint son but en tirant «des leçons qui peuvent s'avérer utiles dans la planification et la mise en œuvre de politiques et d'une méthode plus évoluées». Elle mentionne l'utilité de cette étude, en particulier pour les responsables des politiques dans les domaines de l'enseignement, de la santé et des sciences sociales, du fait qu'elle intègre la recherche aux niveaux des instances, national et international et qu'elle confirme les conclusions et les leçons apprises. Dans l'ensemble, l'étude est jugée comme étant bien structurée, instructive et les arguments bien présentés.

**M<sup>me</sup> Mary Smart** est détachée au Projet d'éducation secondaire du ministère de l'Éducation à titre d'administratrice pédagogique depuis 1996. Au cours de cette période, elle a collaboré à la rédaction de la publication intitulée «Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario 1999». Au préalable, elle avait été enseignante en anglais au niveau secondaire et de l'enfance en difficulté et coordonnatrice de programme pour l'enseignement coopératif et l'articulation des programmes (Co-operative Education and Articulation with the Toronto Catholic District School Board) auprès du Conseil scolaire catholique de Toronto. Parmi ses intérêts professionnels de toujours : proposer aux élèves des programmes d'enseignement secondaire conçus et offerts par le personnel enseignant en collaboration étroite avec les partenaires du postsecondaire.

**M. Gingras** a obtenu une maîtrise en science économique de l'Université Laval en 1992. Durant ses études, il a effectué des stages de formation aux Banques centrales de Finlande et de Malte, et a occupé un poste d'assistant de recherche au sein du Groupe de recherche en économie de l'énergie de l'Université Laval. Il s'est joint à la fonction publique fédérale en 1992 dans le cadre du Programme de formation accélérée pour les économistes. Il a ensuite travaillé comme analyste au sein du Groupe de l'analyse de la politique du marché du travail de DRHC et comme conseiller en politique auprès du secrétaire adjoint du Cabinet au Bureau du Conseil Privé. En 1997, il est retourné à DRHC en tant qu'économiste principal à la Direction générale de la recherche appliquée où il a effectué des travaux sur les tendances du marché du travail canadien.

**\*Remerciements** Ce projet sur les personnes qui décrochent a été entrepris par M. Richard Roy et par M<sup>me</sup> Louise Boyer. Trois études préliminaires ont été préparées pour la Direction générale de la recherche appliquée par MM. Bill Ahamad, Doug Giddings, François Vaillancourt et M<sup>me</sup> Sandrine Bourdeau-Primeau. Les études définitives seront terminées en l'an 2000. MM. Yves Gingras et Jeffrey Bowlby ont rédigé le rapport qui a été présenté au Colloque du PPRE en s'inspirant des études préliminaires et de la documentation sur le sujet. M<sup>me</sup> Michelle Pilon a fourni l'aide technique nécessaire à la production des chiffres à l'appui.

## SÉANCE 2 : QUE SAVONS-NOUS DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE À RISQUE? *suite*

### Le décrochage scolaire au Canada

*Présentation : M. Yves Gingras\**

#### Taux de décrochage des élèves au niveau secondaire au Canada

Les données sur la main-d'œuvre révèlent que les taux de décrochage ont baissé durant les années 1990 au Canada. En 1999, le taux de décrochage se situait à 15,1 p. 100 dans le groupe des 18 et 19 ans et à 11,9 p. 100 dans le groupe des 20 à 24 ans. Quitter l'école temporairement est chose plus fréquente au Canada que dans les autres pays membres de l'OCDE, ce qui fait que le taux d'achèvement des études secondaires est plus élevé chez les 20 à 24 ans que dans les cohortes plus jeunes. Cela est attribuable, en grande partie, au fait que le Canada a un système qui offre une «deuxième chance», qui permet aux personnes qui décrochent de retourner aux études pour obtenir leur diplôme. Aux fins du présent rapport, le taux de décrochage se définit comme le nombre de personnes qui ont un niveau de scolarité inférieur au diplôme d'études secondaires et qui ne sont pas aux études (ni à temps plein ni à temps partiel) exprimé comme partie du nombre de personnes appartenant à un groupe d'âge en particulier.

#### Caractéristiques des personnes qui décrochent

Les conclusions de l'Enquête auprès des finissants de 1991 démontrent que les personnes qui décrochent sont surtout de sexe masculin – deux sur trois d'entre eux sont des jeunes hommes – et il est plus que probable qu'ils vivent dans une famille monoparentale ou même sans parent du tout. Le niveau de scolarité des parents, leur situation socioéconomique et leur attitude face à l'éducation influencent également la probabilité que leurs enfants terminent leurs études secondaires. Quand elles sont à l'école, les personnes qui décrochent obtiennent typiquement des notes plus basses que la moyenne, tirent une moins grande satisfaction de leurs études et sont moins aptes à participer aux activités scolaires. Les jeunes autochtones, les jeunes qui ont un handicap et les jeunes qui passent un nombre excessif d'heures à travailler quand ils sont aux études sont plus que les autres susceptibles de décrocher.

Selon l'OCDE, la note moyenne d'alphabétisation au Canada des personnes qui n'ont pas leur diplôme d'études secondaires est nettement plus basse que celle des autres. Cela laisse entendre que les coûts du décrochage, du moins quand il s'agit d'alphabétisation, sont une considération importante.

#### Coûts et avantages de l'éducation

Les coûts et les avantages globaux sociaux de l'investissement dans l'éducation, y compris les facteurs du marché privé et du marché social (monétaire) et les facteurs non monétaires ont été calculés. La recherche de la Direction générale de la recherche appliquée de DRHC révèle que les taux de rendement sur le plan privé sont élevés, lorsque l'on compare les possibilités de gains la vie durant des personnes diplômées par rapport à celles qui n'ont pas obtenu de diplôme : 41 p. 100 et 54 p. 100 pour les diplômés de sexe masculin et de sexe féminin respectivement. Si l'on tient compte des facteurs non monétaires tels une meilleure santé, les taux de rendement sur le plan privé sont encore plus élevés.

Le total des taux du rendement monétaire pour la société tient compte des coûts monétaires et des avantages publics et privés que représente le fait de terminer ses

études secondaires. Les rendements monétaires totaux sont moins importants que les rendements personnels à cause de la grande part des coûts de l'éducation assumée par les gouvernements. Néanmoins, le taux de rendement monétaire total est substantiel. Par exemple, le taux est de 17 p. 100 lorsque l'on compare les diplômés de sexe masculin et de sexe féminin par rapport à ceux qui ont décroché en 10<sup>e</sup> année.

*Commentateur : M. Robert Crocker*

M. Crocker félicite M. Gingras et ses collaborateurs de l'étendue et de la précision de leurs travaux au sujet de la question complexe et importante du décrochage au palier secondaire au Canada. M. Crocker souligne la vaste portée de l'étude qui traite des divers aspects du décrochage, tels que les traits qui caractérisent les personnes qui décrochent tôt, compare les résultats sur le marché du travail, analyse les coûts du décrochage sur les plans personnel et social et fait connaître les répercussions sur les politiques. Le reste du commentaire porte sur les points suivants :

#### Taux de décrochage

- ◆ Il y a lieu de tenir compte des différentes définitions de «décrochage» dans le calcul des taux de décrochage.

#### Résultats sur le marché du travail

- ◆ En comparant les personnes qui ont leur diplôme d'études secondaires à celles qui ne l'ont pas, les auteurs font ressortir l'écart relativement petit qui existe entre ces deux groupes, comparativement aux écarts entre les personnes qui décrochent du palier secondaire et celles qui poursuivent des études postsecondaires.

#### Traits qui caractérisent les personnes qui décrochent du palier secondaire

- ◆ En plus de cerner les traits qui caractérisent les personnes qui décrochent, il faut établir un modèle complet reconnaissant les différences entre elles et leur degré d'importance.

#### Coûts privés et sociaux du décrochage

- ◆ Le calcul du coût moyen des études secondaires comme fondement des coûts sociaux ne tenait pas suffisamment compte des coûts supplémentaires de l'obtention d'un diplôme par les personnes qui ne suivent pas les trajectoires traditionnelles.

#### Options en matière de politique

- ◆ Comme de nombreux facteurs peuvent contribuer à la baisse du taux de décrochage, des études supplémentaires s'imposent pour mesurer les «conséquences» des interventions en cours telles que le Programme «L'école avant tout» du gouvernement fédéral disposant d'un budget de plusieurs millions de dollars.
- ◆ Il y a lieu d'accorder plus d'attention aux élèves qui ont des besoins spéciaux, puisqu'ils sont davantage susceptibles de décrocher.
- ◆ Il a été démontré que les moyens adoptés pour répondre aux enfants ayant des besoins spéciaux, tels que les trajectoires alternatives et multiples et l'intégration nuisent en fait aux enfants au lieu de les aider.

#### **M. Robert Crocker**

travaille à la Faculté d'éducation de l'Université Memorial. Il a été doyen de la Faculté et sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation de Terre-Neuve. Ses travaux de recherche actuels portent sur les études des principes directeurs, l'évaluation à grande échelle et les déterminants de la réussite.

M. Crocker a rédigé le rapport de synthèse commandé pour le colloque.

## SÉANCE 2 : QUE SAVONS-NOUS DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE À RISQUE? *suite*

### **M. Bernard Terrisse**

est professeur titulaire de la section d'éducation spécialisée du Département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal. Il est également professeur associé au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et professeur invité au Département de psychologie de l'Université de Fribourg (Suisse) et au Département de psychologie et des sciences de l'Éducation de Paris (France). Depuis 1980, il est responsable du Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (School and Social Adaptation Research Group - GREASS) et, à ce titre, a dirigé plusieurs projets de recherche financés par le CRSHC, le CQRS le FCAR et le ministère de la Santé et du Bien-être social. Il s'est principalement intéressé, sur le plan théorique comme appliqué, au domaine de l'intervention précoce auprès des enfants handicapés, de milieu socioéconomique faible et des minorités ethniques ainsi qu'à l'éducation familiale et à la formation et au soutien parental. Depuis 1986, M. Terrisse est vice-président de l'Association internationale d'éducation et de formation en éducation familiale (AIFREF).

### L'enfant résilient : perspectives théoriques et état de la question

*Auteur : M. Bernard Terrisse*

L'auteur définit l'enfant à risque comme un «enfant dont les traits personnels ou les caractéristiques environnementales» indiquent «dès son très jeune âge qu'il présente de fortes probabilités de développement psychopathologique».

Par conséquent, dans la deuxième partie de l'étude, l'auteur met l'accent sur les stratégies d'intervention pour les enfants vulnérables. La vulnérabilité se définit comme «la prédisposition d'un enfant à développer des difficultés d'apprentissage et d'adaptation» lorsqu'elle ou il grandit. L'auteur mentionne que les stratégies d'intervention se sont avérées plus efficaces, à long terme, lorsque l'on tient compte du milieu de l'enfant (familial, social et scolaire) en plus des caractéristiques de l'enfant. Toutefois, ce ne sont pas tous les enfants qui sont exposés à un milieu défavorable, qui ont des difficultés sur le plan social ou sur le plan des études. C'est de ce concept de «résilience» et des «facteurs susceptibles d'expliquer cette invulnérabilité» dont l'auteur traite dans son étude.

La troisième partie de l'étude résume la résilience et son construit. D'après les commentaires de l'auteur lors du colloque, la théorie de la résilience a vu le jour lorsque les chercheuses et chercheurs ont découvert que certaines personnes parvenaient à réussir en dépit de conditions défavorables. Comme dans son étude, il explique que la résilience est un ancien concept utilisé à l'origine dans le domaine de la physique, puis de la biologie, qui n'est que depuis peu de temps utilisé dans le domaine des sciences sociales. Le concept évolue à mesure que les gens trouvent des stratégies à employer pour surmonter les difficultés de leur environnement (que ce soit au foyer, à l'école, dans un établissement ou dans la société). Par conséquent, l'auteur déduit que la résilience n'est pas un état absolu, mais est constituée de changements et d'adaptations. Par conséquent, la résilience est un construit à plusieurs dimensions et est relative. Une personne ne peut développer la résilience si elle n'est pas exposée à des conditions défavorables.

La quatrième partie de l'étude met l'accent sur les facteurs de risque et les facteurs de protection. Les facteurs de risque sont décrits par l'auteur, aussi bien dans son étude que dans sa présentation, comme étant des facteurs qui, s'ils sont présents, accroissent la possibilité que l'enfant rencontre des difficultés d'adaptation comparativement à un enfant du même âge dans la population en général. Les facteurs de protection sont des caractéristiques de l'enfant ou du milieu qui sont susceptibles de contrecarrer les effets des facteurs de risque ou de les mitiger, quand l'enfant se trouve dans un milieu difficile. L'auteur déduit que les interactions entre les facteurs de risque et de protection se produisent graduellement et n'impliquent pas uniquement les caractéristiques personnelles et familiales mais également les écoles, les établissements et le milieu social. En outre, au cours de sa présentation, l'auteur souligne que le risque et les vulnérabilités ne se trouvent pas uniquement chez l'enfant mais dans ces divers autres facteurs. De même, il démontre que l'effet des facteurs de risque et de protection est cumulatif. L'auteur ajoute également que la majeure partie de la recherche s'intéresse aux caractéristiques des personnes et de leur famille, moins aux écoles et encore moins aux établissements et à la société. Les facteurs de risque et de protection à ces niveaux plus élevés sont moins

apparents et souvent accessibles uniquement par déduction et ne deviennent observables que lorsqu'ils sont traduits en politiques. À ces niveaux supérieurs, la recherche est plus empirique et il est difficile de rendre des théories opérationnelles.

En terminant sa présentation et son étude, l'auteur affirme que les études sur la résilience sont très complexes du fait des multiples interactions qui s'exercent entre les divers facteurs environnementaux. De plus, la résilience est un domaine de recherche multidisciplinaire qui fait appel à la psychologie, à la psychiatrie, à la neurologie et la génétique au niveau de l'individu et de la famille; aux sciences de l'éducation dans le contexte scolaire et de services aux enfants; à la sociologie, à l'anthropologie, à la philosophie, à l'économie et aux sciences politiques aux niveaux des établissements et de la société. Par conséquent, il faut des études longitudinales multidisciplinaires portant sur de plus vastes tailles d'échantillons pour pouvoir établir des stratégies d'intervention préventive.

*Commentateur : M. François Larose*

Dans la première partie de son commentaire, M. Larose fait un résumé détaillé des trois principales parties de l'étude de M. Terrisse : 1) origine et prémisse théorique de l'intervention précoce dans les milieux socioéconomiques marginaux, 2) bref aperçu de l'évolution du construit de la résilience et 3) qualification des trois modèles de la résilience. M. Larose termine son commentaire en soulevant trois questions :

1. L'auteur pourrait-il illustrer pour nous, de façon concrète, comment une étude de la résilience chez les enfants d'âge scolaire et de milieux socioéconomiques identiques peut résulter en un programme de prévention et d'intervention différent de celui qui existe actuellement au Québec, et en étendre l'accessibilité aux enfants de quatre ans à la maternelle?
2. L'auteur pourrait-il démontrer de quelle façon une approche de prévention du risque d'inadaptation sociale et scolaire pour les enfants, l'intégration d'une perspective écosystémique et compte tenu de sa conception de la résilience, peut contribuer à la logique de la réforme en éducation y compris au niveau préscolaire, qui est axée sur le développement des compétences, comme cela semble se produire à l'heure actuelle en divers endroits (Québec, Belgique, Suisse, etc.)?
3. Compte tenu de sa position par rapport aux fondements épistémologiques de l'étude de la résilience, l'auteur pourrait-il faire part de son opinion au sujet des paramètres qui devraient être adoptés dans la recherche financée par le CRSH dans le domaine de la prévention du risque et de l'adaptation sociale et scolaire?

En conclusion, M. Larose souligne la nature relative du construit de la résilience et l'importance qu'il faudrait accorder à l'approche épistémologique des chercheuses et chercheurs dans le domaine. De plus, la résilience vue dans le contexte du comportement devrait comprendre des interventions dans un «contexte social». D'autre part, la résilience envisagée sous une approche de constructivisme devrait mettre l'accent sur les populations à risque, tenant compte de leurs qualités et de leurs règles de conduite.

**M. François Larose** est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université Sherbrooke. À l'heure actuelle, il est directeur et co-directeur de programmes de recherche financés par le CRSH, le CQRS et le FCAR, qui portent sur trois domaines principaux : la résilience en milieu scolaire, particulièrement sous ses aspects interculturels; la représentation sociale de la pauvreté et des populations à risque et leurs répercussions sur l'éducation du personnel enseignant aux niveaux préscolaire et primaire; et les technologies de l'information au service de l'apprentissage du personnel enseignant.

## SÉANCE 2 : QUE SAVONS-NOUS DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE À RISQUE? *suite*

### Citations tirées des feuilles de commentaires

*Nous devons compter sur  
la participation de tous  
les niveaux pour que  
l'intégration (des services)  
produise l'effet attendu.*

*Il est difficile de faire  
des projets à long terme quand  
les politiciennes et politiciens  
ont la vue courte.*

*Trop souvent l'enfant  
doit s'adapter au moule  
plutôt que de créer  
un moule à sa taille.*

*Nous devons en apprendre  
davantage au sujet de  
la résilience, avant de pouvoir  
créer une politique ou  
des programmes qui s'appuient  
sur ce concept.*

### Sommaire des discussions et des feuilles de commentaires : 2<sup>e</sup> séance

Les commentaires au sujet de l'étude de M. Volpe portaient principalement sur la nécessité d'examiner les incidences budgétaires, l'importance de la collaboration interdisciplinaire, d'une orientation marquée, de la participation communautaire et d'engagements à long terme. De même, de nombreux participants et participantes ont avancé la notion d'écoles tous cycles où les spécialistes des diverses disciplines, services de soins aux enfants, services de santé et services sociaux, travailleraient côte à côte avec le personnel enseignant. Un apprentissage global et interdisciplinaire, même des travailleuses et travailleurs différents, est proposé. Les facultés de l'éducation sont proposées comme étant la clé du développement à long terme dans ce domaine. Les guerres intestines, les questions syndicales et le manque de familiarité entre les groupes de spécialistes sont parmi les contraintes examinées. La diffusion des meilleures pratiques est également proposée.

Les points soulevés à la suite de l'étude de M. Gingras *et al.* portent sur les coûts de l'éducation des élèves et font ressortir qu'il est moins coûteux d'offrir l'éducation du premier coup que d'offrir des programmes pour donner aux élèves une deuxième chance. De même, on fait remarquer qu'investir dans les systèmes d'éducation permet de réduire les coûts futurs dans le domaine de la justice et des services correctionnels et qu'il faut y accorder plus d'importance. La valeur d'un diplôme d'études secondaires est reconnue d'emblée, puisqu'il permet de passer à l'enseignement postsecondaire.

Le concept de la résilience est considéré comme étant encore en voie de développement. Ses origines ne font pas l'objet d'unanimité, car certains participants et participantes préconisent qu'il doit y avoir un risque pour qu'il y ait résilience. L'étude de M. Terrisse toutefois est considérée comme le fruit d'une recherche approfondie du sujet.

Les points communs à toutes les études concernent la façon d'évaluer les programmes d'intervention, de mesurer la réussite et au besoin de mettre l'accent sur les populations et sur les probabilités plutôt que sur les personnes.

## SÉANCE 3 : À QUOI EXACTEMENT SONT CONFRONTÉES LES POPULATIONS «À RISQUE»?

### Désignation des enfants et des jeunes à risque et l'éducation des groupes de différentes cultures : une affaire risquée?

Auteurs : MM. Terry Wotherspoon et Bernard Schissel

Les auteurs débutent leur étude par un historique de l'enseignement public, de la politique publique et du concept «à risque» et de ses significations. L'un des principaux points débattus par les auteurs dans cette section est que les systèmes d'éducation au Canada ont des dimensions opposées telles la conformité et la compétition ou la diversité et l'inclusion. Les auteurs réaffirment ce point de vue dans leur présentation et signalent également que «l'intérêt pour la population à risque est continuellement façonné par des choix idéologiques et politiques distincts».

