

LA PRÉVENTION, UNE URGENCE PSYCHOSOCIALE

par Moncef Guitouni,
psychosociologue,
PDG, Centre de psy-
chologie préventive et
de développement
humain inc.
et
Denise Normand-
Guérette, professeure,
Département des
sciences de l'éduca-
tion, Université du
Québec à Montréal

«... la «Révolution tranquille»,
qui a marqué le tout début des
années 1960 [a] été à l'origine
d'une profonde mutation de
l'ensemble de la mentalité et
des structures de la société
québécoise» (1).

Or, quand une société se transforme,
par la force des choses, cela se
répercute sur ses structures sociales et
son système d'éducation. A l'époque,
on a voulu rendre ce dernier accessible
à tous et davantage centré sur l'enfant.

C'est ainsi que l'école s'est retrouvée
dans le tourbillon des transformations
et a suivi la tangente préconisée par de
nombreux penseurs et plusieurs person-
nes qui contestaient la conception tra-
ditionnelle de l'éducation. On a voulu
libérer l'école d'une attitude d'austérité,
d'un dogmatisme ainsi que d'une disci-
pline trop autoritaire; on voulait égale-
ment libérer l'élève de beaucoup de
contraintes pour lui donner la chance
de développer toutes les facettes de sa
personnalité.

**Au cours des années 50,
une transformation des
mentalités, des habitudes et
des coutumes s'amorce au
Québec et prépare la
société à se mettre en
marche vers ce qu'on a
appelé la «Révolution tran-
quille». Cette révolution a
joué un rôle important dans
le changement des valeurs
et la libération des moeurs
et des habitudes.
Selon Jolois:**

Communication
présentée à la
Biennale de l'Éducation
et de la Formation
11 avril 1994
Paris: La Sorbonne

LA PRÉVENTION, UNE URGENCE PSYCHOSOCIALE

On a alors opté pour une pédagogie d'inspiration américaine qui s'orientait vers :

«un enseignement moins directif, moins livresque, qu'on [voulait] adapté à la personnalité de l'enfant et aux divers rythmes d'apprentissage d'une large population hétérogène. On [souhaitait] que la discipline rigide cède le pas à la liberté, à la création et à la spontanéité»,

tel que le mentionne Linteau et ses collaborateurs (2). Tout cela était prévu dans le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement publié en 1964:

«L'enfant n'est plus tenu d'entrer dans un moule unique et peut désormais se développer plus à l'aise et suivant les lignes de force de sa personnalité, de ses aptitudes et de ses goûts» (3).

A travers cette conception de la pédagogie, on vise à faire aimer l'école aux enfants; on souhaite qu'ils s'y sentent bien et qu'ils ne voient pas l'éducateur comme autoritaire; on veut qu'ils perçoivent l'école comme un milieu de vie et un lieu privilégié d'apprentissage plutôt que comme une institution où ils vivent la crainte de l'échec ou de la punition. A l'époque, toutes ces aspirations étaient légitimes, car au cours des années 50 et même des années 60, le fonctionnement de l'école était basé sur des normes et des critères très stricts que les élèves devaient respecter. Lorsque les spécialistes ont décidé de

transformer les structures scolaires, de donner à l'enfant une certaine liberté et de faire en sorte que l'enseignant se sente plus autonome et moins limité par les programmes, il s'agissait d'une initiative intéressante et même justifiable. En effet, elle s'inscrivait dans le processus d'une transformation de l'après-guerre, celle de la libération de l'individu et du droit de la personne ainsi que dans un mouvement d'innovation en éducation.

Nous sommes désormais placés devant l'urgence de compenser et de corriger certaines failles de l'éducation des dernières décennies.

