

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. L'AMPLEUR DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	5
1.2. L'ÉDUCATION DES ADULTES, D'HIER À AUJOURD'HUI	11
1.3. LA PERTINENCE DU MÉMOIRE	14
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS	15
2.1. PORTRAIT DES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES ET DES ÉVÉNEMENTS VÉCUS PAR LES DÉCROCHEUSES ET LES RACCROCHEUSES	16
2.1.1. <i>Les décrocheuses</i>	17
2.1.1.1. <i>La définition du décrochage scolaire</i>	17
2.1.1.2. <i>La situation personnelle des décrocheuses</i>	20
2.1.1.3. <i>Les caractéristiques scolaires des décrocheurs</i>	24
2.1.1.4. <i>Les caractéristiques familiales des décrocheuses</i>	27
2.1.1.5. <i>Les caractéristiques sociales des décrocheurs</i>	28
2.1.2. <i>Les raccrocheuses</i>	30
2.1.2.1. <i>La définition du raccrochage scolaire</i>	30
2.1.2.2. <i>La situation personnelle des jeunes fréquentant un CEA</i>	31
2.1.2.3. <i>Les caractéristiques scolaires des jeunes fréquentant un CEA</i>	33
2.1.2.4. <i>Les caractéristiques familiales des jeunes fréquentant un CEA</i>	35
2.1.2.5. <i>Les caractéristiques sociales des jeunes fréquentant un CEA</i>	37
2.2. LES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION FAMILIAUX LIÉS AU PARCOURS SCOLAIRE DES DÉCROCHEUSES ET DES RACCROCHEUSES	38
2.2.1. <i>Les facteurs de risque associés au décrochage scolaire</i>	38
2.2.2. <i>Les facteurs de protection familiaux pouvant contrer le décrochage scolaire</i>	41
2.3. LES LIMITES ACTUELLES DES RECHERCHES	42
CHAPITRE 3 : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	44
3.1. LA THÉORIE GÉNÉRALE DES SYSTÈMES.....	46
3.2. L'APPROCHE BIOÉCOLOGIQUE EN TRAVAIL SOCIAL	47
3.3. L'APPROCHE ÉCOSYSTÉMIQUE EN TRAVAIL SOCIAL	48
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	51
4.1. LE TYPE DE RECHERCHE	53
4.2. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	54
4.3. LA POPULATION À L'ÉTUDE ET LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTES.....	54
4.4. LA MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES	55
4.5. LES THÈMES ET SOUS-THÈMES DU GUIDE D'ENTREVUE.....	57
4.6. L'ANALYSE DES DONNÉES	59
4.6.1. <i>La préparation du matériel</i>	59
4.6.2. <i>La préanalyse</i>	59
4.6.3. <i>Le codage du matériel</i>	59
4.6.4. <i>L'analyse et l'interprétation des résultats</i>	60
4.7. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	60
CHAPITRE 5 : RÉSULTATS	62
5.1. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTES.....	63