Un autre point important soulevé par les auteurs est l'intérêt que montrent les systèmes scolaires à s'occuper des enfants à risque d'une façon qui minimise l'effet «perturbant» qu'ont ces «apprenantes et apprenants dans un contexte d'éducation intégrée». L'enfant à risque se définit comme étant «à risque de ne pas terminer ses études secondaires et de subir des problèmes de développement personnel, par exemple, à cause de conflits personnels, de sa situation familiale ou de difficultés, et de facteurs associés à ses pairs, à son école et à sa communauté». De plus, dans leur étude et leur présentation, les auteurs font remarquer que les enfants appartenant aux minorités visibles, issus de familles socioéconomiquement plus faibles et les enfants pour qui l'anglais est la langue seconde constituent le plus fort pourcentage des enfants à risque de la population.

Les auteurs soutiennent qu'il y a lieu de se montrer circonspect en reconnaissant et en étiquetant les enfants à risque. Ceci en partie à cause des séquelles que cela peut créer et également du fait que toutes les personnes qui appartiennent à une population qui est désignée comme étant à risque ne rencontreront pas nécessairement des difficultés. Les auteurs mentionnent également que ce ne sont pas les facteurs associés aux personnes à risque qui invitent le risque, mais plutôt le contexte dans lequel les personnes évoluent. Les auteurs laissent entendre que le système scolaire constitue un de ces contextes.

La façon dont la politique publique est structurée est un autre contexte qui invite le risque. Les auteurs mentionnent que l'échec des stratégies d'intervention est attribuable à leur conception, qui vise à corriger le «client imparfait» plutôt que la «nature imparfaite de la société et le langage des services sociaux qui devient à son tour un langage de stigmatisation des opprimés». Tous les exemples de stratégies d'intervention examinés par les auteurs ont pour but de créer la normalité.

Les auteurs soulignent en outre, tant dans leur étude que dans leur présentation, que les facteurs de risque peuvent être «à plusieurs niveaux et se recouper», ce qui fait que l'intervention doit être précoce et se produire au sein de la famille et de la communauté avant que l'enfant n'entre à l'école. De plus, les chercheuses et chercheurs commencent à souligner la nécessité d'approches d'interventions intégrées, auxquelles participeraient la famille, l'école et la communauté de l'enfant.

Les auteurs mentionnent également que dans les écrits on parle de plus en plus de la notion de résilience. Selon les auteurs, le fait de reporter l'accent sur la résilience au lieu du risque, permet «de comprendre ce que les écoles peuvent faire pour

**M. Terry Wotherspoon** est professeur et chef du Département de sociologie à l'Université de la Saskatchewan. Il possède plusieurs années d'enseignement aux paliers secondaire et universitaire. Ses recherches actuelles portent sur la sociologie des politiques éducationnelles, les rapports entre les études et le travail et les différentes méthodes d'enseignement selon les divers groupes sociaux, y compris les autochtones et les immigrantes et immigrants. Il a publié plusieurs articles dans des revues universitaires et politiques. Parmi ses publications récentes, signalons *The Sociology of Education in Canada: Critical Perspectives* (Oxford), *First Nations: Race, Class and Gender Relations* (Nelson, co-auteur avec M. Vic Satzewich), et *Multicultural Education in a Changing Global Economy* (Waxmann, co-dirigé avec M. Paul Jungbluth).

**M. Bernard Schissel** est professeur de sociologie à l'Université de la Saskatchewan. Il s'intéresse particulièrement à la criminalité et à la justice chez les jeunes, à la sociologie de l'enfance, à la sociologie du droit et du contrôle social, ainsi qu'à la criminalité, la justice et la viabilité en milieu rural. Il a publié des articles dans différentes revues politiques et spécialisées. Parmi les ouvrages sur lesquels il a travaillé récemment, signalons : *Blaming Children: Youth Crime, Moral Panics and the Politics of Hate* (1997, Fernwood Books), *Social Control in Canada: Issues in the Social Construction of Deviance* (rédigé avec Mme Linda Mahood, 1996, Oxford University Press), et *The Social Dimensions of Canadian Youth Justice* (1993, Oxford University Press).

## SÉANCE 3 : À QUOI EXACTEMENT SONT CONFRONTÉES LES POPULATIONS «À RISQUE»? *suite*

**Mme Kathleen Campbell** est directrice générale de la Direction de la politique sociale et des programmes et directrice générale de *Governance Statistical Initiative* du ministère des Affaires indiennes et du Nord. Elle travaille pour le gouvernement fédéral depuis environ 30 ans et y a occupé divers postes de haut fonctionnaire entre autres à Statistique Canada (directrice de l'Éducation, de la Culture et du Tourisme), au ministère d'État chargé des Sciences et de la Technologie (directrice des Communications), au ministère des Finances (Division des relations économiques internationales). Elle est originaire de l'Ouest du Canada, a grandi dans la région de Kootenay en Colombie-Britannique et a fait ses études à l'Université de la Colombie-Britannique, à Vancouver.

appuyer le développement positif». Il est également primordial de tenir compte du fait que «la polyvalence peut faire partie du bagage des élèves ou que l'enseignement et les autres expériences de la vie peuvent la développer».

Le point central qui se dégage de la conclusion de l'étude et de la présentation des auteurs sert à illustrer des exemples d'écoles alternatives, qui connaissent un fort taux de réussite avec les élèves à risque. Selon les auteurs, la cause de cette réussite est «l'effort concerté que l'on déploie pour offrir un leadership dynamique, le climat d'égalité et de stabilité qui règne à l'école et une foule de méthodes d'enseignement et de gestion adoptées par le personnel enseignant chevronné». Les autres caractéristiques distinctives de ces milieux scolaires sont qu'ils sont intégrés et adaptés à la collectivité et que la transition de l'enfance à l'adolescence et de l'adolescence à l'âge adulte en constituent les priorités. Un thème commun à ces écoles est qu'elles favorisent «la diminution de la notion à risque en fournissant aux élèves un contexte dans lequel ils se sentent utiles et où le public les voit sous un aspect productif et important».

*Commentatrice : M<sup>me</sup> Kathleen Campbell*

M<sup>me</sup> Campbell fait ressortir les points principaux de l'étude de MM. Wotherspoon/Schissel :

- ◆ Les auteurs mentionnent que l'évasion, ou le traitement des symptômes d'évasion, ne règle pas le problème, qu'elle se manifeste sous la forme d'usage de stupéfiants, d'alcool, d'inhalation des vapeurs de colle ou d'usage de médicaments sanctionnés par la société, comme le Ritalin.
- ◆ Les auteurs font remarquer que l'échange des meilleures pratiques est bon, mais que l'emprunt d'analogies analytiques d'autres disciplines ne résout pas le problème, que dans le traitement des «cas particuliers», les enfants à risque, il y a de graves lacunes dans les paradigmes offerts par la médecine ou par les sciences comme la biologie.
- ◆ Les auteurs soulèvent également le risque de «décontextualiser l'enfant» en basant les interventions sur «la nature imparfaite du client» au lieu de tenir compte de «la nature imparfaite de la société».

M<sup>me</sup> Campbell est d'avis que ce dernier point est le plus critique. Elle pose ensuite les questions suivantes. Les enfants sont-ils à risque parce qu'ils ne se conforment pas ou parce qu'ils ont de la difficulté à atteindre les normes établies par la société? Les enfants sont-ils à risque parce que la société ne reconnaît pas les normes et les valeurs des minorités? Peut-il y avoir en éducation un objectif commun sans passer à l'assimilation culturelle? M<sup>me</sup> Campbell mentionne qu'il est difficile de trouver une solution du point de vue culturel, car souvent les élèves sont issus de cultures différentes, parfois non reconnues.

En conclusion, M<sup>me</sup> Campbell soulève les questions suivantes en réponse à l'étude :

- ◆ L'étude laisse entendre que pour rehausser le rôle de soutien des écoles, il faudrait que les élèves eux-mêmes exercent une influence profonde sur la façon dont l'école est constituée. Ne s'agit-il pas d'une solution à court terme? Les

élèves eux-mêmes ne représentent-ils pas une expression des normes de leur société, normes qui, à long terme, pourraient être plus justement exprimées par leurs aînés?

- ◆ Les écoles doivent-elles être considérées comme une «communauté pour les enfants», ou sont-elles une réflexion de leur communauté et, dans ce dernier cas, y a-t-il lieu de tenir davantage compte de la nature de la communauté et de la façon dont l'école peut la refléter?
- ◆ Où, dans les «meilleures pratiques» des écoles à forte population autochtone tient-on compte des points de vue des chercheuses et chercheurs autochtones qui ont examiné ces questions?
- ◆ Vers qui nous tournons-nous pour nous aider à relever le défi «des enfants à risque»? Nous tournons-nous uniquement vers l'école pour relever ce défi ou vers la société au sein de laquelle l'école est située?

## SÉANCE 3 : À QUOI EXACTEMENT SONT CONFRONTÉES LES POPULATIONS «À RISQUE»? suite

**M. Vincent D'Oyley** a été professeur de mesure, d'évaluation et de planification de l'éducation à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto jusqu'en 1977, et professeur à l'Université de la Colombie-Britannique jusqu'en décembre 1992. Il rédige des articles dans le domaine de l'évaluation, de la planification, du multiculturalisme et des minorités. Nommé président fondateur du Conseil national des éducateurs noirs du Canada, (National Council of Black Educators of Canada) en 1991-1994, il continue de rédiger les séries portant sur les perspectives en matière d'éducation de la population africaine-canadienne aux XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles. Il s'intéresse également à l'éducation internationale et travaille actuellement à divers ouvrages : *The Situation of Teachers in Zambia*, *Teachers Preparation in Jamaica*, et *Herbal Healing and the Curriculum in Central Africa*.

### Population africaine-canadienne et autres enfants et jeunes en situation minoritaire jugés à risque : systèmes et stratégies visant à stimuler la survie et la viabilité

*Auteurs : V. D'Oyley, P. Kakembo, I. McFarlane, C. Perry, C.L. Andruske et C. George*

Cette étude traite de la nécessité de systèmes et de programmes d'éducation alternatifs à l'intention des enfants et des jeunes «à risque» d'origine africaine-canadienne, des minorités visibles et de la Première nation. L'étude, de même que la présentation de M. D'Oyley au colloque débutent par la mention du rapport préparé par le Comité consultatif sur l'apprentissage des Noirs (Black Learners Advisory Committee) [BLAC], qui comporte des stratégies et des programmes pour aider à remédier à l'état lamentable de l'éducation des élèves noirs en Nouvelle-Écosse.

C'est en réponse à ce rapport, que la Division des services à la population africaine-canadienne (African-Canadian Services Division) [ACSD] a été créée au sein du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. L'ACSD et le Conseil de l'enseignement pour la population africaine-canadienne (Council on African-Canadian Education) [CACE] conseillent conjointement le ministre au sujet des programmes et services à mettre en œuvre dans les écoles publiques pour promouvoir les droits et les intérêts des Africains-Canadiens. En plus de l'ACSD, les auteurs mentionnent la mise sur pied du programme d'enseignement par les pairs en 1991, en réponse aux recommandations du comité BLAC. Dans le cadre de l'enseignement par les pairs, le «personnel enseignant, les parents en tant que superviseurs, les pairs en tant qu'enseignantes et enseignants, collaborent pour appuyer les élèves et les aider à atteindre le résultat recherché, c'est-à-dire mieux apprendre».

Les auteurs font un examen approfondi des écoles Westview en exploitation dans la région du Grand Toronto. L'Alliance urbaine sur les relations interraciales a été créée dans le but de rapprocher les communautés et les groupes d'entraide des minorités visibles. En outre, l'Alliance aide à placer les enfants appartenant aux minorités visibles dans les établissements d'enseignement. Les auteurs de l'étude, de même que M. D'Oyley dans sa présentation font allusion au projet coopératif Westview (Westview Cooperative Project) du doyen de la Faculté de l'éducation de l'Université York. Un des objectifs prioritaires de ce projet est de faire en sorte que les élèves des écoles Westview réussissent mieux. Toutefois, les auteurs mentionnent qu'en dépit des grands efforts déployés pour améliorer les conditions dans les écoles Westview, il n'en reste pas moins que le pourcentage d'élèves noirs dans ces écoles demeure faible. Les auteurs de l'étude et de la présentation de M. D'Oyley terminent cette partie du colloque par des recommandations pour accroître le pourcentage d'élèves noirs et leur rendement dans cette communauté.

Les auteurs concluent cette présentation et l'étude en fournissant deux études de cas d'écoles alternatives pour les enfants et les jeunes des Premières nations : la Shxweterilthet – Sto:lo First Nations «Shelter» and Alternative Place to Learn, et l'école Niji Mahkwa. La première se trouve à Chilliwack (Colombie-Britannique) et la deuxième à Winnipeg (Manitoba). Les thèmes communs qui contribuent au succès de ces deux écoles alternatives et de leurs programmes comprennent le recours à diverses méthodes d'enseignement, la modification du programme pour

répondre aux besoins de chaque élève et fournir un aspect culturel à l'éducation. Les auteurs laissent également entendre que le programme de la Shxweterilthet est un bon exemple de résilience, car en dépit de nombreuses difficultés, les efforts ne sont jamais en vain. Le dévouement du personnel dépasse de beaucoup la norme. Quant à elle, l'école Niji Mahkwa possède des qualités uniques. Par exemple, certains des cours y sont donnés en langues «cri» et «Ojibway», on y offre un programme de petit-déjeuner et le directeur (personne chargée de la «suerie») offre aux élèves l'occasion de l'y accompagner.

En donnant divers exemples d'écoles alternatives, de stratégies d'enseignement et de programmes scolaires, les auteurs ont démontré l'efficacité de ces approches pour atteindre les élèves «à risque».

*Commentateur : M. Brad Barton*

M. Barton fait l'éloge de l'étude de M. D'Oyley *et al.* qui fait ressortir de nombreuses initiatives et travaux entrepris dans le domaine de l'enseignement pour les groupes sous-représentés au Canada. L'étude met l'accent sur les difficultés et les défis que doivent relever les Canadiennes et Canadiens d'origine africaine et explique en détail les conclusions du rapport du Comité consultatif sur l'apprentissage des Noirs, un rapport qui, de l'avis des auteurs, prépare le terrain pour que les Africains-Canadiens s'intéressent davantage à l'éducation de leurs enfants. En outre, les auteurs parlent des structures et des programmes alternatifs qui ont été mis en place pour répondre aux besoins des populations des Premières nations et autochtones. M. D'Oyley et ses collègues mentionnent divers groupes communautaires qui ont pris l'initiative d'offrir à leurs enfants et à leurs jeunes plus de programmes d'éducation utiles et efficaces.

M. Barton mentionne aux participantes et participants que la recherche dans le domaine des enfants et des jeunes à risque doit englober des groupes des minorités. De plus, il mentionne que les groupes des minorités doivent pouvoir bénéficier des résultats de toute recherche entreprise au Canada sur ce sujet.

**M. Brad Barton** est diplômé du Collège des enseignantes et enseignants de la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia Teachers' College) et du programme intégré d'administration du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (Department of Education's Administrator's Block) (équivalent à une maîtrise en administration).

Il participe activement à la communauté noire depuis 1969, comme membre, puis président et membre exécutif de l'Association pour les éducateurs noirs (Black Educators' Association) de même qu'à titre de membre et de vice-président du Conseil de l'enseignement pour la population africaine-canadienne (Council on African Canadian Education) et de président du Conseil national des éducateurs noirs du Canada (National Council of Black Educators of Canada). Il a fait partie de nombreux comités dont la Fédération d'athlétisme scolaire de la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia School Athletic Federation) et le Comité pour la mise en œuvre des recommandations du Groupe d'étude sur les Autochtones et les Noirs (Task Force for Aboriginals and Blacks) de l'Université Dalhousie. Il est actuellement membre du Comité d'étude de la police de la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia Police Review Board), du Comité consultatif de l'éducation au centre-ville (Inner City Education Advisory Committee) et du Foyer pour enfants de couleur de la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia Home for Coloured Children).

M. Barton a reçu nombre d'attestations de mérite pour sa participation dans les domaines de l'athlétisme et du développement communautaire, y compris l'Ordre du Canada. Depuis 1997, il est chef de la direction de Barjun Consultants et conseiller principal de HPD Group Inc.

## SÉANCE 3 : À QUOI EXACTEMENT SONT CONFRONTÉES LES POPULATIONS «À RISQUE»? *suite*

### Citations tirées des feuilles de commentaires

*Les élèves auxquels on attribue l'étiquette à risque, risquent tout simplement de ne pas réussir conformément à l'idée que les autres se font de la réussite.*

*Un enfant à risque ne peut être défini hors contexte, c'est-à-dire, sans tenir compte des normes qui ont cours dans une société donnée à un moment donné.*

*Nous devons étendre au système scolaire plus général les avantages des écoles alternatives que nous avons constatés.*

### Sommaire des discussions et des feuilles de commentaires : 3<sup>e</sup> séance (mi-séance)

Les commentaires au sujet des études de MM. D'Oyley *et al.*, Wotherspoon et Schissel portent principalement sur deux points. D'abord, de nombreux participants et participantes mettent en garde contre les dangers de l'étiquetage. Ils mentionnent que dans de nombreux cas, l'étiquetage peut entraîner la marginalisation et la stigmatisation de certains groupes, en particulier dans le cas des groupes minoritaires. Encore une fois, on souligne le fait que le risque n'est pas une caractéristique qui s'applique à une personne mais plutôt une évaluation d'un rapport qui existe entre les personnes et les groupes dans un contexte social, économique, culturel et communautaire donné.

Le deuxième thème principal qui ressort de cette séance est celui des écoles alternatives et de la façon dont elles répondent aux besoins des enfants et des jeunes à risque. On souligne le fait qu'on y trouve une plus grande cohésion et un plus grand respect entre les personnes, un plus grand souci de démocratie, une culture scolaire plus marquée et des classes plus petites et l'on s'interroge sur l'applicabilité de ces caractéristiques aux écoles en général. Comment aider les écoles à développer ces caractéristiques? Voilà une des questions que l'on soulève au cours de cette séance. Les programmes communautaires sont également jugés très utiles pour répondre aux besoins des élèves.

Les participants et participantes mentionnent également l'importance de faire participer les différents groupes dans la définition des politiques dans le domaine des enfants et des jeunes à risque.

## Les prêts aux étudiantes et étudiants : est-ce que cela devient plus difficile? Emprunt, fardeau de la dette et remboursement

Auteur : M. Ross Finnie

M. Finnie débute son étude et sa présentation en mentionnant que depuis sa création en 1964, le Programme canadien de prêts aux études (PCPE) a aidé des milliers de Canadiennes et Canadiens à atteindre leurs objectifs de carrière et à poursuivre leurs études. L'auteur mentionne également qu'en plus d'être reconnu pour ses points positifs, le PCPE est également l'objet de critiques. Dans sa présentation et son étude, il mentionne entre autres que «les taux de non-remboursement sont trop élevés», qu'il est plus facile pour certains d'obtenir une aide et que dans d'autres cas l'aide est insuffisante, les modalités de remboursement ne sont pas assez souples et, lorsque l'on compare une province à l'autre, «les avantages du programme varient».

Tout dernièrement, comme le mentionne l'auteur, la principale inquiétude semble être que les étudiantes et étudiants du postsecondaire empruntent davantage, que le remboursement se fait à un rythme plus lent et qu'un plus grand nombre d'entre eux manquent à leurs obligations. Par conséquent, il est également primordial d'examiner comment ces questions affectent ceux et celles qui veulent poursuivre des études postsecondaires ou supérieures. Il est particulièrement inquiétant de voir que ces questions se rencontrent davantage chez les personnes de milieux socioéconomiques plus faibles.

M. Finnie examine ces inquiétudes et ces critiques en faisant une analyse statistique d'après les bases de données de l'Enquête nationale auprès des diplômés. Plus précisément, l'analyse porte sur les différences associées aux niveaux des emprunts dans le cadre des programmes de prêts aux études, le fardeau des prêts aux études, la proportion de remboursement des prêts par les diplômées et diplômés et les difficultés à rembourser les prêts aux études. Les données analysées comprennent l'information recueillie auprès des diplômées et diplômés des universités et collèges canadiens en 1982, 1986, 1990 et 1995. Deux enquêtes étaient menées, la première deux ans après l'obtention du diplôme et la deuxième cinq ans après. Les principales conclusions qu'il mentionne dans son étude et sa présentation sont l'augmentation des niveaux d'emprunt et la proportion d'endettement. En outre, dans chaque cohorte, le montant du prêt remboursé a baissé, entre 10 et 15 p. 100 de toutes les personnes diplômées ont de la difficulté à rembourser leurs prêts.