L'être humain est à la fois logique, émotif et instinctif. Par conséquent, si on utilise une méthode pédagogique pour lui enseigner une matière, il est aussi nécessaire de prendre en considération tout un processus dans son fonctionnement personnel, particulièrement son état émotif, sans oublier ses intérêts et ses aspirations à travers sa logique interne. Dans la mouvance des changements, on n'a malheureusement pas tenu compte de ces aspects. Cependant, le fait d'avoir laissé au jeune la liberté de fonctionner nous a permis, à nous chercheurs, de découvrir de nouvelles dimensions pouvant aider à comprendre jusqu'où l'ego se laisse entraîner lorsqu'il n'a pas de limites ou de frontières. Comme le disait Adler,

un enfant qui n'a pas de balises risque de devenir un effronté; ajoutons que si on ne travaille pas à développer et à équilibrer l'identité de l'enfant, si on ne travaille pas à intégrer son rationnel et son émotionnel dans un processus d'évolution afin qu'il y ait une compréhension entre ces deux dimensions et que l'enfant puisse établir une cohérence entre ce qu'il sent et ce qu'il pense, il aura beaucoup de difficulté à saisir ce qu'on lui enseigne, à comprendre ce qu'on veut de lui et surtout il risque d'ignorer le sens de l'avenir.

Compte tenu des changements de société auxquels nous sommes confrontés actuellement, nous sommes désormais placés devant l'urgence de compenser et de corriger certaines failles de l'éducation des dernières décennies si nous voulons, comme le mentionne Michael Porter, préparer la jeunesse à faire face aux exigences de la qualité totale, de l'excellence et à voir l'importance du développement de l'intelligence (4).

Dans les années 60, on disait: "S'instruire, c'est s'enrichir." Ce slogan a motivé toute une génération de jeunes à étudier, donnant à l'école une place importante dans la société. Cependant, dans la foulée des changements, nous n'avons pas pris en considération que les années 70 étaient celles de l'abondance et de la transformation vers une société de consommation dominée par l'audiovisuel et les communications. Parallèlement, de nombreux bouleversements ont entraîné divers problèmes, notamment l'éclatement de la cellule familiale, la remise en question de valeurs fondamentales et du senti-

LA PRÉVENTION,



Les jeunes des années 80 ont pris tout ce qu'ils vivaient comme un droit acquis, comme une habitude normale.

ment d'appartenance; de monolithique, la société est devenue pluraliste. D'autre part, le contrôle des nouvelles connaissances et des éléments de pouvoir ont dérivé vers d'autres agents que l'école, amenant celle-ci à perdre à la fois son statut et son importance. Déjà en 1979, Guitouni soulevait ce problème lors d'une conférence tenue à Londres (5). Cette situation nous est confirmée en 1991 par le Conseil supérieur de l'éducation qui constate que

«la place prépondérante occupée par l'information dans la société et l'essor des médias ont retiré à l'école le quasi-monopole qu'elle détenait sur la diffusion du savoir» (6).

De plus, au cours des années 80, on observe que la profession d'enseignant est dévalorisée, que le système scolaire est remis en question et contesté; même l'entreprise est devenue sceptique face à l'école.

Autrefois on voulait que l'enfant acquière des connaissances intellectuelles et philosophiques, qu'il développe des habiletés d'analyse et de synthèse ainsi que des attitudes basées sur des valeurs fondamentales, mais depuis quelques décennies, on valorise davantage la formation dans les domaines des sciences et des mathématiques et on vise à préparer des spécialistes pour répondre aux besoins d'une société de production et de consommation dans un contexte de liberté de choix pour le jeune. On écarte ainsi le principe même de l'éducation de l'être humain à la cohabitation et à la communication relationnelle interpersonnelle et on ne lui donne pas la possibilité de devenir une personne de compétence, tant au plan personnel que professionnel, ni même de devenir une personne prévoyante.