5.2. LE CHEMINEMENT SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL DES RÉPONDANTES	66
5.3. LE PARCOURS DE VIE ET SCOLAIRE SPÉCIFIQUE DE CHACUNE DES PARTICIPANTES	68
Alicia.....	69
Bianca.....	70
Camille.....	72
Daphné.....	74
Éliane.....	75
Florence.....	77
Gaëlle	78
Hélène.....	80
Ingrid.....	82
Jade	83
Kassandra.....	85
5.3.1. LES FAITS MARQUANTS CHEZ LES PARTICIPANTES.....	87
5.4. LE PARCOURS SCOLAIRE AU PRIMAIRE	89
5.4.1. <i>Le déroulement général du passage à l'école primaire</i>	89
5.4.2. <i>L'image que les répondantes avaient d'elles-mêmes à l'école primaire</i>	91
5.4.3. <i>Les principales caractéristiques ayant eu une influence sur le parcours scolaire au primaire</i>	93
5.4.3.1. <i>Les caractéristiques personnelles</i>	93
5.4.3.2. <i>Les caractéristiques scolaires</i>	95
5.4.3.3. <i>Les caractéristiques familiales</i>	100
5.4.3.4. <i>Les caractéristiques sociales</i>	101
5.4.3.5. <i>Les caractéristiques environnementales</i>	103
5.5. LE PARCOURS SCOLAIRE AU SECONDAIRE.....	104
5.5.1. <i>La transition entre le primaire et le secondaire du secteur jeune</i>	105
5.5.2. <i>Le déroulement général du passage à l'école secondaire</i>	107
5.5.3. <i>L'image que les jeunes avaient d'elles-mêmes à l'école secondaire</i>	109
5.5.4. <i>Les principales caractéristiques ayant une influence sur le parcours scolaire au secondaire</i>	111
5.5.4.1. <i>Les caractéristiques personnelles</i>	112
5.5.4.2. <i>Les caractéristiques scolaires</i>	116
5.5.4.3. <i>Les caractéristiques familiales</i>	121
5.5.4.4. <i>Les caractéristiques sociales</i>	125
5.5.4.5. <i>Les caractéristiques environnementales</i>	127
5.5.5. <i>Les motifs justifiant l'abandon scolaire au secondaire du secteur jeune</i>	131
5.5.6. <i>Les réactions des proches lors de l'inscription en CEA</i>	133
5.5.7. <i>La transition entre le secondaire et le CEA</i>	135
5.5.8. <i>Le temps écoulé entre l'abandon des études secondaires et la fréquentation du CEA</i>	136
5.6. LE PARCOURS SCOLAIRE DANS UN CEA	136
5.6.1. <i>Les motivations des participantes à s'inscrire dans un CEA</i>	137
5.6.2. <i>Les attentes face au CEA</i>	137
5.6.3. <i>Facteurs ayant influencé le passage au sein d'un CEA</i>	138
5.6.3.1. <i>Les facteurs facilitant</i>	139
5.6.3.2. <i>Les obstacles</i>	140
5.6.4. <i>La perception de soi depuis la fréquentation du CEA</i>	142
5.6.5. <i>Les éléments les plus appréciés au CEA</i>	146
5.6.6. <i>Les éléments les moins appréciés au CEA</i>	147
5.6.7. <i>Les motivations, aspirations et conditions de vie actuelles</i>	149
CHAPITRE 6 : DISCUSSION.....	152
6.1. LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LE PARCOURS SCOLAIRE DES RACCROCHEUSES, DU PRIMAIRE JUSQU'AU CEA	153
6.1.1. <i>Les facteurs personnels</i>	154

6.1.2.	<i>Les facteurs scolaires.....</i>	<i>156</i>
6.1.3.	<i>Les facteurs familiaux.....</i>	<i>158</i>
6.1.4.	<i>Les facteurs sociaux et environnementaux.....</i>	<i>159</i>
6.1.5.	<i>Le raccrochage scolaire.....</i>	<i>160</i>
6.2.	LES FORCES ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	163
6.3.	LA CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE.....	165
6.4.	LES AVENUES ET LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	166
CONCLUSION		168
RÉFÉRENCES		171
APPENDICE 1 - GUIDE D'ENTREVUE		194
APPENDICE 2 - FICHE SIGNALETIQUE		206
APPENDICE 3 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT A L'ENTREVUE		212
APPENDICE 4 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL.....		217
APPENDICE 5 - CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....		222