Dans sa présentation, l'auteur fait allusion aux initiatives entreprises ces derniers temps par le PCPE dans le but d'aider les personnes qui ont de la difficulté à rembourser leur prêt. Celles-ci comprennent une réduction des taux d'intérêt et une réduction de la dette, en vertu de laquelle, dans certains cas, on ferait remise de la dette. L'auteur termine en suggérant que l'on fasse d'autres recherches sur les effets d'un système de prêt aux études dans la décision des étudiantes et étudiants «de continuer les études qu'ils ont entreprises, sur leur choix de domaine d'études, sur le temps qu'ils mettent pour terminer leurs études et sur leur choix de travailler durant leurs études». De même, un examen des effets du système sur la famille des étudiantes et étudiants et autres tiers serait avantageux. L'auteur suggère en outre,

**M. Ross Finnie** a fait ses études à l'Université Queen's et à la London School of Economics, puis a obtenu sa maîtrise et son doctorat à l'Université de Wisconsin-Madison. Après avoir terminé ses études en 1989, M. Finnie a été professeur adjoint à la Faculté des sciences économiques de l'Université Laval, à Québec. En 1993-1994, après avoir pris une année sabbatique à Ottawa, il a quitté l'Université Laval afin de poursuivre ses intérêts à plein temps à Ottawa, dans le domaine de l'analyse appliquée des politiques reliées au marché du travail. D'abord affilié à l'École d'administration publique de l'Université Carleton, il est, depuis trois ans, chercheur universitaire et professeur adjoint à l'École des études politiques de l'Université Queen's, tout en demeurant chercheur invité à Statistique Canada.

## SÉANCE 3 : À QUOI EXACTEMENT SONT CONFRONTÉES LES POPULATIONS «À RISQUE»? suite

**Mme Laurie Plager** est analyste auprès du groupe d'établissement de modèles socioéconomiques de la Division des études sociales et économiques de Statistique Canada. Auparavant, elle a participé à divers travaux de recherche concernant le Programme canadien de prêts aux études à Développement des ressources humaines Canada. Une analyse qu'elle a écrite en collaboration avec M. Edward Chen sur le sujet des tendances récentes dans les habitudes d'emprunt et de remboursement des prêts aux études au Canada a été publiée dans le numéro de juillet 1999 de la revue *Education Quarterly Review*.

Mme Plager a une maîtrise en génie civil (transports) de l'Université du Nouveau-Brunswick.

d'explorer les résultats postuniversitaires tels que «les possibilités d'emploi, la satisfaction professionnelle, les habitudes de consommation et les styles de vie en général».

*Commentatrice : M<sup>me</sup> Laurie Plager*

M<sup>me</sup> Plager félicite M. Finnie de son étude globale portant sur une analyse des tendances en matière d'emprunts et de remboursements des diplômées et diplômés du postsecondaire, tirée de l'Enquête nationale auprès des diplômés faite récemment auprès de quatre cohortes. Elle soulève également des questions au sujet de l'implication indéterminée de risque inhérente au Programme canadien de prêts aux études (PCPE) : l'effet de l'endettement des personnes qui empruntent pour poursuivre leur éducation est-il plus nuisible que le risque de ne pas poursuivre leurs études? Les conclusions de l'étude laissent entendre que les étudiantes et étudiants empruntent davantage pour poursuivre des études postsecondaires et M<sup>me</sup> Plager est d'avis que cet endettement plus important peut avoir des répercussions mauvaises sur le plan personnel.

Ensuite, M<sup>me</sup> Plager passe à l'examen des lacunes de l'Enquête nationale auprès des diplômés, particulièrement parce qu'elle exclut les personnes qui décrochent et les écoles professionnelles privées. Elle mentionne que les fichiers de données administratives du PCPE démontrent que les personnes qui ne sont pas comprises dans l'Enquête ont de plus en plus de difficulté à rembourser leurs prêts. Elle nous fait part des statistiques suivantes :

- ◆ Près de la moitié des étudiantes et étudiants qui ont emprunté pour poursuivre leurs études dans les écoles professionnelles privées avaient de la difficulté à rembourser leur prêt un an après avoir quitté l'école.
- ◆ Dans l'ensemble, une personne finissant sur trois en 1995-1996 avait de la difficulté à rembourser, contre une augmentation d'une sur cinq en 1990-1991.

En conclusion, M<sup>me</sup> Plager parle du besoin d'avoir facilement accès à l'information au sujet des programmes d'études et du marché du travail pour pouvoir aider les étudiantes et étudiants à prendre de bonnes décisions dans leurs choix de programmes postsecondaires et d'établissement d'enseignement. Elle souligne également qu'il y a lieu de créer un ensemble de données sur tous les prêts aux études consentis et sur leur remboursement ainsi que sur toutes les personnes qui empruntent. L'initiative d'harmonisation entreprise par les gouvernements fédéral et provinciaux ainsi que l'Enquête auprès des jeunes en transition qui doit se faire sous peu sont des initiatives qu'elle indique, qui devraient permettre d'aider à achever ce but.

## La mère adolescente : un concept développemental ou un concept social?

Auteurs : *M<sup>me</sup> Nadine Gallant et M. Bernard Terrisse*

Les auteurs débute en faisant remarquer que le concept de «mère adolescente» englobe une foule de facteurs et d'indicateurs. Ces indicateurs distinctifs que font valoir les auteurs dans leur étude de même qu'à la présentation au colloque comprennent les taux de fertilité (taux de naissance) et les taux de grossesse.

En outre, les auteurs mentionnent qu'à l'examen des statistiques nationales, on ne trouve pas de définition standard de concept de mère adolescente, ce qui rend la comparaison des statistiques canadiennes et américaines difficile. Aux fins de leur étude, les auteurs définissent la mère adolescente comme étant «une jeune femme qui a donné naissance à un enfant et a choisi de l'élever avant d'avoir atteint l'âge de dix-huit ans». Les auteurs font également la comparaison des taux de fertilité entre les différentes provinces et territoires du Canada. Parmi les provinces et territoires, le Québec et l'Ontario ont les taux les plus bas, tandis que les Territoires du Nord-Ouest ont le taux le plus élevé, soit un taux cinq fois plus élevé que la moyenne pour le Canada. Enfin, lorsqu'on les compare à ceux des pays d'Europe et du Japon, les taux canadiens sont plus élevés.

La deuxième partie de l'étude traite du profil psychologique de la mère adolescente dans la documentation. À l'examen de la documentation, il ressort clairement que les chercheuses et chercheurs ne sont pas tous du même avis quant aux caractéristiques que l'on peut attribuer à la mère adolescente à risque. Les traits sociaux et familiaux que l'on trouve couramment dans la documentation mentionnée dans l'étude et qui sont confirmés par M<sup>me</sup> Gallant dans la présentation comprennent une enfance difficile, une famille instable ou dispersée, un milieu socioéconomique faible, les conflits avec les proches, l'isolement social et la violence physique et sexuelle. Les traits psychologiques communs comprennent un respect de soi faible, un manque de participation à la vie sociale, scolaire et au travail.

Dans la troisième partie de l'étude, les auteurs résument les effets défavorables que ressentent la mère et l'enfant après la grossesse. La maternité en bas âge «entraîne la dépendance financière, l'arrêt des études ou de la vie professionnelle, l'isolement social, un taux de divorce et de séparation plus élevé, un plus grand nombre d'enfants et des grossesses fréquentes». Dans sa présentation, M<sup>me</sup> Gallant fait remarquer que pour les enfants, les effets comprennent un faible poids à la naissance, une naissance prématurée, un plus grand détachement et plus de difficultés à l'école et sur le plan social.

De nombreux chercheurs et chercheuses mentionnent également que la mère adolescente vit une double crise. Elle se trouve dans un état paradoxal. En tant qu'adolescente, elle a encore tout à découvrir de la vie adulte; or, elle doit également subvenir aux besoins d'un enfant qui dépend d'elle et dont elle est responsable. La recherche présente des points de vue contraires quant aux raisons des difficultés que rencontre la mère adolescente. Certaines personnes sont d'avis que c'est le jeune âge et les traits personnels de l'adolescente, tandis que d'autres croient que ce sont la situation économique et la classe sociale de l'adolescente qui sont en cause. D'autres encore croient que c'est un ensemble des deux.

**Mme Nadine Gallant** est conférencière et a obtenu un doctorat de la section d'éducation spécialisée du Département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle est également membre du Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS). Sa thèse porte sur les effets d'un programme d'éducation et de soutien parental sur les attitudes et les représentations des pratiques éducatives parentales chez les mères adolescentes. Sa maîtrise portait sur le réseau social de soutien, les attitudes, les pratiques et le sentiment de compétence éducatifs ainsi que le stress parental des mères adolescentes. Elle est également consultante au centre l'Envol, un organisme communautaire de la région montréalaise s'adressant aux jeunes familles à risque, notamment les mères adolescentes pour la réalisation d'un programme d'éducation et de soutien parental.

Voir la biographie de **M. Terrisse** à la page 16.

### **SÉANCE 3 : À QUOI EXACTEMENT SONT CONFRONTÉES LES POPULATIONS «À RISQUE»? *suite***

Dans la partie suivante de l'étude et de la présentation, on traite des stratégies d'intervention les plus utilisées. La première est la prévention, dont le but est de limiter le nombre de grossesses. La deuxième est l'appui que l'on fournit à la mère adolescente pour l'aider à améliorer ses conditions de vie et ses compétences parentales. Les auteurs font remarquer que les stratégies de prévention devraient comprendre l'éducation sexuelle et l'éducation à la contraception. En terminant, ils expliquent que le concept de mère adolescente n'est pas une chose rare et que, de plus, une jeune femme de 15 ou 16 ans est considérée comme suffisamment mûre pour avoir des enfants, dans certaines cultures. Par conséquent, en tenant compte des deux derniers points, les auteurs soutiennent que le concept de mère adolescente est un concept social et culturel. Les auteurs laissent entendre que les études longitudinales, qui seront une observation de la situation socioéconomique, des caractéristiques personnelles de l'adolescente et de son environnement, permettront d'évaluer les effets à long terme de la maternité en bas âge, tant sur l'enfant que sur la mère. Par conséquent, ces études devraient permettre de cerner les secteurs où les stratégies d'intervention seront les plus efficaces.

## Élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage : des jeunes particulièrement à risque

Auteure : M<sup>me</sup> Judy Lupart

M<sup>me</sup> Lupart débute par un exposé des facteurs qui font que les enfants ayant des besoins spéciaux et les enfants souffrant d'un handicap sont «à risque». Elle mentionne que les personnes qui souffrent d'un handicap et qui ont des besoins spéciaux sont moins susceptibles de réussir à l'école et de participer pleinement à la société, ce qui limite leurs possibilités d'emploi. Selon l'auteure, c'est le cadre statique des établissements de notre société qui fait que de telles conditions existent et qui les rendent incapables de s'adapter aux besoins particuliers de chacun.

L'étude et la présentation de M<sup>me</sup> Lupart mettent l'accent sur le fait que l'éducation pour les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage comporte des «lacunes et des limitations». Les lacunes au niveau scolaire que cite l'auteure comprennent :

1. Des méthodes d'enseignement qui ne sont pas adaptées;
2. L'ambiguïté quant à la responsabilité du personnel enseignant des classes ordinaires pour «la réussite de l'apprentissage des élèves ayant des besoins spéciaux»;
3. Le manque de formation du personnel enseignant des classes ordinaires qui travaille avec des élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage;
4. Le manque de soutien dans les classes où la proportion élèves/enseignante ou enseignant est peu élevée et manque d'aide-enseignantes et d'aide-enseignants;
5. Les contraintes de temps qui limitent la consultation et la collaboration du personnel enseignant des classes ordinaires avec les parents;
6. Le manque de précision quant au rôle des enseignantes et enseignants des classes ordinaires et des classes adaptées;
7. Le manque de connaissances des administratrices et administrateurs en ce qui concerne l'inclusion et la classe adaptée; et
8. Les politiques et les méthodes d'enseignement qui sont conçues pour les «enfants moyens».

Les lacunes et les limitations au niveau des élèves que cite l'auteur sont les suivantes :

1. Les élèves doivent être reconnus comme ayant des besoins spéciaux avant d'avoir droit à un enseignement et des programmes spéciaux;
2. Les élèves qui ont des besoins spéciaux doivent d'abord être référés, évalués, étiquetés, placés; et les programmes doivent être adaptés à leurs besoins avant qu'ils puissent recevoir un enseignement différent de celui qui est offert dans les classes ordinaires;
3. La progression d'une étape à l'autre se fait très lentement;
4. Une trop grande partie des fonds est affectée aux processus d'identification et de diagnostic;
5. Les dispositions prises pour aider ces élèves ne sont pas uniformes;

**Mme Judy Lupart** est professeure titulaire au département de psychologie éducative (enfance en difficulté) de l'Université de Calgary. Elle a été directrice fondatrice du Centre pour l'éducation spéciale (Centre for Gifted Education) et éditorialiste fondatrice de la revue *Exceptionality Education Canada*. Mme Lupart s'intéresse particulièrement à l'éducation inclusive, aux troubles d'apprentissage, à la douance et aux apprenantes et apprenants à risque. Elle a récemment terminé deux importants projets financés sur l'éducation inclusive et le programme Shad Valley sur les sciences, la technologie et l'entrepreneuriat, et elle est actuellement directrice de la recherche pour une étude du CRSH sur la réussite et les choix de rôles adultes chez les adolescentes et adolescents. Elle a publié bon nombre d'articles et dirigé plusieurs ouvrages sur les connaissances, le transfert et les applications éducationnelles, ainsi que les problématiques et perspectives concernant la transformation et l'intégration scolaire. Elle est en outre co-auteure de textes sur l'éducation inclusive et les processus cognitifs.

**Mme Marie Pierce** est directrice administrative de l'Association canadienne des conseils/commissions scolaires, l'organisme national qui représente les Associations de conseils et commissions scolaires et les Commissaires d'école. Elle travaille avec les commissaires d'école depuis 13 ans et est directrice administrative de l'Association depuis 1993.

Mme Pierce a obtenu sa maîtrise en sociologie en 1976 et s'occupe de développement et de recherche en matière de politique d'enseignement au niveau postsecondaire et également au niveau élémentaire-secondaire. En tant qu'attachée de recherches au Conseil des universités de l'Ontario, elle a entrepris la recherche sur la pénurie du personnel enseignant. À TVOntario, elle s'est penchée sur les programmes d'enseignement à distance offerts aux adultes. Avant d'occuper son poste à l'Association canadienne des conseils/commissions scolaires, Mme Pierce a occupé divers postes au sein de l'Association des conseils scolaires publics de l'Ontario, y compris ceux de directrice de la réglementation et des finances et de directrice des programmes et des questions se rapportant aux écoles du Nord.

Mme Pierce est partisane d'un système public d'éducation fort, régi par des commissions scolaires élues localement et soutient qu'il est nécessaire de mieux définir les partenariats entre les écoles et la communauté.

## SÉANCE 3 : À QUOI EXACTEMENT SONT CONFRONTÉES LES POPULATIONS «À RISQUE»? suite

6. Le manque de planification pour la transition entre les niveaux d'enseignement et peu de dispositions sont prises pour faciliter la transition entre le milieu scolaire et le milieu du travail;
7. Les choix des programmes proposés aux élèves ayant des besoins spéciaux sont souvent inappropriés.

Dans la partie suivante de l'étude, M<sup>me</sup> Lupart passe en revue la documentation sur les questions touchant la diversité et le handicap, l'égalité et l'excellence et le personnel enseignant. Au cours de sa présentation, elle fait ressortir l'importance de tenir compte de toutes ces questions pour arriver à une inclusion véritable. L'auteure poursuit sa présentation et son étude en parlant du paradoxe que constitue l'égalité et l'excellence dans le système d'éducation. L'auteure mentionne que bien que l'on recherche ces deux objectifs sur deux niveaux différents, il faut se rendre compte qu'il est possible de les atteindre simultanément. Pour arriver à l'égalité et à l'excellence dans le système scolaire, l'auteure préconise un système unifié qui fonctionne sur le principe de l'«adhocratie».

La partie suivante de l'étude porte sur l'examen du rôle dominant que le personnel enseignant joue dans l'«apprentissage de tout enfant» et également dans le fonctionnement de l'inclusion véritable. Afin d'atténuer les lacunes mentionnées, il y a lieu de réduire l'éducation spéciale à un élément, prévoir et promouvoir un milieu d'enseignement intégré. En terminant, l'auteure rappelle qu'il faut enrayer les paradoxes et les inconsistances qui existent dans notre système d'éducation en unifiant les deux systèmes qui existent actuellement et de cette façon appuyer l'intégration véritable.

*Commentatrice : M<sup>me</sup> Marie Pierce*

Dans son commentaire sur l'étude de M<sup>me</sup> Lupart, M<sup>me</sup> Pierce se limite à quatre points principaux : la nécessité que l'inclusion se fasse sur une base communautaire; l'importance d'un continuum des services; la nécessité de mettre l'accent sur les questions de mise en œuvre et de voir plus loin que le placement d'élèves individuellement; et la nécessité de faire preuve de prudence et de souplesse en effectuant les changements. Nombre de ses commentaires s'appuient sur une étude effectuée par l'Association canadienne des conseils/commissions scolaires, en collaboration avec l'Association canadienne des administrateurs et des administratrices scolaires, intitulée *Toward Inclusion – Improving Education for Students with Special Needs*, 1998.

### Approche à base communautaire

M<sup>me</sup> Pierce se dit d'accord avec la façon dont l'auteure décrit une école inclusive comme une école où des programmes éducatifs appropriés sont conçus en fonction des capacités et des besoins de tous les élèves, mais elle ajoute qu'il faut que les écoles inclusives aient l'appui et l'aide nécessaires pour fournir un enseignement approprié. En outre, M<sup>me</sup> Pierce fait ressortir la nécessité d'étendre notre conception des écoles à la communauté et d'examiner les services offerts par les autres organismes et soutiens sociaux, puisque les écoles ne sont pas les seuls établissements qui ont une incidence sur l'apprentissage qui se fait dans une communauté.

## **Continuum de services**

À cet égard, M<sup>me</sup> Pierce préconise l'importance d'un continuum d'options allant de la ségrégation à l'intégration conditionnelle et inconditionnelle et à l'inclusion, cette dernière étant le résultat final privilégié. Pour y arriver, poursuit-elle, il faut l'engagement, la vision, les ressources financières et les «moyens» d'atteindre cet objectif en matière de politique et de programmes. Selon elle, ces moyens appartiennent à quatre catégories : l'instruction, les services de soutien, le milieu physique et le soutien social.

## **Mise en garde**

Ici, M<sup>me</sup> Pierce souligne que l'évolution vers des écoles plus inclusives ne devrait pas se faire dans le contexte de l'opinion négative à l'égard du système de prestation de services tel qu'il existe actuellement. Plutôt que de se concentrer sur les lacunes des programmes, elle propose de s'appuyer sur leurs points forts.

## SÉANCE 3 : À QUOI EXACTEMENT SONT CONFRONTÉES LES POPULATIONS «À RISQUE»? *suite*

### Citation tirée des feuilles de commentaires

*Le système unifié préconisé par M<sup>me</sup> Lupart est un idéal intéressant, qu'il faudrait peut-être rechercher mais dont on ne sait trop comment il pourrait se réaliser.*

### Sommaire des discussions et des feuilles de commentaires : 3<sup>e</sup> séance (fin)

La majorité des commentaires soulevés à cette séance concernent les études sur les besoins spéciaux et les grossesses chez les adolescentes.

Le commentaire portant sur l'étude de M<sup>me</sup> Lupart est centré sur son modèle de système unifié. Bien que son modèle soit généralement accepté, il n'y a pas d'accord sur son adoption. Comme le mentionne un participant, ne pas faire de diagnostic et de test au départ alourdirait de beaucoup la tâche du personnel enseignant. En outre, il faut réduire dans les classes, le nombre de types de besoins spéciaux pour réussir l'intégration du système. Le financement et la formation sont les principaux éléments qui permettront de réduire l'écart entre les attentes et «la capacité de fournir des services». Les partenariats avec la communauté et les groupes de parents et entre les divers groupes professionnels qui s'occupent des élèves ayant des besoins spéciaux sont également jugés importants. On souligne en outre que les ressources pour les services à l'enfance en difficulté ont augmenté ces dernières années.