Les générations qui ont préconisé, d'une part, le processus de libéralisation du système tant social que scolaire et, d'autre part, le principe de liberté de l'enfant savaient pourquoi elles désiraient ces changements. En effet, il y avait un passé, à la fois émotionnel et rationnel, dans lequel elles avaient subi l'autoritarisme, ce qui a entraîné ce besoin de réclamer la libération dans l'éducation et dans la vie sociale. Seulement, ces adultes ont oublié de transmettre à leurs enfants cette conscience historique pour leur faire comprendre l'importance de leur choix et les raisons pour lesquelles ils le faisaient. De sorte que les jeunes des années 80 ont pris tout ce qu'ils vivaient comme un droit acquis, comme une habitude normale sans faire de lien ni avec l'histoire ni avec les coutumes du passé. Cette liberté prônée par les parents et la société a donné un large champ d'action presque sans restriction.

Les jeunes ont beaucoup de difficulté à faire face à la contestation et peu de capacité de communication.

Influencés par certaines théories de l'éducation, notamment les théories personnalistes, les adultes ont laissé croire au jeune, dans la famille et à l'école, qu'il détient la première place. Bien sûr, le jeune a une grande importance. Mais en parallèle, il ne s'est pas rendu compte que l'adulte, en tant qu'éduca-

UNE URGENCE PSYCHOSOCIALE

teur, a un rôle à jouer, une responsabilité à assumer ainsi que des exigences à lui fixer; il en est venu à exiger qu'on soit à sa disposition pour répondre à ses besoins. Il finit ainsi par croire que c'est lui le maître. Dès qu'il le croit, son ego prend suffisamment d'importance pour l'amener jusqu'à refuser l'éducation et contester toute autorité. Tel est le cas aujourd'hui.

Nos jeunes ont de la difficulté à accepter des limites à leurs comportements et vont même jusqu'à se révolter. Au Canada, on constate une augmentation de la criminalité juvénile: le taux de jeunes de 12 à 17 ans accusés de crimes de violence par la police est passé de 416 pour 100 000 en 1986 à 900 en 1992, ce qui représente une augmentation de 116%. Pour la même période, chez les adultes, la criminalité a augmenté de 46% (7). Et, tendance nouvelle, les jeunes entre eux vont jusqu'à utiliser une arme pour régler leurs conflits (8). Ce type de comportement n'est pas lié à la criminalité telle qu'on la connaissait auparavant, à savoir celle découlant de l'injustice, de la pauvreté et des milieux défavorisés. En effet, quels que soient la famille ou le milieu dont les jeunes sont issus, on constate qu'ils ont beaucoup de difficulté à faire face à la contestation et peu de capacité de communication pour en arriver à un dialogue et régler leurs conflits. Alors ils s'imposent, se révoltent et ont recours à la violence.

Ces constatations nous amènent à nous interroger sur les causes de ces nouvelles attitudes. Pourquoi, depuis les années 80, plusieurs élèves sont-ils devenus incapables de répondre aux



Le jeune a une perception de lui-même basée sur la croyance en sa supériorité.

exigences de l'école? Pourquoi abandonnent-ils si facilement l'école? Ils savent pourtant que sans diplôme, ils ne peuvent pas trouver de travail ni espérer une intégration sociale normale. Par ailleurs, ils sont conscients qu'ils ont besoin de suivre les explications et de travailler avec l'enseignant pour réussir leurs études; pourtant ils éprouvent beaucoup de difficulté à écouter attentivement et à se concentrer pour apprendre. Les statistiques démontrent que près de 13% des élèves manifestent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (9) et on estime qu'avant la fin de leurs études secondaires, 36% des jeunes québécois décrocheront (10). Or, un rapport plus récent de la Commission des écoles catholiques de Montréal évalue le décrochage à 46% à

l'école secondaire (11). Et fait important, une autre enquête révèle que 28% des décrocheurs montréalais ont des parents détenteurs de diplômes collégial ou universitaire (12). D'autre part, on constate qu'un nombre assez élevé d'enseignants sont fatigués et épuisés sans parler de ceux qui sont démotivés et de ceux qui s'interrogent sur l'utilité ou la valeur de leur action.