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Thèmes et sous-thèmes du guide d’entrevue	58
Tableau 2 Caractéristiques sociodémographiques et associées à la vie sociale des répondantes (n=11) ...	65
Tableau 3 Cheminement scolaire et professionnel des répondants (n=11)	66
Tableau 4 Caractéristiques associées au cheminement scolaire et professionnel des parents des répondantes (n=11)	68
Tableau 5 Les facteurs personnels, interpersonnels, familiaux et scolaires facilitant le passage au sein d’un CEA.....	140
Tableau 6 Obstacles vécus et les pensées et moyens utilisés pour les surmonter.....	142
Tableau 7 Illustrations des qualités au plan scolaire et au plan personnel	143
Tableau 8 Évolution de l’image que les participantes ont d’elles-mêmes	145
Tableau 9 Illustrations des éléments les plus appréciés au CEA.....	147
Tableau 10 Illustrations des éléments les moins appréciés au CEA.....	148
Tableau 11 Les principales attentes des répondantes	150

INTRODUCTION

Une accumulation d'événements et de difficultés vécues tout au long du parcours scolaire ainsi que dans la vie personnelle, familiale et sociale peut être à l'origine du décrochage scolaire chez les adolescents et les adolescentes. Même si ce fléau est préoccupant, celui-ci n'est toutefois pas irréversible étant donné la possibilité de raccrocher. En effet, certains jeunes qui ne parviennent pas à s'adapter au rythme de l'école secondaire du secteur jeune, la décision d'abandonner leur cursus scolaire ainsi que l'intégration qui s'en suit peu de temps après, au sein d'un CEA, demeure la dernière et ultime option dans la quête de l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Bien que le phénomène du décrochage scolaire ait fait l'objet d'une multitude d'études, le thème du raccrochage scolaire, qui lui est pourtant étroitement lié, demeure sous-documenté. Par ailleurs, étant donné le peu d'études ayant pour échantillon le sexe féminin, cette présente recherche permet d'observer s'il existe un profil type de décrocheuse et de raccrocheuse et d'examiner les sphères dans lesquelles ces jeunes femmes sont les plus susceptibles de rencontrer des difficultés les ayant mené vers un abandon momentané de leur scolarité. Plus précisément, cette recherche tente d'atteindre l'objectif suivant : dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires, familiales et sociales ayant une influence sur le parcours scolaire du primaire et du secondaire (secteur jeune) des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un CEA. Cet objectif est abordé au travers de six différents chapitres, soit la problématique, la recension des écrits, le cadre conceptuel, la méthodologie, les résultats ainsi que la discussion.

Le premier chapitre présente un portrait de la problématique : l'ampleur du phénomène du décrochage scolaire au Québec y est exposée, suivi d'un bref historique portant sur l'éducation des adultes, et enfin, des éléments justifiant la pertinence de cette recherche. En fonction des écrits scientifiques existants, le second chapitre dresse, dans un premier temps, le portrait des principales caractéristiques et des événements vécus par les décrocheuses et raccrocheuses. Des informations sur la situation personnelle ainsi que sur les caractéristiques scolaires, familiales et sociales des décrocheuses et des raccrocheuses sont exposées, de même que sur les facteurs de risque et de protection familiaux liés à leur

parcours scolaire. Ce second chapitre se conclut par la présentation des limites des recherches actuelles, justifiant ainsi l'intérêt de réaliser la présente étude. Pour sa part, le troisième chapitre, présente le cadre de référence privilégié, c'est-à-dire le modèle écosystémique, qui est décrit et justifié en fonction de l'objectif poursuivi dans la présente recherche. La méthodologie de cette recherche est décrite au quatrième chapitre. Des informations sont alors fournies en ce qui a trait au type de recherche, à l'objectif de recherche, à la population à l'étude, à la stratégie de collecte des données, aux thèmes abordés dans le guide d'entrevue, à l'analyse des données ainsi qu'aux considérations éthiques. Ensuite, le cinquième chapitre présente les principaux résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Il expose d'abord les caractéristiques sociodémographiques des participantes ainsi que la synthèse de leur parcours de vie et de leur parcours scolaire. Ensuite, les caractéristiques personnelles, familiales, scolaires et sociales des participantes sont présentées tout au long de leur parcours scolaire au primaire, au secondaire et au CEA. Puis, les motifs justifiant l'abandon scolaire au secondaire du secteur jeune et le vécu des jeunes filles au CEA sont décrits. Finalement, le sixième chapitre discute les résultats obtenus à la lumière des écrits disponibles et du cadre conceptuel privilégié, tout en présentant les forces et les limites de la présente étude, ses retombées sur l'intervention sociale ainsi que des pistes de recherches futures.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