On soulève les points suivants au sujet de l'étude de M<sup>me</sup> Gallant et M. Terrisse sur la grossesse chez les adolescentes :

- ◆ Avons-nous la preuve que les cours d'hygiène et de planification personnelle ont un effet sur la grossesse chez les adolescentes?
- ◆ Existe-t-il des études sur les rôles et responsabilités des adolescents de sexe masculin à cet égard?

Il ressort également, au cours de cette séance, que la recherche sur la grossesse chez les adolescentes faite par nos collègues américains peut induire en erreur, vu les différences qui existent entre nos systèmes respectifs de soins de la santé. Par conséquent, le risque serait moindre au Canada, à cause de la qualité des soins prénataux et postnataux.

La disponibilité d'une plus grande gamme d'activités récréatives pour les adolescentes et adolescents et la mise sur pied de programmes d'intervention axés sur les causes profondes de la grossesse chez les adolescentes sont proposées durant cette séance.

## SÉANCE PLÉNIÈRE : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

*Panéliste : M. Alan King, professeur et chercheur à l'Université Queen's*

M. King saisit l'occasion pour développer davantage le sujet de l'exclusion et de la réintégration des élèves isolés, qu'il avait abordé durant sa conférence. Les conclusions de ses études démontrent que, quelle que soit leur classe sociale, les élèves à risque viennent de foyers où ils ne se sentent pas confortables. M. King soutient que les écoles ne contribuent pas à réintégrer ces élèves, car elles augmentent encore leur sentiment d'isolement en les jugeant et en n'offrant pas de programmes adéquats pour répondre à leurs besoins. Il soutient que les écoles doivent être plus réceptives à leurs besoins et offrir une gamme complète de programmes de relance – perfectionnement, recyclage professionnel, cours alternatifs – et faire en sorte que la communauté soit accueillante pour les élèves. Il mentionne toutefois que les changements structurels qui doivent se produire, doivent d'abord se faire au foyer. Comme l'explique M. King, le foyer ne peut sans cesse repousser les élèves : les parents ont un rôle essentiel à jouer dans la question des jeunes à risque.

*Panéliste : M. Allen Zeesman, DRHC*

M. Zeesman commence sa présentation en faisant remarquer que le secteur de l'éducation est limité dans sa façon de traiter les enfants et les jeunes à risque, du fait que nombre de solutions possibles ne sont pas de son ressort. Il propose les solutions suivantes :

- ◆ L'intervention doit se faire le plus tôt possible. Dans de nombreux cas, lorsque les enfants sont d'âge scolaire, il est déjà trop tard. Il est fortement conseillé d'investir au préscolaire.
- ◆ Beaucoup de programmes cibles ont besoin d'avoir une base universelle.
- ◆ L'initiation aux responsabilités des parents est d'importance primordiale.
- ◆ La nécessité d'une plus grande intégration entre les écoles et la communauté.
- ◆ Les besoins des familles en matière d'emploi et de revenu sont des questions prioritaires.

De même, M. Zeesman souligne l'importance de l'aspect «connaissances» et fournit les exemples suivants pour illustrer son point de vue :

- ◆ Les prochaines initiatives dans tous les secteurs proviendront des personnes et des communautés et moins des établissements, tels que les écoles, les hôpitaux et les gouvernements.
- ◆ La création et l'exploitation de services intégrés à tous les niveaux exigent de meilleures infrastructures de renseignement.
- ◆ Par suite de la nature complexe des rapports qui influencent les trajectoires du développement chez l'enfant, les meilleures pratiques n'ont pas encore été établies dans le domaine.

Pour conclure, M. Zeesman propose les interventions suivantes :

- ◆ Planification et coordination d'une série de projets pilotes d'intervention précoce qui se dérouleront partout au Canada et dont le but premier sera de réduire l'écart dans le développement des enfants au moment d'entrer à l'école.

## SÉANCE PLÉNIÈRE : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE *suite*

- ◆ Contrôle préscolaire universel du développement effectué à l'échelle de la population plutôt que diagnostic de l'enfant.
- ◆ Accès amélioré aux bases de données sur les jeunes enfants, en particulier ceux dont les familles reçoivent l'aide sociale.
- ◆ Regroupement de données sur le rendement holistique et le développement dans les écoles, pour permettre de mieux se concentrer sur les résultats.
- ◆ Augmentation importante du soutien des connaissances pour les parents.

*Panéliste : M. Normand Dubé, enseignant membre  
du Conseil scolaire de l'Est de l'Ontario*

M. Dubé commence sa présentation par un bref exposé des réalités que comporte le traitement des enfants à risque et de leurs parents. Par la suite il prétend qu'il était lui-même à risque : un enseignant à risque. Il souligne également que pour nombre de ses élèves, «le risque» n'existe plus. En fait, quand les élèves arrivent à un stade plus avancé dans le système d'enseignement, le risque se transforme en véritables problèmes, problèmes que le personnel enseignant doit régler en classe. M. Dubé soutient les interventions et la recherche qui portent sur les jeunes enfants, avant qu'ils ne commencent à connaître des difficultés de comportement et d'apprentissage.

Par la suite, M. Dubé souligne l'important écart qui existe entre les réalités de l'enseignement et la recherche en éducation. Il attire l'attention sur la nécessité de rendre la recherche plus accessible au personnel enseignant. Il incite toutes les intervenantes et intervenants à faire leur part, y compris les gouvernements, les chercheuses et chercheurs, les universités, les conseils/commissions scolaires, les administrations scolaires et le personnel enseignant lui-même.

En conclusion, M. Dubé fait les suggestions qui suivent. D'abord, il propose que le CMEC parraine une recherche pancanadienne, où les chercheuses et chercheurs travaillent en collaboration avec les écoles. Ensuite, que les ministères de l'Éducation prévoient des fonds pour que le personnel enseignant puisse prendre connaissance de ce qu'il y a de nouveau en matière de recherche.

### *Commentaires des participantes et participants au colloque*

M<sup>me</sup> Maryse Paquin, professeure à l'Université d'Ottawa, répond à M. Dubé selon qui l'idée de risque n'existe plus chez les élèves à partir d'une certaine étape. Elle n'est pas d'accord avec ce point de vue et mentionne que le risque existe toujours car une situation peut se détériorer progressivement jusqu'à ce que le problème ne soit plus évident et jusqu'au point où le suicide soit envisagé comme solution.

M<sup>me</sup> Paquin est d'avis que le suicide chez les adolescentes et adolescents est un point important du sujet «à risque» qui n'a pas été abordé lors de ce colloque.

M. Paul Cappon, directeur général du CMEC, répond aux suggestions faites par M. Dubé. M. Cappon mentionne les différences des programmes d'enseignement offerts dans les instances au Canada. De même, il souligne l'imprécision des théories qui ont fait l'objet de discussions lors du colloque et met en garde contre la diffusion publique des conclusions à cette étape peu avancée.

M. Nick Parker-Jarvis, président de l'Association canadienne des directeurs d'école, attire l'attention sur les réussites des écoles au Canada : l'amélioration des taux de rétention et d'obtention de diplômes et le classement concurrentiel du Canada aux tests standardisés. Il mentionne particulièrement comment les élèves, ont en général, une attitude positive face à l'école. (Ce que confirme également M. King). Il souligne les défis que doivent relever les écoles, par exemple, l'attention des médias dans le classement des écoles (en Colombie-Britannique), la responsabilité plus grande que l'on confie au personnel enseignant et à leurs établissements d'enseignement, et les ressources et la formation limitées qui accompagnent l'augmentation des attentes.

M<sup>me</sup> Mary Smart, agente d'éducation au ministère de l'Éducation de l'Ontario, souligne la nécessité des facultés d'éducation de participer davantage aux réunions telles ce colloque. De plus, M. Mike Hayes, enseignant au district scolaire de Saanich, souligne qu'il est important que les responsables de l'élaboration des politiques provinciaux et territoriaux de haut niveau participent davantage.

M. Cappon répond à la suggestion de M. Hayes en se disant d'accord pour que l'on tente d'attirer au colloque plus de responsables de l'élaboration des politiques de haut niveau. En outre, M. Cappon propose que des responsables des politiques de haut niveau présentent des exposés au prochain colloque, avec commentaires par les chercheuses et chercheurs. Les participantes et participants au colloque se disent d'emblée en faveur d'une telle approche. M. Cappon souligne également la nature des décisions en matière d'éducation qui souvent ne sont pas fondées sur les résultats, mais plutôt sur les croyances et les usages existants.

Les autres commentaires des participantes et participants au colloque portent sur l'importance d'obtenir l'information directement des personnes intéressées (c'est-à-dire les élèves, le personnel enseignant, les parents) et sur la nécessité de porter «davantage attention aux garçons», puisque la recherche indique qu'ils sont à risque plus que les filles.

## RÉCAPITULATION DU COLLOQUE

### Résumé

Le risque caractérise les situations, pas les gens.

Les écoles contribuent aussi bien à la solution qu'au problème.

Les écoles ne peuvent pas, par elles-mêmes, résoudre tous les problèmes sociaux.

La prévention est primordiale, mais difficile à mettre en place.

Les écoles ne sont pas les premiers endroits où la prévention se pratique.

Façons de promouvoir la recherche :

- ◆ Accroître la capacité de façon soutenue, relier les mécanismes, recourir aux véhicules de diffusion.
- ◆ Impliquer les politiciennes et politiciens et les responsables des politiques de haut niveau.
- ◆ Porter attention aux faits pour que la politique produise vraiment les changements voulus.

### Récapitulation par M. Benjamin Levin

M. Levin met fin aux débats en faisant la récapitulation des principaux points soulevés lors du colloque. À son avis, le point le plus important qui a été soulevé durant les deux jours du colloque est que le risque caractérise les situations, et non les gens. M. Levin ajoute qu'il faudrait faire moins d'effort pour tenter de prédire les résultats individuels, car nous y réussissons assez mal. Nous devrions plutôt nous concentrer sur les situations qui créent le risque – nous serons amenés à orienter différemment notre politique et nos méthodes.

Deuxièmement, M. Levin fait ressortir que les écoles contribuent aussi bien à la solution qu'au problème. Il mentionne néanmoins que les écoles ne peuvent pas, par elles-mêmes, résoudre tous les problèmes sociaux et il attire l'attention sur le fait qu'il faut examiner les questions à l'aide d'une approche méthodique. Comme il le dit si bien, «nous nous trouvons dans un système écologique dont nous devons tenir compte globalement». Comme tel, le mandat des écoles doit, en plus de tenir compte des besoins des enfants, tenir compte de ceux de leurs familles et de leurs communautés également.

Troisièmement, M. Levin commente les difficultés que l'on rencontre dans l'établissement de programmes de prévention. Il rappelle qu'auparavant, dans le domaine des soins de la santé, on jugeait la prévention comme un élément essentiel or, en fin de compte, le financement était accordé au traitement. Une explication à cela, fournie par M. Levin, est que la prévention ne se fait pas au même endroit que le traitement. De même, il soutient que les écoles ne sont pas les premiers endroits où la prévention se pratique. Par conséquent, d'autres mécanismes et moyens de service devront être établis auxquels les écoles contribueront, mais qui ne seront pas centrés sur elles.

En conclusion, M. Levin propose des moyens de promouvoir la recherche. Il félicite le colloque qui permet de créer des synergies entre les divers intervenants et intervenantes dans le domaine de l'enseignement. Il recommande toutefois, d'accroître la capacité de façon soutenue et des échanges plus fréquents par la mise en place des éléments les plus propices des réseaux de politique au Canada. Il répète les recommandations qu'il a faites dans son allocution principale, en réitérant l'importance de la diffusion et d'en tenir compte particulièrement, au lieu de n'y songer qu'après-coup.

M. Levin suggère également l'importance d'intéresser les politiciennes et politiciens et les responsables des politiques de haut niveau et de porter attention aux faits. Comme il dit, «si nous avons appris quelque chose ces 30 dernières années au sujet de l'enseignement, c'est que nous pouvons changer les politiques tant que nous voulons, mais que si elles ne conviennent pas à la culture/à la nature de l'école ou de la classe, c'était en vain».

# RAPPORT DE SYNTHÈSE

## Les enfants et les jeunes à risque : une synthèse

Auteur : M. Robert Crocker, Département de l'Éducation, Université Memorial, Terre-Neuve

Comme il est mentionné dans l'Introduction, ce colloque est le deuxième de la série organisé par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] et par le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE) dans le cadre du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE). Le colloque de cette année développe l'un des sujets abordés lors du colloque précédent du PPRE en février 1999. Le Colloque 2000 a été choisi par le Comité consultatif et le Groupe de travail du PPRE comme important pour la recherche et l'élaboration des politiques. Le colloque a fourni une occasion d'explorer les questions de recherche et de politique en matière d'éducation des enfants qui, pour quelque raison que ce soit, sont à risque de ne pas répondre aux attentes normales du système d'éducation.

Il est bon de se rappeler les raisons principales qui ont poussé le CMEC et le CSCE à organiser ces colloques. Comme le mentionnait l'introduction au colloque 1999, ce colloque a «pour but de promouvoir le dialogue et la convergence entre les différents partenaires dans le domaine de l'éducation, quant à l'orientation que l'on pourrait donner à la recherche (dans plusieurs domaines prioritaires) et aux possibilités que l'on pourrait examiner pour atteindre le but recherché». Le programme du Colloque 2000 reprend les objectifs du PPRE : «attirer l'attention du milieu de la recherche au Canada sur les dossiers qui préoccupent les ministres de l'Éducation, et favoriser le dialogue sur ces questions avec les différents partenaires en éducation». Nous pouvons déduire de ces déclarations que le but précis du Colloque 2000 était de promouvoir davantage la recherche sur les enfants à risque, dans le but d'établir des politiques visant à offrir à ces enfants des programmes scolaires appropriés.

En tâchant de faire la synthèse, nous nous attarderons sur trois questions : «Que savons-nous de l'enfance et de la jeunesse à risque?» «Que devons-nous savoir?» «Quelles sont les principales questions en matière de politique dans ce domaine

qui pourraient bénéficier de la recherche?» Parce que les exposés présentés visaient eux-mêmes à faire une synthèse de la recherche sur des questions précises dans le domaine, ces questions sont donc examinées en fonction des exposés présentés et de la discussion au colloque, et aucune tentative n'est faite d'approfondir davantage la documentation, d'amener sur le tapis d'autres sujets que ceux prévus pour le colloque ou de formuler des recommandations de politiques définies.

La première question est examinée dans le cadre du thème de plusieurs études qui semblent aborder les points principaux. Quant à ce que nous devons savoir, cette question est approfondie dans les présentations spéciales et les tables rondes, et introduit un élément de critique en ce qu'elle cerne des questions dont on n'a pas tenu compte, semble-t-il. Enfin le problème de l'élaboration de politiques sans connaissances suffisantes est examiné et l'on tente de définir des questions en vue d'un programme de recherche éventuel.

### Que savons-nous de l'enfance et de la jeunesse à risque?

Le terme «savoir», tel qu'on l'utilise ici se rapporte à des généralisations empiriques et à des concepts théoriques. La connaissance empirique est l'ensemble des généralisations que l'on peut faire à partir de données de base sur les personnes à risque, les facteurs associés au risque, les résultats qui sont différents pour les personnes qui sont à risque et les autres, et les effets des tentatives faites pour réduire le risque ou améliorer les résultats. La recherche sur ces questions est à la fois basée sur des construits théoriques sous-jacents mais contribue aussi à l'élaboration de tels construits. Un exemple facile à comprendre est que, nous devons d'abord accepter une certaine définition de ce que signifie «à risque» avant de pouvoir tenter d'évaluer quelle proportion de la population est à risque. Les différences dans les chiffres à cet égard peuvent tout aussi bien résulter de définitions différentes que d'un mauvais calcul. Il est donc tout aussi important de tenir

compte des concepts sous-jacents que des données empiriques. Ensemble, ces deux éléments nous donnent une idée de ce qu'il est «raisonnable de croire» à un moment donné, reconnaissant que tout cela peut changer lorsque de nouvelles données deviennent disponibles et que nos conceptions de la question changent.

Nous devons également reconnaître, bien sûr, que l'élaboration des politiques et le travail des écoles ne peuvent s'arrêter ou demeurer statiques en attendant d'avoir de meilleures données ou une théorie plus complète. À tout instant, nos agissements visant à traiter le problème des enfants à risque sont influencés par le jugement professionnel et politique, qui s'appuie sur un ensemble de facteurs dont la recherche, les vues reçues, la défense des intérêts, l'idéologie politique, le droit et une foule d'autres facteurs, y compris la conjecture pure et simple. En matière d'élaboration des politiques, on tend à l'heure actuelle, à croire qu'il faut essayer, dans la mesure du possible, de prendre des décisions qui s'appuient sur des faits. Bien que cela semble signifier que l'on accordera un rôle plus important à la recherche et un rôle moins important à la défense des intérêts, aux idées reçues ou à la conjecture, il faut reconnaître que les limites de nos connaissances sur ce qui se fait en recherche, restreindront le rôle que joue la recherche dans la prise de décisions et que, même si la recherche fournit une preuve solide, souvent elle ne réussit pas à surmonter l'influence d'autres facteurs qui entrent en jeu.

Bien que les études présentées mentionnent plusieurs faits de base au sujet de l'enfance et de la jeunesse à risque, certaines études mettent l'accent sur des concepts théoriques qui nous aident à comprendre la signification de l'expression «à risque». Il est donc approprié de cerner ces concepts et d'expliquer la signification qu'on leur donne. Par la suite, certaines questions sont soulevées au sujet de l'interprétation de ces concepts et de la façon dont ils peuvent orienter la recherche et la politique.

### Qu'entend-on par «à risque»?

Plusieurs des études abordent cette question, de différentes façons. MM. Wotherspoon et Schissel, par exemple, ne sont pas d'accord avec le principe qui consiste à identifier des personnes comme étant à risque, car cette désignation, à elle seule, «peut devenir un moyen par lequel des ressources sont détournées des personnes qui en ont le plus besoin». Les auteurs soutiennent de plus que le recours aux désignations «à risque» peut être particulièrement nocif dans une société de plus en plus diverse qui demande que l'on s'éloigne du concept conventionnel de la «normalité», ce qui peut faire qu'un nombre croissant de personnes sont déclarées à risque, du seul fait qu'elles appartiennent à une famille particulière, qu'elles ont une langue distincte ou qu'elles font partie de groupes ethniques ou raciaux particuliers.

M<sup>me</sup> Schonert-Reichl va même plus loin, en soulignant que l'étiquette «à risque» est appliquée à tant de caractéristiques et de circonstances qu'elle a perdu une bonne part de sa signification.

M<sup>me</sup> Schonert-Reichl soutient également que la désignation «à risque» se fonde essentiellement sur un modèle psychologique/médical qui présume que les personnes qui sont à risque ont un handicap quelconque. Si l'on va plus loin, ce modèle peut amener à penser que les personnes qui sont à risque sont elles-mêmes responsables de la faiblesse de leur rendement ou que c'est à cause des circonstances défavorables qui existent dans leur foyer ou leur famille que leur rendement est faible et non à cause de lacunes du système scolaire.

M. Trudel et M<sup>me</sup> Puentes-Neuman font la distinction entre le risque et la vulnérabilité, et mentionnent que de nombreux chercheurs et chercheuses définissent la vulnérabilité comme «un ensemble de caractéristiques ou de circonstances qui prédisposent une personne à manifester des problèmes d'adaptation». Néanmoins, cela semble être peu différent de la définition que donne M. Terrisse d'un enfant à risque dans son étude, «soit un enfant dont les traits personnels ou les caractéristiques environnementales indiquent dès son très jeune âge qu'il présente de fortes probabilités de développement

psychopathologique». Les deux conceptions mettent l'accent sur le fait que le risque peut naître, soit de circonstances personnelles ou environnementales ou, par extension, des deux à la fois.