Pour tenter de mieux comprendre le comportement des jeunes des années 80, une étude menée par Guitouni en collaboration avec la SROH a permis d'identifier deux variables importantes (13). Premièrement, on a constaté que le jeune aime apprendre, mais qu'il n'accepte pas de remettre en question son ego lui qui se perçoit comme intelligent. Deuxièmement, il accepte mal que l'enseignant le mette devant l'évidence de la limite de ses connaissances. Ces éléments avaient-ils un lien avec la difficulté du jeune à étudier? Pour vérifier, nous avons demandé à quelques enseignants d'intervenir de façon à ne pas formuler de critiques lorsqu'ils relèvent les erreurs de leurs élèves. Dans les classes où les enseignants sont intervenus ainsi en évitant de heurter les jeunes dans leur ego survalorisé, on a constaté que les élèves démontrent une plus grande capacité d'écoute et considèrent l'enseignant comme la personne pouvant les aider à devenir encore plus intelligents.

En analysant plus à fond le processus vécu par ces jeunes, on a découvert que leur ego a été développé par les parents et par l'éducation nouvelle qui laisse croire à l'enfant qu'il est intelligent et qu'il peut diriger sa vie lui-même.

LA PRÉVENTION,



Personne n'avait prévu que, par cette valorisation, l'enfant deviendrait incapable de se rendre compte qu'il ne possède pas toute la connaissance. Avec cette conception de l'éducation basée sur la libération, on a certes réussi à libérer l'enfant des contraintes pour lui donner la chance de développer son ego; néanmoins cette réussite est accompagnée d'une faiblesse qui se manifeste par son incapacité à faire face à la contestation et sa difficulté d'être conscient de son manque de connaissances et des limites de son intelligence.

L'enfant sent que ses parents et son environnement lui ont laissé croire qu'il est quelqu'un. Il a reçu le message qu'il est intelligent, connaissant et capable, et le symbolisme associé à cette information est celui de la force et de l'importance. A travers les mécanismes de base de son identité, soit la sécurité et la volonté de puissance, il y a eu osmose entre le rationnel et l'émotionnel. En effet, le rationnel a intégré le

symbole qui procurait une satisfaction à la volonté de puissance et l'émotionnel a cru au message qui répondait au besoin de sécurité. Tout ce processus a amené le jeune à une perception de lui-même basée sur la croyance en sa supériorité. Il ne comprend pas que l'enseignant, responsable de l'application des règlements de l'école et du programme d'études, ne le perçoit pas de la même façon et ne se comporte pas avec lui comme sa famille ou son entourage. Force lui est de constater qu'à l'école, il n'est pas reconnu comme il le souhaiterait. Cette non-reconnaissance l'amène non seulement à vivre une remise en question de ce qu'il est, mais le heurte aussi dans sa confiance d'être quelqu'un. En plus, elle l'oblige à affronter une nouvelle réalité pour laquelle il n'est pas préparé; à travers ses expériences, il constate qu'il ne possède pas réellement la force dont il croyait disposer. Compte tenu de son sentiment de supériorité, il se sent alors infériorisé, il perçoit la situation comme une atteinte à son ego, ce qui le

rend irritable et impatient. Comme il tient à garder sa confiance en lui et l'importance qu'on lui a accordée, il éprouve de la difficulté à être attentif aux explications qui peuvent remettre en question la sécurité dans laquelle il se trouve et il ne peut pas être disponible à apprendre et à entrer facilement en communication. Il accumule alors des retards. Dans ces conditions, certains quittent l'école; d'autres deviennent hostiles à l'enseignant au point de le considérer comme l'ennemi qui leur a démontré leur nullité. Certains jeunes, du secondaire surtout, en sont même venus à agresser physiquement des enseignants (14). Si les jeunes ressentent cette hostilité qui peut aller jusqu'à de tels excès, cela s'explique en partie par le fait qu'au moment où ils sont confrontés à leurs failles, ils éprouvent un sentiment de trahison et deviennent en réaction face aux adultes. Ils ne leur accordent plus aucune crédibilité et vivent un manque de confiance et de croyance ainsi qu'un sentiment d'impuissance. Pour leur part, les adultes ne comprennent pas aisément le processus vécu par ces jeunes.