« L'éducation, le mal nécessaire »

George-Étienne Cartier

Ce premier chapitre s'attarde à la présentation de la problématique. Celle-ci dresse un portrait d'ensemble des jeunes raccrocheurs qui accèdent à un centre d'éducation des adultes (CEA). Pour y parvenir, l'ampleur, les causes et les conséquences du phénomène du décrochage scolaire sont exposées, puisque le décrochage scolaire demeure l'ultime préalable au raccrochage scolaire. Ensuite, un survol de l'évolution à travers le temps de l'éducation dispensée dans les CEA est présenté. Ces éléments, exposés dans ce premier chapitre, permettent de justifier la pertinence sociale et scientifique de ce mémoire, qui porte sur les caractéristiques des jeunes femmes âgées de 18 ans ou moins qui fréquentent un CEA.

1.1. L'ampleur du décrochage scolaire

Lorsqu'ils atteignent l'âge de six ans, les jeunes Québécois sont soumis à la loi sur la fréquentation scolaire, instaurée depuis 1943, dont l'appellation d'origine a été modifiée, en 1988, par la loi sur l'instruction publique. Cette dernière rend obligatoire la fréquentation scolaire des enfants jusqu'à l'âge de 16 ans (MELS, 2002). Malgré l'application de la loi sur l'instruction publique, le phénomène du décrochage scolaire persiste. Les données statistiques portant sur le décrochage scolaire font de ce phénomène un problème social bien préoccupant. Par exemple, au cours de l'année scolaire 2011-2012, c'est près du quart des élèves du niveau secondaire au Québec (19,8 %) qui ne parvenaient pas à achever leur année scolaire. En termes de conséquences, ces élèves déscolarisés ont quitté l'école secondaire sans diplôme et sans qualification (MELS, 2012)¹. Plus spécifiquement, dans l'ensemble des commissions scolaires² du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 10,1 % des élèves n'ont pas obtenu de diplômes d'études secondaires (DES) au cours de l'année scolaire 2011-2012 (MELS, 2013). Pour les filles, ce taux était de 9 % dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de 6,5 % pour les commissions scolaires de

¹ Il peut s'agir des qualifications et des diplômes suivants : Attestation de formation professionnelle, attestation de spécialisation professionnelle, certificat en formation en entreprise et récupération, diplôme d'études secondaires, diplôme d'études professionnelles, certificat de formation en insertion sociale et professionnelle des jeunes, attestation d'équivalence du niveau de scolarité de 5^e année du secondaire.

² Pays-des-bleuets, Lac-Saint-Jean, Rives-du-Saguenay et De La Jonquière.

Saguenay³ (MELS, 2013). Dans un tel contexte, au cours des prochaines années, le principal défi du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) consiste à augmenter le taux de diplomation, tout en diminuant l'âge de l'obtention du DES. D'ailleurs, le MELS (2009a) s'est fixé d'atteindre cet objectif en l'an 2020. Celui-ci vise à ce que plus de 80 % des jeunes âgés de moins de 20 ans obtiennent un diplôme qualifiant, comparativement au taux qui se situe entre 70 % et 72 % et qui est observé depuis plusieurs années dans l'ensemble du Québec (MELS, 2009a). Pour l'ensemble du Saguenay-Lac-Saint-Jean, le taux convoité a été fixé à 85 % pour l'obtention d'un diplôme qualifiant, peu importe le parcours que le jeune aura suivi pour être en mesure de l'obtenir (parcours régulier au secondaire, décrochage suivi d'un raccrochage, etc.) (Lévesque, 2011).