Plusieurs des études, de même que les discussions, ont approfondi ce point en demandant si «à risque» devrait être considéré comme une caractéristique pour une personne, un groupe ou une société toute entière. Cela a des répercussions importantes sur l'intervention, car on peut se demander si les interventions doivent viser les groupes à haut risque ou les personnes qui manifestent des symptômes particuliers du risque. On constate dans les ouvrages de référence la preuve substantielle que les membres de groupes raciaux ou ethniques particuliers, de familles à faibles revenus ou monoparentales, ou les personnes qui ont souffert d'anxiété ou d'abus se trouvent en nombres disproportionnés dans les diverses catégories à risque. D'autre part, le terme «à risque» peut également s'appliquer aux enfants qui ont un handicap physique ou mental particulier ou des problèmes spécifiques d'apprentissage ou de comportement, indépendamment de leur milieu familial ou de leur classe sociale. Certains des auteurs rappellent que de telles désignations permettent à la société de rejeter la responsabilité du risque sur la personne, la famille ou le groupe, plutôt que sur elle-même et ses établissements. L'argument essentiel ici, est que c'est la société qui crée le risque en ne fournissant pas les appuis appropriés aux personnes, aux familles et aux communautés ou en ayant des institutions qui ne sont pas appropriées pour certains de ses membres. M<sup>me</sup> Schonert-Reichl, en particulier, soutient qu'une telle caractérisation du concept à risque «limite l'utilité de l'étiquette à risque et réduit l'efficacité des mesures de prévention et d'intervention».

### Qui est à risque?

Cette question est abordée au moins sous deux angles, lors du colloque. D'abord, un nombre d'études donnent des chiffres sur la proportion des enfants et des jeunes que l'on considère à risque. Ensuite, en dépit des mises en garde dans plusieurs des études contre l'utilisation d'un modèle du

risque fondé sur les lacunes, et en particulier contre l'étiquetage de groupes particuliers comme étant à risque, nombre de tentatives ont été faites pour dénombrer les caractéristiques des personnes et des groupes, qui constituent des indicateurs de risque.

Sur ce premier point, il semble que nos connaissances du domaine ne sont pas vraiment approfondies puisque, d'après les études, on n'est pas d'accord sur la proportion des personnes que l'on pourrait catégoriser comme étant à risque. M. Volpe, chiffres de l'OCDE à l'appui, mentionne que de 15 à 30 p. 100 des enfants peuvent être considérés comme étant à risque. M<sup>me</sup> Schonert-Reichl se fonde sur le dernier rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (1999) et sur d'autres études pour établir cette proportion à environ 20 p. 100. M<sup>me</sup> Lupart documente l'importance croissante du nombre d'enfants inscrits dans des programmes pour élèves en difficulté en Alberta, phénomène que l'on constate également dans la majorité des instances. Ce qui n'est pas clair, cependant, c'est si cela provient d'une croissance réelle du nombre d'enfants à risque, du fait qu'on les identifie, que l'on est davantage sensibilisé aux besoins de tels élèves ou, comme le laisse entendre M<sup>me</sup> Lupart, au fait qu'une moins grande tolérance à la diversité fait que de plus en plus d'élèves sont classés comme en dehors de la norme.

MM. Wotherspoon et Schissel mentionnent que, d'après les données américaines, entre un quart et un demi de tous les élèves sont «défavorisés en matière d'éducation» et entre un quart et un tiers sont considérés comme «extrêmement vulnérables» et risquent de décrocher ou de connaître d'autres graves difficultés en éducation. Les auteurs soutiennent également qu'un rapport bien connu sur la situation aux États-Unis, intitulé *A Nation at Risk* peut laisser sous-entendre que l'éducation inférieure offerte par le système scolaire public dans ce pays place tous les enfants à risque. MM. Wotherspoon et Schissel parlent d'une «conjoncture économique caractérisée par un taux de chômage croissant chez les jeunes, la fragmentation de la vie familiale, une politique générale qui prévoit des ressources pour la population

vieillissante d'abord, avant de penser aux enfants et aux jeunes et le déséquilibre croissant dans l'affectation générale des ressources», mais mentionnent également que croire que tous les jeunes sont à risque amoindrit le potentiel et les capacités que nombre d'entre eux possèdent.

Enfin, M. Gingras mentionne que le taux de décrochage au Canada était d'environ 15 p. 100 en 1999 (de nouvelles estimations de cet indicateur étaient en cours de préparation au moment du colloque; veuillez communiquer avec les auteurs pour avoir les derniers résultats). Le taux de décrochage au Canada est inférieur à la moyenne des pays membres de l'OCDE, mais beaucoup plus élevé que celui de la Corée, du Royaume-Uni ou de la France. M. Gingras démontre également que le taux de décrochage est en baisse ces dernières années, que nombre d'élèves trouvent le moyen de terminer leurs études secondaires après avoir décroché et que le Canada a assez bien réussi à faire en sorte qu'une grande partie de ses élèves terminent l'école secondaire.

En dépit du fait que nombre d'études tentent de démontrer qu'il est peu avisé de réserver la désignation «à risque» à certains groupes raciaux, ethniques, familiaux ou socioéconomiques ou même à certains handicaps, une bonne partie de la recherche sur les élèves à risque porte sur la reconnaissance de ce qui fait qu'ils sont à risque. Presque invariablement, ces antécédents sont des caractéristiques de la personne ou du groupe auquel elle appartient. Peut-être y a-t-il une légère distinction entre les relations de corrélation (par exemple, entre le statut socioéconomique et le rendement en éducation) dont la recherche fait état et les stéréotypes que l'on attache, aux personnes défavorisées par exemple, voulant que ce soit leur comportement qui place leurs enfants à risque. Même si certaines des études critiquent ces stéréotypes, d'autres ont de la difficulté à tenter de déterminer de quoi il dépend. Le débat démontre que l'on n'est pas d'accord sur ce point, en particulier lorsqu'il s'agit de déterminer s'il est plus approprié de tenir compte de la personne qui est aux prises avec des difficultés, ou au groupe dans lequel on trouve un taux anormal de ces mêmes difficultés. Comme on le verra plus tard, il

est primordial pour la politique de faire la distinction, car une approche vise principalement à intervenir une fois que le problème se manifeste et l'autre à tenter d'adopter des mesures préventives.

M<sup>me</sup> Schonert-Reichl identifie quatre grandes catégories de facteurs de risque, comme suit :

1. Facteurs individuels (p. ex. : quotient intellectuel faible, manque d'aptitudes à résoudre les problèmes sociaux).
2. Facteurs familiaux (p. ex. : manque de cohésion de la famille, parent souffrant de maladie mentale, statut socioéconomique bas).
3. Facteurs reliés aux pairs (p. ex. : rejet par les pairs, victimisation).
4. Facteurs reliés à l'école (p. ex. : manque d'appui par le personnel enseignant, aliénation par l'école).

M<sup>me</sup> Schonert-Reichl soutient que pour bien comprendre la notion à risque, il faut tenir compte de nombreux contextes. M<sup>me</sup> Schonert-Reichl ainsi que d'autres font ressortir, en s'inspirant typiquement des travaux de M. Michael Rutter, que les facteurs de risque sont multiplicatifs et que la présence de facteurs de risque multiples a «un effet boule de neige» qui rapidement accroît la probabilité d'issues défavorables. Cela implique que le risque peut être considéré comme un continuum et que la probabilité de risque peut s'étendre de faible à grande, selon l'ensemble des circonstances individuelles ou environnementales auxquelles l'enfant est exposé.

M. Terrisse élabore sur cette catégorisation en présentant une intéressante classification à deux voies des circonstances individuelles et environnementales dans lesquelles les enfants se développent. Celle-ci peut s'expliquer à l'aide d'un graphique comme suit :

Environnement individuel	Aucun handicap	Avec handicap
Favorable	1	2
Défavorable	3	4

Ce qui importe ici, c'est que contrairement à d'autres points de vue présentés, cette catégorisation prévoit la possibilité de déficiences individuelles. Par ailleurs, selon M. Terrisse, la majorité des enfants à risque sont dans la troisième catégorie, c'est-à-dire celle des personnes qui ne souffrent d'aucun handicap, qui doivent fonctionner dans des environnements défavorables. M. Terrisse associe cette catégorie surtout aux enfants de milieux socio-économiques faibles. Bien sûr, cela implique en outre que les environnements défavorables constituent une forme de handicap et que, de plus, l'environnement défavorable est relié au foyer et à la famille plutôt qu'aux institutions sociales telles que l'école.

À partir de ce modèle de base, M. Terrisse présente une longue liste de facteurs que les chercheuses et chercheurs ont relié au risque ou, inversement, à la protection contre le risque (selon l'orientation ou la valeur des variables qui sont en jeu). Ainsi, le statut socioéconomique peut être un facteur de risque ou un facteur de protection. Cela implique que l'enfant sans handicap peut être à risque s'il se trouve dans des circonstances socioéconomiques défavorables, tandis qu'un enfant qui présente une certaine forme de handicap peut être protégé du risque en appartenant à un groupe socio-économique favorisé. Une autre implication du modèle global de risque/protection est que les facteurs de risque peuvent être contrebalancés par les facteurs de protection. En fait, on peut soutenir que c'est précisément ce sur quoi se fonde la conception de la majorité des interventions. Bien que souvent nous ne puissions rien faire au sujet de certains facteurs de risque existants, tels qu'un faible statut socioéconomique, ces derniers peuvent être contrebalancés par des activités qui introduisent des facteurs de protection dans la vie de l'enfant.

M<sup>me</sup> Gallant et M. Terrisse ont élaboré le concept des caractéristiques des personnes qui sont à risque de façon assez détaillée, en faisant allusion particulièrement aux mères adolescentes, un groupe clairement défini dont il est généralement perçu que les résultats sur le plan scolaire et économique sont gravement compromis. Cette étude permet de

soulever certains des facteurs sociaux et psychologiques complexes qui caractérisent ce groupe et qui contribuent à la grossesse chez les adolescentes. Le point important qui ressort ici est qu'en dépit du fait qu'il n'y ait aucun doute quant aux conséquences désastreuses pour une mère adolescente et son enfant, certaines mères adolescentes elles-mêmes ne se considèrent pas comme étant à risque, la grossesse étant perçue comme répondant à des besoins et des désirs positifs. Cela démontre bien le dilemme dans lequel se trouvent les personnes qui sont appelées à traiter avec les jeunes à risque, c'est-à-dire que le risque peut être défini par d'autres, plutôt que par la personne ou le groupe visé. L'étude présente les différences de profil entre celles qui mènent leur grossesse à terme et celles qui choisissent d'y mettre fin, démontrant que celles qui font partie de ce dernier groupe ont un statut socioéconomique plus élevé, des aspirations plus grandes sur le plan universitaire et financier et généralement moins de problèmes familiaux.

Il faut signaler que la discussion a révélé que l'on n'est pas d'accord sur le bien-fondé d'étiqueter les gens comme étant à risque ou de les classer en diverses catégories, bien que cela se fasse couramment. Certains modèles de service impliquent que si toutes les personnes sont traitées conformément à leurs besoins précis, il est superflu de les étiqueter. D'autre part, identifier une personne comme souffrant d'un type d'handicap précis ou comme ayant un besoin qui diffère de celui de la majorité peut être considéré comme un prérequis pour prescrire un traitement approprié.

### À risque de quoi?

Aucune des études théoriques ne parle explicitement des types de comportement ou des résultats indésirables que les personnes à risque sont susceptibles de manifester, autre qu'en termes généraux de «maladaptation» et de «psychopathologie». Néanmoins, il faut mentionner qu'habituellement, c'est de mauvais résultats scolaires de toute sorte dont on parle. La meilleure définition de risques est fournie par M. Volpe, qui cite le rapport de l'OCDE *Nos enfants à risque*, les définissant comme étant «en danger d'échouer à

l'école ou de ne pas réussir leur transition à la vie active». M. Volpe poursuit en disant que «les enfants et les jeunes à risque sont ceux ayant tendance à échouer à l'école ou ayant moins de chance dans la vie en raison de la pauvreté, du racisme et d'autres conditions difficiles».

Deux études examinent explicitement les différentes sortes de résultats indésirables. M. Gingras, par exemple, parle du décrochage scolaire, tandis que M<sup>me</sup> Gallant et M. Terrisse, comme on l'a déjà mentionné, traitent de la grossesse chez les adolescentes. Cette dernière étude laisse entendre qu'un phénomène tel la grossesse chez les adolescentes peut être considéré comme un résultat défavorable (des programmes de prévention de la grossesse, par exemple) et mener à d'autres problèmes qui, bien sûr peuvent se perpétuer d'une génération à l'autre.

Aucune des études ne traite de façon explicite des premières manifestations de l'incapacité à s'adapter, de la lenteur à apprendre à lire, par exemple, ou du comportement inapproprié à l'école (agressivité ou retrait) qui sont facilement les plus évidents problèmes que l'on rencontre dans le système scolaire. En outre, bien que certaines études fassent allusion aux plus extrêmes formes de comportement maladapté, entre autres la violence, l'abus d'alcool ou d'autres drogues, on a tendance à les traiter comme des symptômes qui permettent d'identifier une personne comme étant à risque de connaître de mauvais résultats scolaires plutôt que comme des conséquences d'autres facteurs de risque. Enfin, on n'a pas examiné comment distinguer les résultats des élèves normaux des résultats des élèves maladaptés et si cette distinction devrait se faire différemment selon les personnes ou groupes, sauf dans le contexte de la diversité de la société. Bien que ce ne soit pas une lacune des études prises individuellement, l'ensemble de la documentation se trouve limité du fait que ces points n'ont pas été approfondis.

### Le construit de la résilience

En dépit de la tendance à associer le fait d'être à risque à certaines caractéristiques des personnes ou des groupes, il est évident que ce ne sont pas toutes les personnes qui possèdent ces caractéristiques qui démontrent un comportement maladapté. (Nous reviendrons au concept «à risque» en tenant compte des probabilités plus tard). Cela semble avoir mené à un autre concept qui aide à comprendre le risque, celui de la «résilience». Bien que le concept de résilience soit abordé dans plusieurs des études, c'est l'étude de M. Terrisse qui le développe de la façon la plus détaillée. Selon une conception écologique du risque, telle qu'adoptée par M. Terrisse, l'écosystème dans lequel une personne se trouve peut générer à la fois des facteurs de risque et des facteurs que l'on appelle «facteurs de protection» qui peuvent limiter la vulnérabilité de la personne. L'interaction de ces facteurs dans l'écosystème peut faire que certaines personnes ont des problèmes et que d'autres deviennent «résilientes».

M. Terrisse donne une longue liste de ces facteurs, tant au niveau du macrosystème que du microsystème, qui peuvent avoir un effet sur la possibilité qu'une personne ait ou non, des difficultés. On prétend que l'adaptation est affectée par une accumulation de ces facteurs et de leurs interactions. D'autres auteurs (M. Trudel, M<sup>mes</sup> Puentes-Neuman et Schonert-Reichl) expliquent davantage ce construit et signalent, en particulier, que comme dans l'adaptation de tout organisme vivant, la résilience ne peut se développer sans exposition au risque. Cela implique que ce construit aide à expliquer la réussite de certaines personnes qui sont exposées à des facteurs de risque, mais pas à expliquer la réussite de celles qui n'y sont pas exposées, ni pourquoi d'autres qui sont exposées au risque ne deviennent pas résilientes.

### Le concept de l'inclusion

Il n'est peut-être aucune autre question à laquelle on ait accordé autant d'attention ces dernières années, que celle de l'intégration au système scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux. Le concept de l'intégration peut se définir dans le

contexte scolaire comme réserver aux enfants à risque un traitement qui ressemble autant que possible à celui que l'on réserve aux autres enfants. Il convient d'expliquer un peu ce concept avant d'aborder la discussion de la politique et de la programmation. La présente section se reporte directement à l'étude de M<sup>me</sup> Lupart, pour cette explication.

M<sup>me</sup> Lupart fait l'historique du traitement que l'on réserve aux enfants ayant des besoins spéciaux, qui est passé de l'exclusion et de l'isolement à une plus grande intégration. Les origines de cette progression remontent à l'évolution des écoles elles-mêmes, qui au départ étaient réservées aux enfants des classes privilégiées et qui sont devenues un instrument pour l'amélioration des personnes et de la société. Ainsi, l'évolution même de l'éducation de masse peut être considérée comme une étape importante vers l'intégration. Par ailleurs, les premières écoles publiques ne prévoyaient pas les besoins des enfants ayant un handicap et des écoles spéciales ont été mises sur pied à l'intention des enfants ayant un handicap manifeste, comme la cécité. Un peu plus tard, des établissements spéciaux ont été créés pour répondre aux besoins des enfants issus de divers milieux défavorisés. Un exemple, les pensionnats pour les enfants autochtones et les établissements de soins en milieu surveillé pour les orphelins et orphelines et les enfants ayant une incapacité mentale, une déficience affective ou physique grave.

M<sup>me</sup> Lupart retrace le début des services d'éducation de l'enfance en difficulté dans les écoles aux années 1950 et 1960 et l'attribue principalement aux activités des parents et des groupes de pression. Durant ce temps, les instances ont cessé d'exploiter des établissements distincts pour les élèves ayant des besoins spéciaux et ont intégré la majorité de ces derniers dans des écoles ordinaires. Des systèmes de classification se sont élaborés à cette période pour tenir compte principalement des caractéristiques individuelles (QI peu élevé, handicap physique ou comportement maladapté), plutôt que du milieu familial ou social. Alors que M<sup>me</sup> Lupart soutient que cette forme d'adaptation scolaire perpétue la ségrégation des élèves ayant des besoins

spéciaux en les plaçant dans des catégories distinctes, l'inclusion dans des écoles ordinaires et la mise sur pied de programmes visant à traiter des formes spécifiques d'atypies, peuvent également être vues comme un pas vers l'inclusion.

L'étape suivante de l'évolution vers l'inclusion, selon M<sup>me</sup> Lupart, peut être tracée au mouvement du respect des droits de la personne et, de façon plus générale, à une plus grande «adhésion de la population aux principes du bien-être social et de la normalisation des personnes ayant un handicap». Le concept de l'«intégration» trouve son application pratique dans l'inclusion des élèves atypiques dans des classes ordinaires. Cela est fortement controversé, à la fois à cause des responsabilités que cela impose au personnel enseignant et à cause d'une question plus fondamentale, à savoir s'il est justifié de faire retourner des élèves en adaptation scolaire au milieu même où ils ou elles avaient échoué au départ. Tout cela a mené, dans les années 1980, à l'élaboration de programmes d'éducation individualisés qui prévoyaient les modifications à apporter et les services spéciaux à offrir à chaque enfant.

La dernière étape qui, de l'avis de M<sup>me</sup> Lupart représente la pensée contemporaine est l'établissement d'«un système intégré d'éducation où tous les élèves pourraient recevoir une éducation appropriée». En effet, ce modèle fait disparaître la distinction entre les élèves atypiques et les élèves «normaux», et fonctionne comme si tous les enfants avaient des caractéristiques uniques auxquelles le milieu de l'enseignement doit s'adapter.

M<sup>me</sup> Lupart décrit la situation actuelle à cet égard comme confuse et incompréhensible. Le concept de l'inclusion sert à justifier la fermeture de services d'éducation spéciale, alors que cette philosophie fait reconnaître que de plus en plus d'élèves ont besoin de tels services. En même temps, le personnel enseignant devient moins tolérant de la diversité dans les classes ordinaires. Enfin, M<sup>me</sup> Lupart préconise la restructuration des écoles en un système d'éducation intégré et fait ressortir les obstacles qu'il faut surmonter pour y arriver.

### Le concept de l'intégration des services

C'est un autre concept dont il faut parler, car il se rapporte aussi bien à la conceptualisation du risque qu'à l'intervention. Comme l'intégration est devenue le modèle pour les services offerts par les écoles, l'«intégration», ou la «coordination des services» est à l'ordre du jour pour les personnes qui s'intéressent à offrir une gamme complète de services dont ont besoin les élèves atypiques. M. Volpe, par exemple, signale que «les établissements scolaires ne peuvent à eux seuls se concentrer sur les problèmes personnels et familiaux de nature complexe, tels que le taux de violence élevé, la toxicomanie, la pauvreté et l'aliénation.» Il soutient en outre que les services sociaux traditionnels semblent être dépassés et que les services à l'enfance sont «fragmentés, trop spécialisés ou encombrés» et que les «services non intégrés n'ont pas réussi à donner les résultats escomptés».