Les médias doivent arrêter de contester l'école et présenter plutôt l'importance de son rôle dans la formation des jeunes.

UNE URGENCE PSYCHOSOCIALE

Dans le cadre de nos recherches, nous avons formé les enseignants à intervenir selon l'approche préventive multidimensionnelle afin qu'ils puissent aider les élèves à renforcer leur identité et à comprendre ce qu'ils valent et ce qu'ils peuvent être. Cette approche d'intervention préventive et systémique est:

«basée sur la globalité de l'être humain qui est à la fois instinct, émotion et raison, et (...) tient compte des multiples facteurs liés au vécu familial, au milieu social, aux influences culturelles et aux besoins intrapersonnels de l'individu (...)»(15).

Elle comporte deux volets importants. Le premier:

«(...) consiste à faire découvrir [à l'enfant] son identité, comprendre l'importance de vivre avec lui-même et d'être lui-même et saisir toutes les interactions entre son émotionnel et son rationnel (...). Il s'agit "d'aider l'enfant à se définir et à mieux se comprendre dans son identité afin de faire face à tout ce qu'il vit comme pressions extérieures» (16).

Le second volet fait état de la nécessité du renforcement de l'identité qui:

«(...) joue un rôle important non seulement pour le présent, mais aussi pour le futur de l'enfant, car il l'aide à avoir plus de courage pour relever des défis,

pour affronter l'inconnu, pour accepter d'aller vers ce qui lui fait un peu peur. Évidemment, l'acquisition de cette force supplémentaire chez le jeune facilite la tâche de l'enseignant qui veut l'amener sur le sentier de l'apprentissage, car cet apprentissage implique une confrontation et une expérimentation constantes de nouveautés. Ce deuxième volet est important parce qu'un enfant, même s'il a une très grande confiance en lui, s'il ne sent pas aussi qu'il a le pouvoir d'agir ou d'atteindre ses objectifs, il ne réussira pas à aller de l'avant, à évoluer et à entrevoir tout ce qu'il est possible d'acquérir dans sa vie (16)».

Dans l'application de cette approche, il est important que les enseignants fassent la différence entre identité personnelle et identité sociale (16). Ceux qui utilisent l'approche préventive multidimensionnelle observent des résultats intéressants quant à la motivation des jeunes, leur persévérance dans l'effort, leur responsabilisation et leur capacité de surmonter la crainte face à l'échec. C'est d'ailleurs ce que nous avons pu constater dans un projet réalisé en 1985 à l'école secondaire St-Henri, à Montréal. Nous sommes intervenus auprès de six décrocheurs dont quatre ont pu réintégrer l'école. Précisons qu'ils y sont retournés non pas dans une forme de soumission ni de négation de leur identité, mais plutôt avec la

compréhension de la nécessité de l'apprentissage.

Les enseignants doivent devenir des modèles de rigueur, de discipline, de confiance et d'action.

Afin de ne pas en arriver à des situations de décrochage et d'inadaptation scolaire ou sociale, il est nécessaire et même urgent que nous travaillions dans une optique de prévention. Ne faudrait-il pas répartir autrement les budgets actuellement disponibles afin de répondre plus adéquatement aux besoins des jeunes, car à chaque fois que nous attendons que les problèmes éclatent, il nous faut faire appel à des ressources considérables?