Étant donné l'ampleur du décrochage scolaire, plusieurs recherches ont porté sur les causes possibles de ce problème social (Fortin et Picard, 1999; Lavigne, 2003; Rousseau et Leblanc, 1991; Ruest, 2009). Selon ces études, le décrochage scolaire est l'aboutissement d'un long processus, qui se concrétise par des difficultés vécues tant au plan personnel, scolaire, familial que social (Beaumont, Bourdon, Couture et Fortin, 2009; Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010; Pronovost, 2007; Rousseau et Leblanc, 1991). Pour Garnier, Stein et Jacobs (1997), qui ont réalisé une étude auprès de 205 familles, d'importants facteurs menant au décrochage scolaire seraient associés à la cellule familiale. Entre autres, un style de vie non conventionnel, notamment caractérisé par la consommation de drogues à la maison, ainsi que certaines valeurs prônées par les parents, seraient fortement reliés à l'abandon scolaire (Rumberger, 1995). De plus, le degré d'engagement des parents dans les activités scolaires, la supervision parentale ainsi que les attentes qu'ils ont envers la réussite scolaire de leurs enfants constitueraient d'autres éléments familiaux reliés à l'abandon scolaire (Rumberger, 1995). L'origine sociale, qui se caractérise par la profession, la scolarisation des parents, le travail de la mère, le nombre d'enfants dans la famille et par les pratiques éducatives (Conseil supérieur de l'éducation, 1999), serait considérée, par certains chercheurs, comme le principal facteur associé à la réussite ou à l'échec scolaire (Bouchard

³ Rives-du-Saguenay et De La Jonquière

et St-Amant, 1999). Ainsi, les élèves, en provenance des milieux socioéconomiques défavorisés, seraient les plus à risque de décrocher (Davies, 1994; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Janosz, 2000). Pour sa part, afin d'expliquer ce phénomène, Morissette (1984) fait référence à une chaîne de causalité d'événements qui se traduit comme suit : la décision d'interrompre les études serait, entre autres, influencée par les conditions familiales, par le sentiment d'aliénation, par une faible estime de soi, par de faibles résultats scolaires et par l'environnement du décrocheur. L'acte d'arrêter momentanément les études serait alors l'issue d'une décision individuelle, basée sur différents événements vécus dans la vie personnelle, scolaire, familiale et sociale du jeune. Elle serait l'ultime étape d'une accumulation de décisions prises au cours du cursus scolaire primaire et secondaire (Morissette, 1984). Bien que le décrochage scolaire ait des impacts négatifs chez l'individu décrocheur, des conséquences y sont également associées au plan sociétal.

Le décrochage scolaire n'est effectivement pas sans conséquence pour la société. Il génère des coûts importants sur les plans économique et social. Pour l'ensemble des provinces canadiennes, le décrochage scolaire au secondaire entraîne des dépenses annuelles de plus de 1,3 milliard de dollars. Par ailleurs, plus de 969 millions de ces dollars proviennent des programmes sociaux. C'est près de 4000 \$ en prestation d'aide sociale par année qui sont alloués pour chacun des individus qui ne parvient pas à compléter ses études secondaires (Hankivsky, 2008). Sans diplôme en poche, les décrocheurs éprouvent des difficultés à s'insérer professionnellement et présentent ainsi un taux de chômage très élevé, ce qui fait en sorte qu'ils dépendent souvent de l'aide sociale et de l'assurance emploi pour subvenir à leurs besoins (Garnier, Stein et Jacobs, 1997). Le décrochage scolaire au Québec prive aussi la province d'une main-d'œuvre qualifiée et crée alors des pertes financières (Fédération autonome de l'enseignement, 2012). Quant aux autres 350 millions de dollars, ils correspondent aux frais liés au système de justice pénale qui s'élèvent annuellement à 220 \$, en moyenne, par décrocheur (Hankivsky, 2008). À cet effet, Healey, Foley et Walsh (2008) ont démontré que le niveau d'instruction serait

fortement lié à l’incarcération et à l’imposition d’une peine d’emprisonnement antérieure chez les personnes déjà incarcérées.