M. Volpe remonte aux débuts de l'intégration des services à la dernière partie XIX<sup>e</sup> siècle, quand les établissements d'enseignement étaient vus comme un endroit pratique où offrir des services de santé. Cette tendance a continué dans la première partie du XX<sup>e</sup> siècle, s'étendant d'abord à la prévention des maladies puis à la santé mentale. Par la suite, les efforts de «troisième génération» ont visé l'intégration d'autres services sociaux, encore une fois avec l'aide de l'école comme première responsable. M. Volpe soutient que la plupart de ces innovations ont maintenant disparu, avec la notion naïve qu'il est possible d'apporter des changements à l'échelle du système. Les programmes actuels, que M. Volpe (inspiré par d'autres) qualifie de «nouvelle vague», tendent à être davantage ciblés et axés sur la collectivité. M. Volpe mentionne la complexité de telles initiatives et la difficulté à mettre en œuvre des changements radicaux dans des établissements bureaucratiques figés dans leurs habitudes. M. Volpe souligne également que de telles initiatives n'ont pas encore démontré qu'elles peuvent améliorer l'efficacité et réduire les coûts comme le promettent les personnes qui les préconisent.

La poussée vers l'intégration des services peut être vue comme le prolongement logique des

appels pour une approche universelle en matière d'éducation, tels qu'exprimés par M<sup>me</sup> Lupart et d'autres. En fait, la notion de plans et de programmes d'enseignement individualisés, en vedette au cours de la dernière décennie, semble en voie d'être remplacée par un concept plus étendu de «plans personnalisés de service aux élèves», qui comprend bien plus que ce que l'école a à offrir. Dans certaines instances, de tels plans requièrent la participation d'un grand nombre de professionnels et d'organismes lesquels, selon leur situation, peuvent comprendre des organismes dans les domaines des services sociaux, de la santé, de la justice et récréatifs, de même que des parents, du personnel enseignant et d'autres membres du personnel des établissements d'enseignement. Tout cela pointe, de façon générale et, comme le mentionnent plusieurs auteurs, vers la nécessité d'une approche globale au développement des enfants et vers la nécessité que les communautés contribuent au développement des enfants et des jeunes qui en font partie. En même temps, cela rend le diagnostic et le traitement plus complexe. En fait, cela peut même aller à l'encontre du concept d'inclusion lui-même, à cause du niveau extraordinaire d'efforts nécessaires pour traiter le problème de certains enfants.

### Exemples de programmation

Même si le but du colloque n'était pas de présenter un recueil de tous les programmes de traitement des enfants et des jeunes à risque, certaines des études faisaient allusion soit à des programmes spécifiques en place ou traitaient de façon générale des types d'interventions qui pourraient être appropriées dans le cas de certaines personnes ou de certains groupes ou pouvaient illustrer ce qui constitue un environnement global ou des services intégrés.

En examinant l'étude de l'OCDE et les études faites dans plusieurs provinces canadiennes, M. Volpe constate les conditions qui semblent être requises pour réussir à intégrer les services en milieu scolaire. Il faut, entre autre, avoir une idée précise de l'enfant à risque. La majeure partie des programmes donnés en exemple sont caractérisés par une approche globale centrée sur l'enfant,

qui vise à accroître le potentiel d'apprendre et à améliorer les chances des enfants dans la vie. Une deuxième caractéristique requise consiste à recourir à l'approche organisationnelle appropriée pour ne pas être gêné par les organismes de bureaucratie qui cherchent naturellement à protéger leur territoire. Ni l'approche ascendante, ni l'approche descendante ne semblent appropriées. Trois formes de structure organisationnelle qui ont fait leurs preuves :

«cercle», «toile» ou «spirale», sont mentionnées. La première implique une interaction intense entre les organismes. Dans la deuxième, un organisme agit comme organisme de base ou «central» pendant que les autres organismes (toile) deviennent impliqués au fur et à mesure des besoins. La spirale reflète la structure organisationnelle selon laquelle un seul organisme, par exemple une école, offre une multitude de services. Une troisième caractéristique des programmes qui réussissent est décrite par M. Volpe comme «changement progressif» qui emprunte souvent de multiples voies. On ne peut dire d'aucun type d'innovation qu'il est plus efficace que l'autre. Savoir s'adapter à la situation qui se présente, persister et un appui soutenu sont les prérequis. En matière d'appui, on souligne l'importance du leadership et en particulier du lien qui existe entre le leadership et le financement.

Il a été discuté de plusieurs stratégies ciblant les jeunes qui courent le risque d'abandonner l'école ou qui l'ont déjà fait. La plus évidente est celle qui consiste à modifier les programmes. L'argument a été avancé que des interventions précoces, une plus grande flexibilité dans l'adaptation des méthodes et pratiques pédagogiques aux besoins de chacun, un complément d'aide dans les compétences de base comme la lecture et les mathématiques, et l'appui des parents et de la collectivité permettraient à la plupart des élèves ayant des difficultés d'apprentissage de terminer avec succès leur scolarité sans qu'il soit nécessaire d'abaisser les standards éducatifs. Il a expressément été fait allusion aux programmes axés sur des formations professionnelles et à d'autres initiatives telles que l'éducation coopérative, qui établissent une passerelle entre l'école et le monde du travail. Sachant qu'au Canada, la fin de la scolarité obligatoire intervient avant la fin des études

secondaires, une option offerte serait d'augmenter la durée de la scolarité obligatoire pour garder les jeunes plus longtemps à l'école. Certaines études indiquant que plus le salaire minimum est élevé, plus le taux d'abandon scolaire augmente, il a été suggéré qu'une méthode efficace pour garder à l'école des jeunes attirés par la perspective d'un emploi et d'un revenu serait d'abaisser le salaire minimum pour les moins de 18 ans. Enfin, compte tenu du succès du programme fédéral «L'école avant tout», il importe de reconnaître que les campagnes de sensibilisation publiques ont le potentiel d'encourager les élèves à rester à l'école.

Encore une fois, pour ce qui est des mères adolescentes, M<sup>me</sup> Gallant et M. Terrisse soulignent l'importance de recourir à la prévention et au soutien pour réduire le risque. Il a été démontré que des programmes d'éducation sexuelle et autres mesures préventives peuvent aider à résoudre ce problème mais également qu'il faut des programmes à l'intention des adolescentes qui deviennent mères, pour réduire le risque de décrochage, de problèmes de santé, du manque de compétences parentales et d'autres résultats indésirables pour la mère et l'enfant. C'est le très bon exemple d'un domaine où l'adoption d'une approche des services intégrés serait appropriée.

C'est dans l'étude de M. D'Oyley *et al.* que l'on attire le plus l'attention sur les stratégies d'intervention et sur la foule de programmes mis sur pied pour contrer les difficultés des enfants et des jeunes africains-canadiens et les personnes des autres minorités. Après avoir présenté les organismes qui ont été créés pour répondre aux besoins des populations noires de Nouvelle-Écosse, l'étude parle des programmes de mentorat par les pairs comme d'une initiative de l'un de ces organismes et le Comité consultatif sur l'apprentissage des Noirs (The Black Learners Advisory Committee), faisant remarquer que les pairs qui agissent comme tuteurs peuvent souvent, «influencer les élèves à risque mieux que le personnel enseignant lui-même». Une deuxième initiative est un camp d'une semaine qui se donne chaque année à l'Université Acadia et qui met l'accent sur les mathématiques, l'informatique, les cultures africaines et la maîtrise de la

colère. Ce camp est offert aussi bien aux élèves «à risque» qu'aux autres, ce qui facilite le mentorat par les pairs. Pour ce qui est des initiatives mises sur pied en Ontario, l'étude décrit de nombreux programmes, conçus principalement à l'intention des enfants noirs d'origine antillaise et qui se distinguent par les activités qui se déroulent en dehors du cadre de l'école, par exemple, par la participation à des cours du soir et du samedi pour améliorer le rendement scolaire. Enfin, l'étude décrit deux «écoles alternatives» conçues pour les élèves des Premières nations, en particulier ceux et celles qui sont à risque de décrocher au secondaire. La première offre essentiellement un programme de formation scolaire au moyen d'un plus grand nombre d'enseignantes et enseignants et d'autres services que ceux que l'on trouve habituellement dans les écoles publiques et la deuxième est axée plus directement sur les langues et la culture autochtones.

Ce qui ressort le plus de cette étude est la nature essentiellement locale des programmes décrits et leur application aux personnes au sein de groupes cibles précis. Encore une fois, le premier point examiné soulève l'importante question de savoir si la plupart des interventions visant les enfants et les jeunes à risque devraient être de cette nature. Est-il possible de généraliser avec succès des programmes offerts aux personnes de toutes les races? Par exemple, si l'on se reporte à l'étude de M. Gingras, l'on peut se demander si les programmes de prévention du décrochage doivent être adaptés aux circonstances locales ou si des stratégies plus globales, telles que des programmes modifiés ou des campagnes de sensibilisation peuvent être efficaces. Le deuxième point nous ramène à la question du ciblage des personnes ou des groupes. Une bonne part de la discussion sera contre le ciblage de groupes raciaux et ethniques précis, par exemple, comme le font les programmes décrits par M. D'Oyley et ses collègues. M. D'Oyley prétend que dans le cas des minorités raciales à risque, les lacunes sont importantes et que l'enseignement octroyé antérieurement ne donne pas de bons résultats depuis si longtemps, qu'une forme de ciblage à l'aide de nouvelles stratégies est peut-être un des moyens efficaces d'y remédier.

### Les études nationales et internationales à grande échelle

Une bonne part du colloque consistait en des exposés basés sur des sondages à grande échelle sur des échantillons nationaux et internationaux. Bien que présentant une série de résultats quelque peu disparates, les présentations de MM. King, Zeeman, Gingras et Finnie, de même que celle de M. Wagemaker sur le rôle de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), illustrent l'importance de cette recherche sur les questions touchant les enfants et les jeunes à risque.

Les résultats des aspirations des élèves présentés par M. King sont frappants. Essentiellement, ils démontrent que les aspirations semblent suivre l'organisation du système. Les pays tels que le Canada et les États-Unis, où les décisions de groupement par aptitudes se prennent plus tard semblent avoir de fortes proportions d'élèves qui aspirent à faire des études universitaires. M. King tend à croire que cela est malsain à cause du risque d'aspirations non réalisées. M. King soutient également qu'un tel système place les élèves sous une pression excessive. D'autre part, il est mentionné à plusieurs reprises au cours du colloque que le Canada a une proportion particulièrement élevée de jeunes qui reçoivent un enseignement postsecondaire. Les transitions relativement réussies des diplômées et diplômés du post-secondaire au Canada peuvent être la preuve qu'avoir de grandes aspirations peut avoir de grandes récompenses.

La présentation de M. Zeeman s'appuie sur l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), la série la plus complète de sondages jamais faite au Canada sur cette population. L'étude démontre clairement comment une recherche à grande échelle peut contribuer à l'identification des facteurs qui contribuent au risque. Ce qui importe encore plus, l'étude traite de façon concrète du concept de la vulnérabilité, et en particulier de la façon transitoire avec laquelle elle se présente pour de nombreux enfants. Ce qui est intéressant à cet égard, en plus des conclusions spécifiques, est l'assurance des études longitudinales

et leur capacité à aider à élaborer des concepts théoriques. Il devrait également être possible de se servir de telles études pour examiner les effets des programmes conçus pour réduire le risque ou, de façon plus générale, pour déterminer l'efficacité des orientations générales données à la politique, par exemple l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux.

M. Gingras souligne la supériorité des enquêtes longitudinales par rapport aux enquêtes transversales. Bien qu'elles demandent plus de ressources et prennent plus de temps à donner des résultats, les enquêtes longitudinales telles que l'ELNEJ et l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) sont de bons investissements publics puisqu'il existe des techniques solides et éprouvées, qui peuvent être appliquées aux données longitudinales. Les deux enquêtes seront des éléments pivots qui aideront à déterminer les politiques appropriées pour mieux appuyer le développement des jeunes à l'avenir. De plus, M. Gingras démontre comment des sondages périodiques plus étendus tels que le recensement et l'Enquête sur la population active peuvent également aider dans les questions concernant le risque. Bien que les données recueillies de différentes sources semblent parfois compliquer les choses du fait qu'elles produisent des résultats différents, M. Gingras démontre encore une fois que ces différences peuvent être attribuables à des différences dans les définitions et qu'il importe d'être précis quant aux définitions employées dans des déclarations au sujet de phénomènes comme celui du décrochage.

Enfin, bien qu'elle traite d'un sujet beaucoup moins étendu, l'étude de M. Finnie est peut-être celle qui illustre le mieux comment la recherche à grande échelle (dans ce cas-ci l'Enquête nationale auprès des diplômés) peut être utile pour expliquer des questions qui, à l'occasion, peuvent faire l'objet d'une grande controverse. Contrairement à ce que laissent entendre les médias et le discours politique au sujet de la dette étudiante, les données de M. Finnie indiquent clairement que ce problème ne se rencontre que chez un nombre relativement faible de personnes diplômées et que la majorité d'entre elles sont sans dette ou réussissent à rembourser leurs prêts aux études relativement vite.

Bien que la discussion ait quelque peu remis ces résultats en doute, en particulier parce que les personnes diplômées des collèges privés et celles qui ne terminent par leurs programmes d'études ne sont pas comprises dans l'Enquête nationale auprès des diplômés, les données telles que celles qui sont présentées, si elles sont utilisées de façon appropriée, peuvent souvent fournir une perspective réaliste sur des questions qui, à l'occasion, sont exagérées et déformées par l'opinion populaire.

### **Que devons-nous savoir?**

Plusieurs des limitations de notre connaissance au sujet des enfants et des jeunes à risque sont ressorties dans les commentaires qui ont fait suite aux présentations et dans les discussions subséquentes. Conformément au point de vue selon lequel la connaissance implique des construits théoriques et ce que nous pouvons qualifier de «croyances rationnelles», aussi bien que des généralisations empiriques, la discussion ici comporte deux volets, les concepts théoriques et la connaissance empirique, qui tous deux touchent les questions déjà soulevées dans les études.

### 1. État de certains concepts sous-jacents

Les principales théories abordées dans les études tournent autour des problèmes quant à la définition du terme «à risque», à la caractérisation du risque comme étant d'origine personnelle ou environnementale et des concepts de la vulnérabilité et de la résilience.

**Définitions** La discussion des études portant sur la définition de «à risque» reflète une préoccupation du fait qu'il n'y a pas de définition appropriée. D'une part, le concept peut être généralisé, toutes et tous étant considérés comme étant à risque d'une façon ou d'une autre. D'autre part, on peut soutenir qu'une définition trop particulière, surtout si elle se fonde sur l'étiquetage de certaines conditions, peut faire que l'on ne tient pas compte de nombreux enfants, ou que l'on met l'accent sur les intérêts particuliers plutôt que sur les besoins.

La distinction que l'on fait dans certaines études au sujet des sources individuelles et environnementales du risque, et qui est renforcée lors des discussions, suggère deux approches fondamentalement différentes à la définition de risque. La première se fonde sur un comportement manifeste dont on sait qu'il est associé à un résultat indésirable. La deuxième approche définit le risque comme étant associé au fait de posséder un ensemble particulier de caractéristiques.

La première approche ressemble en quelque sorte au diagnostic médical et est essentiellement l'approche employée traditionnellement pour l'affectation en «adaptation scolaire». Typiquement, le processus débute quand les parents ou le personnel enseignant remarquent que l'enfant ne progresse pas normalement ou qu'il manifeste d'autres formes de comportement maladapté. Après avoir mis parfois un long moment à faire le diagnostic, une décision est prise sur le traitement approprié, qui peut être adapté sur mesure à la personne ou provenir d'un répertoire de traitements standards. Dans cette approche, on ne tient pas compte des antécédents familiaux, du statut socio-économique, de l'ethnicité ou d'autres facteurs du genre ou on n'en tient compte qu'accessoirement en tentant de trouver la source du problème. De cette façon, on évite l'effet Pygmalion (en prédisant

la chose, on finit par l'obtenir), d'apposer des étiquettes à des groupes particuliers ou de traiter les gens différemment selon leur milieu. D'autre part, on peut soutenir que cette approche ne permet pas de tenir compte des problèmes avant qu'ils ne se produisent et empêche de prendre des mesures préventives.

La deuxième approche suit essentiellement un modèle épidémiologique en vertu duquel toutes les personnes qui possèdent certaines caractéristiques dans leurs antécédents sont considérées comme étant à risque, du moins potentiellement. Cette approche est plus sensée si l'intention est d'écarter le risque en appliquant des mesures préventives au groupe. Cette approche peut être comparée au programme «Bon départ» ou d'autres programmes semblables conçus à l'intention des groupes ayant des antécédents familiaux ou socioéconomiques particuliers ou à des membres de groupes raciaux ou ethniques particuliers.

La difficulté ici, comme il ressort de la discussion, est que les deux approches peuvent être en conflit du point de vue de l'élaboration des politiques, parce que la première favorise les politiques qui visent le diagnostic et le traitement tandis que la seconde mène à des politiques qui visent la prévention. Les deux approches ont leurs adeptes. Toutefois, comme il n'est pas clair qu'une approche soit plus avantageuse que l'autre, les ressources risquent d'être réparties de façon peu productive.

**Le risque un concept probabiliste** Un point qui semble avoir été oublié dans la majeure partie de la discussion est qu'indépendamment de la façon dont on le définit, le risque est essentiellement un concept probabiliste. Il n'est pas possible de prévoir les résultats sur une base individuelle. Dans le modèle de diagnostic, la probabilité d'un résultat indésirable est (du moins implicitement) attribuée à une personne d'après le comportement observé. Dans le deuxième modèle, la probabilité est attribuée à un groupe, et il est présumé que cette probabilité existe pour toutes les personnes qui appartiennent à ce groupe. Dans les deux cas, les probabilités peuvent être estimées par la recherche sur les résultats étant donnés certains comportements ou caractéristiques de groupe.

Cela nous reporte au premier volet de ce que nous «devons savoir». C'est-à-dire que nous devons trouver des façons d'améliorer les estimations de la probabilité de résultats indésirables. Plusieurs des études tentent de cerner les facteurs associés au risque, et les autres parlent du concept selon lequel la probabilité de risque augmente de façon exponentielle lorsqu'on est exposé à des multiples de ces facteurs. Toutefois, seule l'étude de M. Gingras donne des probabilités spécifiques. Cette étude cite un rapport du Québec qui démontre que la probabilité que les élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires est de 38 p. 100 dans le cas des élèves ayant de légers problèmes d'apprentissage, de 15 p. 100 dans le cas des élèves ayant des problèmes de comportement et de 13 p. 100 dans le cas des élèves ayant des problèmes d'apprentissage graves. Tous ces chiffres contrastent fortement avec le taux de personnes diplômées de 83 p. 100 dans le cas des élèves n'ayant pas de besoins spéciaux. (Ici, nous ne donnons ces taux d'obtention de diplômes en termes de probabilité qu'à titre de comparaison). Bien que certaines personnes soutiennent que cela ne fait que constater la réalisation de la prophétie que comporte le fait d'étiqueter des élèves comme ayant des problèmes, il semble davantage possible que les chiffres soient une indication des lacunes des programmes qui existent à leur intention. Le fait est qu'il est possible, souvent de façons relativement simples, d'attribuer des probabilités à des résultats en se fondant sur l'étude d'échantillons de personnes. Le fait de connaître de telles probabilités peut être d'une grande utilité dans l'élaboration des politiques, car elles nous indiquent les domaines où une intervention peut être nécessaire. En allant un peu plus loin, la réussite d'une intervention peut se mesurer aux changements dans la probabilité de la réalisation des résultats souhaités.

**La résilience** La résilience est un bon exemple de ce qu'on pourrait appeler un construit «explicatif». En principe, ce construit n'a de valeur qu'en ce qu'il nous aide à expliquer pourquoi, dans des conditions personnelles ou environnementales d'apparence semblables, certaines personnes s'épanouissent et d'autres pas. Mais à moins d'aller plus loin, toutefois, on risque de conclure que,

puisque les enfants sont résilients, l'adversité ne nuit pas vraiment et peut même avoir un effet bénéfique. Bien que cela puisse paraître paradoxal, il faut se rappeler qu'il n'est pas difficile de trouver des exemples de programmes qui sont conçus pour «endurcir» les personnes en les exposant à des conditions défavorables. Cela reflète le point de vue que l'on trouve dans certaines études, selon lequel la résilience ne peut se développer que si on est exposé au risque.