Dans une telle action de prévention, il est important que les médias s'impliquent. Il faut d'abord qu'ils arrêtent de contester l'école et qu'ils présentent plutôt l'importance de son rôle dans la formation des jeunes. Il est nécessaire que l'école, quant à elle, s'engage non pas vers un autoritarisme mais vers plus de rigueur et de responsabilité; qu'elle renonce à cette pratique de faire passer les élèves à une classe supérieure malgré leurs faiblesses; qu'elle cesse d'abaisser les exigences année après année, car cela limite sérieusement la formation et le développement intellectuel du jeune. En effet, dans une approche soi-disant non-sélective ou non-directive, l'ambition de l'excellence ne trouve pas place, étant donné le type

LA PRÉVENTION,



de sécurité qu'on a instauré dans la structure psychique du jeune. En ayant peu d'exigences à son égard, nous ne le poussons pas à prouver ce qu'il est capable de faire et surtout à se questionner sur ses capacités d'évolution.

Par ailleurs, libérer un enfant des entraves au développement de sa personnalité et de son identité est une chose, mais le laisser à lui-même et le laisser faire ce qu'il veut sans assumer nos propres responsabilités d'adultes pour le préparer à relever le défi de son avenir, c'est un manquement à notre rôle d'éducateur. C'est pourquoi il faut commencer dès maintenant à utiliser une approche de développement de l'identité de l'enfant en lui assurant une solide formation intellectuelle et relationnelle. Pour cela, il est nécessaire que les enseignants se voient comme des éducateurs, qu'ils cessent d'être simplement les copains de leurs élèves ou de chercher à se faire aimer d'eux; il est indispensable qu'ils se présentent comme des personnes ayant une

responsabilité auprès des jeunes et qu'ils deviennent des modèles de rigueur, de discipline, de confiance et d'action. Cette attitude se distingue nettement de celle de l'enseignant autoritaire ou permissif. En corrigeant l'excès de permissivité, il faut être vigi-

**Il est primordial de
donner à notre jeunesse
le goût et la possibilité
d'accéder à l'excellence.**

lant pour ne pas retomber dans l'autoritarisme du passé.

L'application d'une telle approche préventive nécessite que les enseignants, les parents, les professionnels et les responsables de l'éducation comprennent l'importance du changement dans leurs attitudes et de l'intégration de cette nouvelle approche dans leur intervention éducative. Il est essentiel

pour eux de comprendre que si le jeune d'aujourd'hui a une structure mentale établie à travers des valeurs nouvelles qui ne sont pas en conformité avec les besoins ou les approches des adultes, ils ne doivent pas, en tant qu'éducateurs, adopter une attitude agressive. Il est préférable qu'ils aident le jeune à évoluer avec sa structure mentale vers le sens de la responsabilité, qu'ils l'aident à comprendre que demain lui appartient et que les adultes ne seront pas toujours là pour assumer sa responsabilité. Il est primordial que le jeune ne perçoive pas l'instruction et l'éducation qu'on lui donne comme une humiliation ou une remise en question de sa valeur, mais bien comme une démarche de soutien au développement de sa personnalité et de son état d'adulte en devenir.

Voilà des éléments que les intervenants doivent commencer à mettre en application. C'est pourquoi il est nécessaire de consacrer une large part des énergies à leur formation. Celle-ci permettra d'abord de faire comprendre de quelle façon la nouvelle structure mentale du jeune a été établie et surtout comment celle des intervenants est constituée. Cette démarche de formation visera ensuite à amener les enseignants et les éducateurs à prendre conscience de ce qui influence leurs interventions afin qu'ils orientent leur action préventive en fonction des besoins du jeune et non de leurs intérêts personnels. Il est important d'insister sur la nécessité d'aider le jeune à acquérir une disponibilité par rapport à l'apprentissage et de viser à le responsabiliser pour qu'il cherche constamment à développer ses capacités.