D’autre part, de nombreux ouvrages scientifiques confirment qu’il existe des liens étroits entre la santé et l’instruction, par rapport à certaines maladies. Parmi celles-ci, on retrouve l’insuffisance coronaire (Davey Smith et al., 1998; Dryfoos, 1990; Winkleby, Jatulis, Frank et Fortmann, 1992), l’hypercholestérolémie (Dryfoos, 1990), la maladie d’Alzheimer, les cancers, certaines maladies mentales, le diabète (Nilsson, Johansson et Sundquist, 1998), la dépression (Adler et Matthews, 1994; Liem, Dillon et Gore, 2001; Mirowsky et Ross, 1998), le stress (Taylor et Turner, 2002), une faible capacité pulmonaire (Welle, Eide, Gulsvik et Bakke, 2004), ainsi que l’obésité (Dryfoos, 1990). Sur une base annuelle, on estime à environ 8000 \$ les coûts reliés à la morbidité et à la mortalité pour chaque décrocheur (Hankivsky, 2008). Outre les frais associés au décrochage scolaire, d’autres conséquences peuvent survenir en lien avec l’implication citoyenne. Par exemple, les décrocheurs sont moins impliqués au sein de leur communauté, ils votent moins que les diplômés et ils ne font pas de bénévolat. Ils s’exposent ainsi à l’exclusion sociale (Groupe d’action d’aide sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2010).

Pour Bressoux et Pansu (2003), le motif principal du décrochage, garçons et filles confondus, serait associé à une rupture de leur scolarité à la suite d’une accumulation de problèmes causés par une situation sociale précaire. Ils accumuleraient ainsi un retard scolaire important et, par le fait même, auraient un parcours de vie semé d’embûches (Lévesque, 2011). Malgré ces similitudes entre les garçons et les filles qui décrochent, la problématique du décrochage scolaire demeure plus souvent associée aux garçons dans le monde occidental (Fédération autonome de l’enseignement, 2012). En effet, les garçons vivent plus de problèmes scolaires que les filles (Fédération autonome de l’enseignement, 2012), redoublent plus souvent, sont plus hyperactifs, ont plus de difficultés d’apprentissage et de troubles de comportement, en plus de faire davantage l’objet de suspensions scolaires (Audet et Royer, 1993). Les filles auraient une attitude plus favorable

à la scolarisation. Par exemple, elles accorderaient plus de temps et d'efforts à leurs travaux scolaires (MELS, 2004). Comparativement aux garçons, elles feraient un usage plus fréquent des stratégies de contrôle comme la planification, l'organisation et la structuration, qui permettent une meilleure maîtrise du processus d'apprentissage (MELS, 2004).