Les diverses études qui traitent du construit de la résilience vont plus loin, en associant la résilience à l'existence de facteurs de «protection» qui atténuent les facteurs de risque associés à une personne. Ainsi, des parents aimants et un milieu de vie stable peuvent compenser les effets d'un statut socio-économique faible. En théorie, cela implique que la probabilité d'un résultat souhaitable ou indésirable est un ensemble de probabilités associées à chacun des facteurs de risque et de protection. Plus précisément, comme le décrit M. Terrisse, chacune des variables peut comprendre des valeurs qui sont reliées au risque ou à la protection. Un exemple évident est le statut socioéconomique qui, s'il est faible, peut comporter un facteur de risque et s'il est élevé un facteur de protection.

Du point de vue de l'établissement d'un programme de recherche, ce qui ressort le plus est que nous devons en savoir bien davantage au sujet de ce qui constitue des facteurs de risque et de protection, pour pouvoir évaluer pleinement le construit de résilience. Toutefois, le problème est beaucoup plus important. La résilience est décrite dans certaines des études en faisant une analogie au concept physique d'un objet qui «retrouve sa forme» après qu'on l'ait manipulé ou, plus directement, au concept biologique de l'adaptation et aux personnes qui vivent dans un écosystème. Il est évident que la seule valeur de l'analogie physique est qu'elle permet de reconnaître l'origine du terme, puisqu'il serait extrêmement difficile de relier les effets de l'emménagement et de la dissipation de l'énergie associés à la résilience physique aux processus qui se déroulent au sein de la personne même aux prises avec des influences environnementales défavorables. L'analogie à l'adaptation biologique

semble plus appropriée d'une part, mais elle a des conséquences troublantes si on la porte trop loin car elle est associée à la mutation et à la sélection naturelle comme mécanisme d'adaptation. Les allusions que l'on fait dans les études au fait qu'il faut être exposé à des conditions adverses pour que la résilience se développe et, de façon encore plus extrême, à l'eugénique, nous rappellent les problèmes que comporte l'application d'analogies biologiques à l'interaction sociale humaine.

Tout cela nous dit qu'il y a encore beaucoup de travail à faire avant que le construit de résilience ne puisse être d'une grande utilité pour les politiques ou les programmes. Le secteur d'intérêt le plus prometteur semble être de tenter de délimiter plus clairement ce qui constitue des «facteurs de protection» et de déterminer si de tels facteurs peuvent être incorporés dans des interventions conçues pour réduire le risque.

**Résultats et diversité** L'existence de la diversité dans notre société et le désir de reconnaître et de promouvoir la diversité, comme principe général, sont mentionnés à plusieurs reprises dans les études et au cours de la discussion. En général, la diversité semble être interprétée conceptuellement comme une donnée variable, tout particulièrement en reconnaissant que les enfants au Canada ont des antécédents très variés et des besoins très différents. Il est utile, cependant d'inverser cette façon de penser et de demander «jusqu'à quel point la diversité des résultats est-elle appropriée?» D'une part, nous semblons accepter facilement, par exemple, l'idée que les enfants ne suivront pas tous les mêmes programmes scolaires et n'obtiendront pas tous les mêmes résultats. D'autre part, cependant, certains résultats sont reconnus comme étant souhaitables pour tous. Par exemple, l'étude de M. Gingras considère tout simplement que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est un résultat souhaitable pour tous. Plus fondamentalement, nous considérons que tous les enfants devraient aller à l'école et apprendre à lire et à compter. Ceci soulève la question de savoir si notre tolérance de la diversité devrait aller jusqu'à accepter l'idée d'un groupe de notre société qui, par exemple, croit que les filles ne devraient pas aller à

l'école ou que l'enseignement devrait se limiter à la religion, ou celle d'un particulier qui croit que l'école secondaire est superflue. Ces exemples peuvent sembler être des cas extrêmes, mais nous connaissons tous des cas où les principes classiques de l'enseignement sont remis en question ou font l'objet de litiges.

Ces exemples illustrent que la diversité des résultats semble moins acceptable que la diversité des opinions. En vertu du modèle que nous avons adopté, nous prenons des personnes ayant des antécédents divers et tentons de trouver des moyens de les mener toutes à des résultats qui, bien qu'ils diffèrent en intensité, n'en sont pas moins de même nature. De toute évidence, nombre de nos problèmes en matière de politiques et de programmes pourraient être réglés si nous acceptions que les résultats soient aussi variés que les idées. Or, cela est clairement contraire à notre concept selon lequel les écoles et les autres instruments de la politique sociale ont une fonction progressive. En même temps, l'analyse laisse penser qu'en dépit de l'enthousiasme à célébrer la diversité, le but de la majorité de nos institutions sociales est vraiment de faire en sorte qu'il y ait moins de diversité.

Nous ne tentons pas ici de promouvoir l'acceptation d'une plus grande diversité de résultats. Nous voulons plutôt faire ressortir que la question demande une analyse beaucoup plus poussée. Il est possible, par exemple, qu'en visant l'obtention de diplômes d'études secondaires pour tous, nous en arrivions éventuellement au point où le rendement diminue, où le coût de l'inclusion d'une personne ou d'un groupe dépasse de beaucoup les avantages qu'elle comporte. Autrement, nous pouvons accepter qu'un diplôme au secondaire est un droit fondamental de toutes les personnes, et que toutes devraient recevoir un certificat d'études secondaires indépendamment de ce qu'elles ont accompli. En développant cette idée, nous pouvons envisager un certificat d'études secondaires comme un droit pour quelqu'un qui a atteint un certain âge, mais que ce certificat n'aura pas la même signification fondamentale dans tous les cas. Cette notion est déjà inhérente dans la majorité des systèmes

d'accréditation à cause des cours et des années d'enseignement qui diffèrent. Il ne s'agit donc pas d'une question de principe, mais simplement de savoir jusqu'à quel point nous pouvons accepter que le rendement diffère tout en donnant droit au même titre de compétence hautement recherché.

**Inclusion et intégration des services** Si la résilience est un exemple d'un construit théorique, l'inclusion est tout aussi clairement un exemple d'une croyance très répandue. Une raison évidente en faveur de l'inclusion est celle des droits de la personne et des jugements ont à maintes reprises appuyé cette tendance. Même si deux études seulement traitent directement de cette question, on ne parle presque pas de l'efficacité de la tendance à l'inclusion croissante dans les écoles et les classes ordinaires des élèves ayant des besoins spéciaux.

Les discussions portant sur l'étude de M<sup>me</sup> Lupart, qui traite de cette question le plus directement, examinent la mise en œuvre de l'inclusion, plutôt que son concept sous-jacent. Par exemple, plusieurs personnes demandent des ressources supplémentaires, l'amélioration de la formation du personnel enseignant, des classes aux effectifs réduits et généralement un meilleur soutien pour le personnel enseignant. Tout cela permet de croire, comme le laisse entendre un groupe de discussion, que «le financement et la formation sont ce qui permettra d'atteindre cet idéal». Dans la discussion, on tend également à faire un lien entre l'inclusion et un besoin de coordination des services. On s'interroge pour savoir si les ressources pour les services d'éducation de l'enfance en difficulté ont baissé, et certains responsables de l'élaboration des politiques affirment que ces ressources ont augmenté, bien que peut-être pas au rythme des attentes. Enfin, on se demande si l'inclusion signifie l'élimination de la nécessité de services spéciaux et le traitement de tous les élèves de façon uniforme.

Il est intéressant de constater que certains groupes tels que celui des malentendants opposent une résistance à l'inclusion, prétendant que les personnes qui souffrent d'un handicap précis constituent une communauté distincte qui est mieux servie si elle demeure autonome que si

elle est absorbée dans le courant de la société. À l'occasion, nous voyons le même phénomène se répéter lorsqu'une institution risque d'être fermée parce que l'on croit que ses membres seraient mieux servis s'ils étaient intégrés dans des institutions plus régulières. C'est le cas également des groupes autochtones, religieux et linguistiques qui attachent une grande importance à leur caractère distinctif. Dans ces cas-là, il est possible de conclure que des rendements divers sont acceptables, comme on l'a mentionné plus haut. D'autre part, la grande question, qui demande de la recherche plutôt que des interprétations de la croyance sociale ou culturelle, est celle de savoir si l'inclusion est un moyen efficace pour aider les personnes qui sont défavorisées d'une façon ou d'une autre à atteindre des résultats généralement recherchés, par exemple l'alphabétisation et le diplôme d'études secondaires.

L'intégration des services peut être rattachée à l'inclusion en ce sens que le but ultime d'un modèle de service unifié, dans lequel toutes les personnes reçoivent les services appropriés à leurs besoins, exige la coordination entre divers organismes responsables d'offrir ces services. L'image holistique de l'enfant à risque, à laquelle font allusion M. Volpe et d'autres, peut être vue comme un modèle aussi bien pour l'inclusion que pour l'intégration des services. Néanmoins, l'intégration des services peut être davantage conceptualisée en termes de gestion, car elle vise aussi bien à trouver des façons efficaces d'offrir les services qu'à rendre les services plus efficaces. La recherche ici peut donc porter sur l'efficacité comme sur l'efficacé. Par contre, l'efficacé a peu d'importance dans un modèle d'inclusion, en particulier s'il s'appuie sur des considérations reliées aux droits de la personne.

## 2. Le statut de nos connaissances empiriques

Une des choses les plus frappantes au sujet du colloque est que l'on ne s'accorde pas sur la proportion des enfants et des jeunes qui pourraient être définis comme étant «à risque». Non seulement les chiffres varient-ils d'une étude à l'autre, mais ils sont habituellement de beaucoup supérieurs

aux proportions des personnes qui sont reconnues actuellement par le système scolaire comme ayant des «besoins spéciaux». Bien que le nombre des enfants et des jeunes ayant des besoins spéciaux augmente, leur proportion, de 10 à 12 p. 100 dans la majorité des provinces et territoires, diffère de beaucoup de celle de 30 p. 100 ou plus que l'on cite dans certaines des études. Bien que certaines personnes peuvent prétendre que c'est là une conséquence de la sous-identification par le système scolaire, il est évident que c'est autant un problème de conceptions différentes du risque que d'identification. Par exemple, si nous acceptons l'approche unifiée préconisée par M<sup>me</sup> Lupart et d'autres comme représentant la «nouvelle vague» du mouvement de l'inclusion, la question du nombre d'élèves qui sont à risque perd beaucoup de son importance. Si nous acceptons que certains groupes identifiables sont plus à risque que d'autres, et qu'il est légitime de cibler ces groupes dans nos interventions, alors le nombre potentiel de personnes à risque est forcément élevé parce que tous les membres des groupes sont comptés, quel que soit le niveau de risque de chaque membre. D'autre part, il est tout aussi inévitable que l'approche de diagnostic au niveau individuel que l'on emploie dans les écoles actuellement mène à sous-estimer le nombre d'élèves à risque car elle ne porte pas sur le fait d'être «à risque» mais sur un comportement manifeste.

Aux fins des politiques, l'approche la plus simple consiste peut-être «à remonter» à partir du nombre de personnes qui n'obtiennent pas certains résultats souhaitables. En prenant, par exemple, les chiffres de l'étude de M. Gingras au sujet des personnes qui décrochent au niveau secondaire, nous pouvons estimer qu'environ 15 p. 100 des jeunes sont à risque d'un rendement indésirable de ce genre. Des chiffres semblables sont sûrement disponibles au sujet des jeunes contrevenantes et contrevenants ou des personnes qui fument ou font usage de drogues illégales ou qui deviennent enceintes avant d'avoir atteint l'âge de 18 ans. Les chiffres sont moins précis en ce qui concerne le rendement dans le domaine de «l'alphabétisation», par exemple, toujours à cause de la définition. Le problème dans cette approche est que l'on tient compte

des personnes qui manifestent actuellement des résultats indésirables, et non des personnes qui peuvent avoir été «sauvées» grâce à diverses interventions qui sont déjà en cours ou des changements de la société d'envergure qui appuient des résultats plus positifs. Encore une fois, l'amélioration du taux de diplômées et diplômés de l'enseignement secondaire mentionné par M. Gingras pourrait servir de preuve que nous avons réussi à réduire le risque d'au moins un résultat négatif important.

Un domaine où l'on semble en savoir davantage est celui des caractéristiques des personnes qui sont à risque et des facteurs associés au risque. Ici, l'approche adoptée pour la recherche est assez directe et bien documentée par la recherche sur les personnes qui décrochent au niveau secondaire. Typiquement, dans ce cas-ci, l'étude porte sur certains échantillons d'élèves, diverses caractéristiques personnelles et environnementales sont classifiées et on établit la corrélation par rapport à un résultat donné, l'obtention du diplôme ou la non-obtention du diplôme. Parfois, un sondage plus limité porte seulement sur les personnes non diplômées et sur leurs caractéristiques décrites en termes simples ou comparées à l'ensemble de la population. À la lumière d'une telle recherche, on peut dire avec une certaine certitude que la pauvreté, l'ethnicité, les antécédents familiaux, les problèmes de langues, le manque d'appartenance au milieu scolaire, des rendements scolaires faibles, le manque d'appui au foyer et dans la communauté, la grossesse, les problèmes de comportement et une longue liste d'autres facteurs sont associés au décrochage au niveau secondaire. Il a également été démontré que des facteurs semblables sont également associés à d'autres résultats négatifs, par exemple, la participation à des activités illégales.

La notion de «facteurs de protection» signifie que la majorité des facteurs que l'on considère habituellement comme des facteurs de risque doivent maintenant être perçus comme faisant partie d'un continuum qui va du risque à la protection. Les diverses caractéristiques qui peuvent être mesurées chez une personne se situent à l'un ou l'autre des points du continuum risque-protection. Par exemple, à une extrémité du spectre, le statut socioéconomique peut être lié au risque, et à l'autre

extrémité à la protection. Ceci, joint au construit de la résilience, ajoute considérablement à la complexité de la recherche sur les facteurs associés au risque. Nous devons maintenant savoir non seulement ce qui place les personnes à risque, mais également ce qui les en protège et si un ensemble de facteurs de risque et de protection produit ce qu'on pourrait qualifier de «risque net».

C'est ici qu'une approche probabiliste est de toute évidence la plus utile. Le modèle ici est l'étude épidémiologique. On peut s'imaginer que le but de la recherche est de se servir d'études portant sur de vastes échantillons pour évaluer la probabilité d'un résultat particulier (soit positif ou négatif), compte tenu de diverses valeurs pour chaque facteur. Pour toute personne, la probabilité nette d'un résultat pourrait par conséquent être évaluée et utilisée pour prendre des décisions sur la façon de la traiter. Il ne faut pas sous-estimer la complexité de cette façon de procéder, particulièrement parce que les probabilités évolueraient avec le temps, avec les changements de circonstances et d'interventions, mais le modèle n'en est pas moins cohérent et permet de constituer une part importante de tout programme de recherche. Même s'il existe un risque important d'erreur lorsqu'on applique aux personnes des probabilités tirées d'études démographiques, tout autre moyen employé pour tenter de déterminer le genre de services requis par une personne risque d'être encore moins sûr.

Pour ce qui est de la question plus générale de l'inclusion, les arguments en sa faveur semblent s'appuyer davantage sur la défense d'une cause et des droits de la personne que sur une preuve empirique. Il est remarquable, toutefois, qu'aucune des études ne mentionne si l'inclusion rehausse les résultats scolaires et les chances de réussir dans la vie, en particulier dans le cas des personnes qui ont un handicap grave. Bien sûr, il est possible que les considérations ayant trait aux droits de la personne l'emportent sur toutes les autres questions d'efficacité. Et en allant encore plus loin, lorsqu'il est déterminé qu'une pratique est discriminatoire, il n'y a plus de raison de chercher à savoir si elle est efficace ou non pour aider à atteindre les résultats souhaitables et à éviter les résultats indésirables. Néanmoins, il est difficile d'imaginer, par exemple,

qu'un jugement sur la discrimination ne tienne pas compte des résultats obtenus ou, de façon plus générale, que nous préférons ne pas connaître les conséquences de telles décisions lorsqu'on a ou non tenu compte des résultats dans la décision originale.

Bien entendu, il n'est pas nécessaire d'invoquer un argument aussi extrême pour prouver que nous devons connaître davantage les effets de nos interventions. Une part de la discussion pointe vers la nécessité de documenter l'efficacité. Toutefois, on explique peu comment y parvenir. Il n'est pas difficile de concevoir une approche générale pour un programme de recherche sur l'efficacité des interventions. Ce qu'il faut, c'est à la fois des expériences comparatives et des évaluations des programmes particuliers. L'obstacle principal n'est pas tant la définition du concept de telles études ou la méthodologie employée, mais la tendance à remettre en question la validité de ce genre de recherches pour étudier les problèmes sociaux importants et l'aspect pratique de la mise sur pied de tels programmes de recherche. Dans le domaine de l'enseignement, on a peu l'habitude des études sur échantillons contrôlés menées à grande échelle et portant sur des traitements particuliers. Les théories, la défense d'une cause, les anecdotes semblent avoir plus de poids qu'un examen empirique. En outre, les résultats qui nous intéressent sont généralement à long terme, il faut d'énormes ressources pour mener ces études, et les questions morales qui entourent l'application de méthodes alternatives sans connaître leurs effets sont sérieuses (sans compter que c'est la façon dont nous procédons habituellement dans la majeure partie de nos programmes).

### Sommaire : Orientation de la recherche

La discussion portant sur cette section fait ressortir le besoin de recherche dans les domaines suivants :

1. Bien que nous ayons une assez bonne idée des facteurs qui contribuent au risque, un objectif principal de la recherche devrait être de nous aider à améliorer nos estimations de la proportion de la population qui est à risque, à cerner la nature des risques auxquels les enfants et les jeunes sont exposés, à mieux expliquer les résultats qui nous inquiètent et à déterminer la nature et le degré de différenciation entre les résultats.
2. Bien qu'il semble clair qu'il y a multiplication du risque à mesure que le nombre de facteurs de risque augmente, il n'est pas clair comment la probabilité de risque change avec l'accumulation de facteurs de risque. Les études continues à grande échelle telles que l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes à risque ou les études internationales décrites par MM. King et Wagemaker devraient aider à mieux comprendre.
3. Toujours dans la même veine, les concepts des facteurs de protection et de la résilience demandent une étude plus approfondie dans le but de déterminer l'équilibre qui existe entre eux. Encore une fois, cela se prête à des études d'échantillons suffisamment importants pour permettre d'examiner divers facteurs séparément et d'évaluer les probabilités associées à divers ensembles de ces facteurs.
4. Il faut faire une recherche sur les mérites d'une méthode d'enseignement individualisée commune à tous les enfants par rapport à ceux d'une approche ciblée sur les enfants qui sont reconnus comme étant à risque. De façon générale, des études à plus long terme et plus contrôlées s'imposent pour expliquer les effets des stratégies d'intervention sur les résultats.
5. Enfin, les résultats tirés des enquêtes à plus grande échelle démontrent clairement l'importance de celles-ci en ce qui concerne les questions de politique à régler dans l'immédiat,

et pour fournir le fondement des essais et de l'élaboration des concepts théoriques. Les enquêtes à grande échelle, en particulier celles qui sont de nature longitudinale, peuvent également être utiles pour examiner l'efficacité des programmes.

Le quatrième point fait ressortir un conflit fondamental quant à ce qui devrait constituer l'orientation principale de la recherche. Bien qu'il y ait beaucoup à apprendre, il est évident que la recherche faite antérieurement portait davantage sur l'identification des personnes qui sont à risque et sur les facteurs qui influencent le risque que sur les questions fondamentales telles que l'inclusion ou sur les questions portant sur les compétences telles que les programmes scolaires ou la formation du personnel enseignant. L'opinion selon laquelle l'identification et l'étiquetage peuvent conduire au stéréotype, à l'effet Pygmalion ou, comme le soutiennent MM. Wotherspoon et Schissel, au détournement des ressources des personnes qui en ont le plus besoin, laisse supposer qu'une recherche est peut-être futile et même qu'elle va à l'encontre du but recherché. Mais à la place, on peut soutenir que le grand problème est de trouver comment intégrer efficacement les élèves à risque ou, de façon plus explicite, comment mettre en œuvre le genre de méthode d'enseignement individualisée commune envisagée par M<sup>me</sup> Lupart et les autres. Cela suppose clairement un programme de perfectionnement axé sur les programmes scolaires et la formation du personnel enseignant. Le quatrième point met en doute cette façon de voir, et soutient que, quels que soient les impératifs en matière de droits de la personne qui sous-tendent l'unification, il faut déterminer l'incidence des différentes approches et même des différentes conceptualisations sous-jacentes du risque sur les résultats.