UNE URGENCE PSYCHOSOCIALE

L'école doit donc devenir le lieu par excellence de la formation et de la préparation des jeunes afin qu'ils soient capables de relever les défis de l'an 2000 et qu'ils sachent vivre et trouver l'équilibre pour faire face non seulement aux difficultés de la vie, mais aussi à leurs responsabilités. Ils sauront ainsi faire face et s'adapter aux changements auxquels nous sommes tous confrontés. L'école ne peut se permettre d'être un lieu fréquenté par les jeunes pour passer le temps ou pour acquérir des connaissances dont ils ne voient pas toujours l'utilité. C'est à l'enseignant à leur faire saisir l'importance de ce qu'il enseigne. Michael Porter disait que l'éducation, c'est l'avenir (4). Ajoutons que si l'éducation ne développe pas chez les jeunes la capacité d'atteindre l'excellence, elle ne peut remplir adéquatement son rôle, compte tenu des exigences de la mondialisation.

«Le cas échéant, souligne Galbraith, nos jeunes deviendraient des laissés-pour-compte au profit d'une élite qui constituera la caste des satisfaits dominant les peuples» (17).

Pour parer à ce danger, il est primordial de donner à notre jeunesse le goût et la possibilité d'accéder à l'excellence. Là est la responsabilité de tous les professionnels de l'éducation.

Références

- (1) **Jolois, J.J.**, *La formation des maîtres de demain*, in J.- J. Jolois et R. Piquette (Éds) *La formation des maîtres et la Révolution tranquille*, Université du Québec à Montréal, 1988.
- (2) **Linteau, P.A., Durocher, R., Robert, J.-C., Ricard, F.**, *Histoire du Québec contemporain*, Boréal-Express, Montréal, 1986.
- (3) **Parent, A.-M. et al.**, *Rapport de la Commission royale d'enquête de la province de Québec*, Tome II, Gouvernement du Québec, 1964.
- (4) **Porter, M.**, *Enquête sur la concurrence des nations*, Harvard L'expansion, (1990-1991) **59**, 13-33.
- (5) **Guitouni, M.**, *L'influence de la télévision sur l'enfant*, Commission de l'Éducation, Union Internationale des Organismes Familiaux (UIOF), Londres, 1979.
- (6) **Conseil supérieur de l'éducation**, *Rapport annuel 1990- 1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Gouvernement du Québec, 1991.
- (7) **Statistique Canada**, *Juristat. Bulletin de service*, no 85-002, Centre canadien de la statistique, (1994) **14 (3)**, 15.
- (8) **Montpetit, C.**, *Un étudiant de 15 ans en poignarde un autre à l'école Lucien-Pagé*, Le Devoir, 26 janvier 1994.
- (9) **Ministre de l'éducation**, *Évolution de la population des élèves inscrits au 30 septembre 1993 handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Direction de l'informatique, Québec, 1993.
- (10) **Ministère de la santé et des services sociaux**, *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*, Direction des communications, Québec, 1991.
- (11) **Cauchon, P.**, *Taux de 46% à la CECM. Le problème du décrochage scolaire reste entier*, Le Devoir, 16 juin 1995.
- (12) **Hrimech, M., Théoret, M., Hardy, J.-Y., Gariépy, W.**, *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*, Fondation du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1993.
- (13) **SROH**, *Le comportement des jeunes des années 80*, Étude exploratoire, Montréal, 1987.
- (14) **Montpetit, C.**, *Une soixantaine d'enseignants restent chez eux pour protester contre la violence à l'école*, Le Devoir, 10 septembre 1991.
- (15) **Legendre, R.**, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Guérin, Montréal, Eska, Paris, 1993.
- (16) **Guitouni, M., Normand-Guérrette, D.**, *Entretiens avec Moncef Guitouni sur ses études du comportement des jeunes*, Presses de l'Université du Québec, 1993.
- (17) **Galbraith, J.K.**, *La république des satisfaits: la culture du contentement aux États-Unis*, Éditions du Seuil, Paris, 1993.