Tout compte fait, il est difficile de soutenir que nous devrions prendre un concept comme celui de l'inclusion, ou tout autre concept du genre, comme étant un facteur déterminant si fondamental de la politique qu'il n'est pas nécessaire de tenir compte des résultats. Il est peut-être vrai que les résultats se contredisent et qu'une approche qui améliore certains résultats peut nuire à d'autres, mais tout

cela peut être examiné par des études à long terme bien conçues. Dans d'autres domaines, particulièrement en médecine, il est fréquent de faire des expériences de contrôle ou des études rétrospectives pour examiner les résultats associés aux autres traitements, même dans les cas de vie ou de mort. Il y a très peu de précédents pour cette approche dans la recherche en éducation. Le fait que l'on se fie tellement aux enquêtes transversales dans le domaine de l'enseignement a beaucoup contribué à notre connaissance des facteurs associés au risque mais nous a très peu appris au sujet de l'efficacité des traitements. De même, des études de cas qualitatives typiques à petite échelle peuvent donner un aperçu utile des interventions susceptibles d'être efficaces, mais en dire très peu sur la possibilité de les appliquer de façon générale. Il y a lieu de réorienter la recherche. Il faut une collaboration beaucoup plus étroite entre les chercheuses et chercheurs, les responsables de l'élaboration des politiques et les praticiens et praticiennes, pour appuyer le genre d'études à grande échelle et à long terme requises pour produire des renseignements plus précis sur les effets des interventions sur les résultats. L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes est un exemple important de ce genre de recherche donné lors du colloque. En particulier, certaines des interventions que l'on met actuellement en œuvre pour donner suite à cette étude, si elles sont solidement appuyées, pourraient produire les résultats recherchés.

## Questions de politique

Tout en se rappelant que le colloque avait pour but d'aider à établir un programme de recherche et pas principalement de déterminer les orientations immédiates en matière de politique, il est néanmoins utile de se demander «qu'est-ce que les responsables de l'élaboration des politiques retirent du colloque, qui pourrait les aider à prendre les décisions qui doivent inévitablement être prises?» En matière de politiques concernant les enfants et les jeunes à risque, les questions évidentes sont : «À quoi reconnaît-on les personnes qui sont à risque?», «Quels programmes sont utiles pour réduire le risque ou pour compenser?» et «Quelles ressources faut-il pour concevoir les programmes appropriés?»

En général, nous en savons assez pour pouvoir identifier les personnes et les groupes à risque; mais à cause du manque d'indicateurs précis de la proportion de la population qui est à risque, et parce que l'on n'est pas unanimes pour dire qu'il est plus approprié que les interventions possibles visent les personnes ou les groupes et que l'on n'a pas de preuve de l'efficacité des traitements, nous ne pouvons pas nous servir de nos connaissances dans ce domaine. Le premier problème tient à la distribution des ressources, en ce sens qu'il n'y a aucun moyen de déterminer les niveaux de ressources désirés à moins de connaître la taille de la population cible. Bien que cela ne fasse pas grande différence dans certains cas, par exemple dans les campagnes de sensibilisation publique, la différence est énorme dans les cas où il faut intervenir massivement ou cas par cas.

Le deuxième point fait référence à la question soulevée précédemment opposant la prévention au traitement. Les interventions auprès de groupes ont davantage de chances de servir de mesures préventives, tandis que celles destinées à des individus relèvent davantage du traitement, comme c'est le cas, par exemple, des grossesses chez les adolescentes. En ce qui concerne les soins de santé, des estimations des coûts relatifs de la prévention et du traitement sont parfois effectuées et habituellement utilisées pour établir le bien-fondé des stratégies préventives (dans le domaine du tabagisme, par exemple). Toutefois, autant que l'on puisse dire, et certainement d'après la recherche présentée au Colloque, il n'y a aucune estimation de comparaison en ce qui concerne les risques qui nécessitent avant tout des interventions d'ordre pédagogique. En dépit du risque que de telles estimations puissent être utilisées en vue d'appuyer les stratégies des groupes de revendications, il paraît évident que ces estimations pourraient servir de guide à l'élaboration des politiques.

Le dernier point est illustré par la discussion au colloque, qui a fait ressortir des points de vue divergents au sujet du niveau de ressources requises. Une bonne part de la discussion semble appuyer une augmentation des ressources. Toutefois, certains participants et participantes mentionnent

que des ressources importantes et croissantes sont affectées pour servir les élèves qui ont des besoins spéciaux et que dans les études présentées on parle très peu de la façon dont les ressources pourraient être utilisées le plus efficacement. Bien qu'il soit facile de dire que ce qu'il faut, ce n'est pas avoir davantage de ressources, mais d'en faire une meilleure utilisation, les responsables de l'élaboration des politiques ont un défi important à relever en tentant de juger d'après les connaissances actuelles, le meilleur moyen de réaffecter ces ressources. En fait, il est peut-être plus facile pour les bureaucrates et les politiciens de demander une augmentation des ressources que de relever un tel défi.

Les actes du symposium laissent entendre qu'il est bon de faire la distinction entre les personnes qui sont à risque de connaître des résultats scolaires défavorables et celles qui ont de la difficulté à passer de l'école à la vie active. Bien que le premier cas se répercute évidemment sur l'autre, il y a d'énormes différences en ce qui concerne les questions de politique en jeu, alors que les élèves passent de l'enfance à l'adolescence puis à l'âge adulte. D'un côté ou de l'autre il est évident que la politique requise est bien différente dans le cas d'élèves qui entrent à l'école mal préparés à l'apprentissage de la lecture, et dans le cas d'élèves dont la transition de l'école à la vie active est compromise par un lourd endettement.

Dans le cas des enfants qui entreprennent leurs premières années d'études, la question de l'inclusion est au cœur de toutes les autres questions de politique. Quels que soient nos moyens d'identification, nos traitements ou nos ressources, il y a une grande différence entre une approche selon laquelle on traite les enfants ayant des besoins spéciaux dans une classe ordinaire et celle selon laquelle ils sont séparés dans des classes ou des établissements distincts. Il existe une distinction encore plus fondamentale entre un système totalement unifié, où la distinction entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement des personnes ayant des besoins spéciaux disparaît, et un système dans lequel certains enfants, même intégrés dans des classes ordinaires, sont identifiés comme ayant besoin de diverses formes de services «spéciaux».

Comme on l'a déjà mentionné, la tendance générale à une inclusion accrue n'est controversée ni dans les études présentées au colloque ni dans la discussion. L'inclusion semble être une idée fermement ancrée et la question de politique n'est pas une question de principe, mais une question de mise en œuvre. À première vue, on peut conclure que les principales questions à régler pour la mise en œuvre sont les soutiens à offrir au personnel enseignant, et l'amélioration de leur formation et des ressources, de façon générale; toutes devraient faire partie des objectifs visés par les décisions en matière de politique. Au cours de la discussion, il est mentionné que l'inclusion dans les écoles n'est possible que si l'inclusion existe dans les communautés.

En même temps, la discussion plus générale au sujet de l'identification des personnes qui sont à risque, l'incidence des circonstances familiales et communautaires sur la probabilité qu'un enfant soit à risque et la délimitation des conditions spécifiques de risque suggèrent que le problème n'est pas simplement de trouver des moyens de mettre en œuvre un modèle totalement unifié. Les participantes et participants au colloque ont pris activement part à la discussion sur l'identification des facteurs de risque et des programmes destinés aux enfants en difficulté à l'intention de groupes identifiables particuliers, comme si l'on s'agissait toujours de problèmes, bien que dans d'autres parties de la discussion, on considère que ces problèmes sont en grande partie sans importance et que chacun devrait être traité individuellement selon ses besoins.

La conclusion que l'on peut tirer de l'étude de Mme Lupart, et l'appui général pour un système d'enseignement unifié ne signifient pas, en fait, que tous les enfants devraient être traités de la même façon, mais que la différenciation devrait être la norme. Le modèle unifié semble laisser entrevoir que le programme est adapté aux besoins de chaque enfant et que ce programme est choisi en collaboration, et que chaque enfant a accès aux ressources nécessaires pour que ce programme puisse être mis en œuvre. Il s'agit essentiellement d'un modèle clinique qui a de grandes implications pour

l'organisation des écoles et des classes, car il semble exclure le traitement des enfants en groupes, un modèle organisationnel qui est à la base de l'enseignement depuis ses débuts.

Une question importante est de savoir jusqu'à quel point le public demande une réorganisation du système scolaire aussi importante, en particulier si elle exige une augmentation substantielle ou une réorientation des ressources. Une question connexe est celle de savoir s'il est possible de réorienter une organisation bureaucratique aussi structurée ou, de façon plus positive, ce qu'il faut pour y arriver. Ces questions et d'autres semblables doivent être examinées dans le cadre d'une recherche portant explicitement sur l'élaboration de la politique et, de façon plus générale, d'une recherche portant sur la réforme scolaire.

Nous pourrions conclure des présentations faites au colloque et des pratiques courantes, qu'à mesure que les enfants deviennent adolescents, l'accent passe de l'inclusion à la différenciation. Les études sur la grossesse chez les adolescentes, les personnes qui décrochent et les élèves noirs illustrent ce point. De façon plus générale, on parle de répartition en classes homogènes, de programmes semblables aux programmes d'apprentissage et d'autres moyens qui permettraient de traiter certains élèves différemment pour réduire le risque de décrochage. Bien qu'il n'y ait aucune contradiction fondamentale entre une philosophie d'inclusion et les programmes spécialisés, il est évident qu'identifier des élèves pour des programmes pratiques ou pour des écoles alternatives demande que l'on s'éloigne de la notion de l'inclusion qui semble caractériser les premières années d'école, d'autant plus que cela demande une certaine séparation des personnes ou des groupes.

Quant au passage de l'école à la vie active, on peut soutenir que, quelle que soit l'efficacité de nos activités d'intervention dans les écoles, il y aura toujours des élèves qui décrocheront ou qui termineront leurs études avec des notes qui rendront bien difficile leur passage de l'école à la vie active (ou, de façon plus générale, de l'enfance à la vie adulte). En général, la recherche dans le cadre d'enquêtes à grande échelle comme l'Enquête

nationale auprès des diplômés démontre que la majorité des personnes diplômées du post-secondaire réussissent à passer de l'école à la vie active et, comme l'indique l'étude de M. Finnie, semblent avoir moins de problèmes de dette de prêt aux études qu'on ne le pense. Toutefois, nous ne devons pas oublier que ce ne sont pas tous nos étudiants et étudiantes qui obtiennent un diplôme postsecondaire et que même dans ce groupe, certains ont de la difficulté à passer à la vie active. Tous les adolescents et adolescentes ne se rendent pas jusqu'à l'université ou jusqu'au collège communautaire et ceux et celles qui n'en manifestent aucun désir sont les personnes qui pourraient avoir le plus de difficultés à faire la transition de l'école à la vie active.

Une des caractéristiques les plus intéressantes des programmes à l'intention des personnes qui sont à risque de décrocher, qui désirent réintégrer le milieu scolaire, ou qui ont besoin de formation pour faciliter leur passage d'un emploi à l'autre, est la participation du gouvernement fédéral au parrainage de programmes de perfectionnement des adultes. Il est également bon de mentionner la nature spéciale de tels programmes, qui semblent dépendre de l'initiative des groupes locaux qui cherchent à obtenir un appui dans le cadre de divers programmes fédéraux et provinciaux. Bien que l'on n'ait fait allusion à cette question que brièvement lors du colloque, dans les présentations de MM. Gingras, Finnie et King et dans une partie de la discussion, il est clair qu'il n'y a pas de stratégie d'ensemble pour offrir des services aux jeunes plus âgés dont la principale difficulté est le passage de l'école à la vie active. Or, comme le démontre M. King dans son allocution principale, certains autres pays réussissent mieux que le Canada à faciliter cette transition. En établissant les politiques, il serait bon d'examiner si l'on pourrait recourir à certaines des caractéristiques de tels systèmes pour rendre les programmes de transition plus cohérents.

## LISTE DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Colloque du PPRE

Les 6–7 avril 2000

Centre de conférences Simon Goldberg

- M. Dino Altieri  
*Développement des programmes et politiques concernant l'adaptation scolaire, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba*
- M<sup>me</sup> Lindy Amato  
*Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*
- M. Mike Balla  
*Ligue pour le bien-être de l'enfance au Canada*
- M. Brad Barton  
*Conseil national des éducateurs noirs du Canada*
- M<sup>me</sup> Mandy Basran  
*Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*
- M<sup>me</sup> Jane Bertrand  
*Founder's Network*
- M. Gilles Bérubé  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M. Jeff Bowlby  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M. Will Boyce  
*Université Queen's*
- M<sup>me</sup> Jean Britton  
*Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba*
- M<sup>me</sup> Lise Bussière  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M. Patrick Bussière  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M. Paul Cappon  
*Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*
- M<sup>me</sup> Kathleen Campbell  
*Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien*
- M<sup>me</sup> Barbara Caverhill  
*Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien*
- M<sup>me</sup> Francine Charlebois  
*Ministère de la Justice, Centre national de prévention du crime*
- M<sup>me</sup> Marjorie Clegg  
*Association canadienne des administrateurs et des administratrices scolaires*
- M<sup>me</sup> Rita Ceolin  
*Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*
- M. Bill Coleman  
*Ministère de l'Éducation de l'Ontario*
- M<sup>me</sup> Carmen Connolly  
*Institut canadien d'information sur la santé*
- M. Robert Crocker  
*Université Memorial de Terre-Neuve*
- M. André Dolbec  
*Société canadienne pour l'étude de l'éducation*
- M<sup>me</sup> Lissa Dornan  
*Direction de l'apprentissage et de l'alphabétisation*
- M. Monty Doyle  
*Consultant (facilitateur)*
- M. Vincent D'Oyley  
*Professeur émérite d'éducation*
- M. Patrice de Broucker  
*Statistique Canada*
- M<sup>me</sup> Bonnie Durnford  
*Ministère des Services sociaux de la Saskatchewan*
- M. Doug Drew  
*Statistique Canada*
- M. Normand Dubé  
*Conseil scolaire de l'Est de l'Ontario*
- M<sup>me</sup> Mélaïne Emond  
*Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante, Université Laval*
- M. Ross Finnie  
*Université Queen's*
- M<sup>me</sup> Nadine Gallant  
*Université du Québec à Montréal*
- M. Nathan Gilbert  
*Foundation Laidlaw*
- M. Yves Gingras  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M<sup>me</sup> Mary Gordon  
*Foundation Maytree*
- M<sup>me</sup> Sylvie Grenier  
*Statistique Canada*
- M<sup>me</sup> Barbara Hall  
*Ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest*
- M<sup>me</sup> Bridget Harrison  
*Ministère de l'Éducation de l'Ontario*
- M. Michael Hayes  
*District scolaire Saanich*
- M. Tim Higgins  
*Ministère de l'Éducation de l'Ontario*
- M. Douglas Hodgkinson  
*Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*

- M<sup>me</sup> Hélène Hok-Ling Do  
*Statistique Canada*
- M<sup>me</sup> Lecily Hunter  
*Statistique Canada*
- M<sup>me</sup> Mary Johnston  
*Santé Canada*
- M. Patrick Kakembo  
*Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse*
- M. Alan King  
*Université Queen's*
- M<sup>me</sup> Tamara Knighton  
*Statistique Canada*
- M<sup>me</sup> Joan Kunderman  
*Association des collèges communautaires du Canada*
- M<sup>me</sup> Christine Laporte  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M. François Larose  
*Université de Sherbrooke*
- M<sup>me</sup> Tracey Leesté  
*Statistique Canada*
- M. Ben Levin  
*Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba*
- M. Stephen Loyd  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M<sup>me</sup> Judy Lupart  
*Université de Calgary*
- M<sup>me</sup> Rianne Mahon  
*Université Carleton*
- M. Richard Malette  
*Ministère de l'Éducation de l'Ontario*
- M. John Manson  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M. Douglas McCall  
*Shannon & McCall Consulting Ltd.*
- M<sup>me</sup> Kathryn McDade  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M. Gerry McIntyre  
*Ministère de l'Éducation de l'Ontario*
- M<sup>me</sup> Carol McLean  
*Ministère de l'Apprentissage de l'Alberta, Division de l'adaptation scolaire*
- M. Brian Mertz  
*Institut des Sciences appliquées et de la technologie de la Saskatchewan*
- M<sup>me</sup> Sylvie Michaud  
*Statistique Canada*
- M<sup>me</sup> Penny Milton  
*Association canadienne d'éducation*
- M<sup>me</sup> Lynn Morrison  
*Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick*
- M. Scott Murray  
*Statistique Canada*
- M<sup>me</sup> Huguéllé Noel Landry  
*Ministère de l'Éducation de l'Ontario*
- M<sup>me</sup> Maryse Paquin  
*Université d'Ottawa*
- M. Nick Parker-Jervis  
*Association canadienne des directeurs d'école*
- M<sup>me</sup> Looee Okalik  
*Inuit Tapirisat du Canada*
- M. Charles Pascal  
*The Atkinson Charitable Foundation*
- M<sup>me</sup> Marie Pierce  
*Association canadienne des commissions/conseils scolaires*
- M<sup>me</sup> Laurie Plager  
*Statistique Canada*
- M. Jean-François Plamondon  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M. Ian Potter  
*Santé Canada*
- M. Maurice Proulx  
*Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario*
- M<sup>me</sup> Guadalupe Puentes-Neuman  
*Université de Sherbrooke*
- M<sup>me</sup> Nathalie L. Quann  
*Ministère de la Justice Canada*
- M<sup>me</sup> Susan Reid-MacNevin  
*Université St. Thomas*
- M<sup>me</sup> Lynne Robertson  
*Santé Canada*
- M. Mike Saucier  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M<sup>me</sup> Cynthia Scheck  
*Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*
- M. Bernard Schissel  
*Université de la Saskatchewan*
- M<sup>me</sup> Kimberly Schonert-Reichl  
*Université de la Colombie-Britannique*
- M. Steve Shapiro  
*Affaires municipales et logement de l'Ontario*
- M. Mike Sheridan  
*Statistique Canada*
- M<sup>me</sup> Mary Smart  
*Ministère de l'Éducation de l'Ontario*
- M<sup>me</sup> Amanda Spencer  
*Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*
- M<sup>me</sup> Sandy Stewart  
*Développement des ressources humaines Canada*
- M<sup>me</sup> Sharon Stroick  
*Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques*

## LISTE DE PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS *suite*

- M<sup>me</sup> Barbara Stollery  
*Association canadienne des  
administrateurs et des  
administratrices scolaires*
- M<sup>me</sup> Charlotte Strong  
*Ministère de l'Éducation de  
Terre-Neuve*
- M. Bernard Terrisse  
*Université du Québec  
à Montréal*
- M. François Therrien  
*Ministère de la Solidarité  
sociale du Québec*
- M. Gerry Townsend  
*Ministère de l'Éducation de  
l'Ontario*
- M<sup>me</sup> Paulette Tremblay  
*Assemblée des Premières  
nations*
- M. Marcel Trudel  
*Université de Sherbrooke*
- M. Richard Volpe  
*Institut d'études pédagogiques  
de l'Ontario, Université de  
Toronto*
- M. Hans Wagemaker  
*Association internationale  
pour l'évaluation du  
rendement scolaire*
- M<sup>me</sup> Patricia M. Waters  
*Fédération canadienne  
foyer-école*
- M. Harvey Weiner  
*Fédération canadienne des  
enseignantes et des  
enseignants*
- M<sup>me</sup> Wanda Whitlock  
*Ministère de l'Éducation de  
l'Île-du-Prince-Édouard*
- M. William Wilson  
*Ministère de l'Éducation de  
Terre-Neuve*
- M. Terry Wotherspoon  
*Université de Saskatchewan*
- M<sup>me</sup> Christine Wright  
*Ministère de la Justice*
- M. Bob Wyatt  
*Foundation Muttart*
- M<sup>me</sup> Barbara Young  
*Conseil scolaire de Regina*
- M. Allen Zeesman  
*Développement des ressources  
humaines Canada*
- M<sup>me</sup> Katherine Zozula  
*Ministère de l'éducation, de  
la Culture et de la Formation,  
Territoires du Nord-Ouest*