Même si les comportements des filles dans l'environnement scolaire semblent plus favorables à leur réussite, qu'elles semblent mieux s'adapter à l'environnement scolaire et qu'elles éprouvent moins de difficultés d'apprentissage (Théorêt et Hrimech, 1999), il ne faut surtout pas sous-estimer la problématique du décrochage scolaire chez celles-ci. En effet, certains auteurs soulignent que les filles attribuent plus facilement leur échec à un manque de compétence lorsqu'elles n'obtiennent pas les résultats scolaires escomptés, ce qui les amènerait alors à prendre une distance par rapport à l'école (MELS, 2004; Théorêt et Hrimech, 1999). Par ailleurs, combinées à un manque de soutien parental, ces difficultés scolaires seraient plus déterminantes dans la décision des filles de poursuivre ou pas leurs études au secteur secondaire (Fédération autonome de l'enseignement, 2012). Puisque les facteurs personnels (dépression, faible estime des soi, etc.) et familiaux passent souvent inaperçus au sein de l'environnement scolaire et, par le fait même, demeurent difficilement détectables, il serait difficile d'en tenir compte dans les mesures de prévention du décrochage scolaire instaurées dans les écoles (Fédération autonome de l'enseignement, 2012). Par conséquent, les facteurs psychologiques associés au décrochage scolaire, qui affectent davantage les filles que les garçons, seraient difficilement décelables par le personnel enseignant (Fédération autonome de l'enseignement, 2012). Par exemple, au moment du décrochage scolaire, les filles souffriraient d'une plus grande détresse psychologique, de dépression, de sentiment de honte, de gêne, de culpabilité et d'hostilité envers elles-mêmes que leurs confrères (Guyon, 1996; Stapley et Haviland, 1989). Plus de deux filles pour un garçon présenteraient des problèmes liés à la dépression (Marcotte, 2003). À cet effet, les jeunes dépressifs, comparés à ceux qui ont des troubles de comportement ou d'apprentissage, recevraient moins d'attention et resteraient souvent dans l'ombre (Marcotte et al., 2001). Sur le plan financier, le décrochage scolaire pénaliserait

davantage les femmes, puisque sans DES, celles-ci gagnaient en moyenne 16 500 \$, contre 24 500 \$ pour les décrocheurs masculins en 2011 (Fédération autonome de l'enseignement, 2012). Les filles décrocheuses ont de plus grands risques que les décrocheurs masculins de se faire exclure du marché du travail ou bien d'obtenir un emploi mal rémunéré et de se retrouver sur l'aide sociale (Théorêt et Hrimech, 1999). Finalement, les filles attribueraient plus souvent que les garçons une part importante de la responsabilité de leur échec scolaire à leur environnement familial, c'est-à-dire à leurs parents, plutôt qu'à l'institution scolaire (Théorêt et Hrimech, 1999). De plus, les raisons évoquées pour décrocher ne seraient pas les mêmes pour les deux sexes. Les garçons le feraient surtout pour travailler et gagner de l'argent, tandis que les filles évoqueraient des raisons personnelles, telles que les difficultés familiales, la maternité et les difficultés d'orientation (Théorêt et Hrimech, 1999).

Parallèlement à ces différences entre les garçons et les filles, certaines tendances s'observent également en ce qui concerne l'âge de ces jeunes au moment du décrochage. Ainsi, bien que le taux de sortie sans diplôme des jeunes au Québec (10,6 %) soit le troisième plus élevé pour l'ensemble des provinces canadiennes (moyenne nationale de 8,1 %) entre 2009 et 2012 (Statistique Canada, 2012), ces taux sont toutefois plus élevés lorsqu'on observe la population des jeunes de 19 ans et moins⁴. Par exemple, en 2012, ce sont 21,6 % des garçons et 12,4 % des filles âgés de 19 ans et moins qui ne fréquentaient pas l'école et n'avaient pas obtenu de diplôme du secondaire (Fédération autonome de l'enseignement, 2012). Bref, malgré la diminution du taux de décrochage au fil des ans, l'abandon scolaire reste un problème majeur au Québec. Cependant, plusieurs de ces décrocheurs tentent d'obtenir leur diplôme en accédant à un CEA. Effectivement, compte tenu de la possibilité de fréquenter un CEA, le phénomène du décrochage scolaire ne reste pas irréversible. À cet effet, la prochaine section s'attarde à l'historique de l'éducation des adultes, d'hier à aujourd'hui, étant donné son évolution considérable au cours des deux dernières décennies.

⁴ Il est à préciser que les données spécifiques à la clientèle des 18 ans et moins dans les études publiées à ce jour sont rares. D'où le choix de présenter des données englobant les 19 ans. Ce groupe d'âge se rapproche des 18 ans et moins.

1.2. L'éducation des adultes, d'hier à aujourd'hui

Au Québec, l'éducation des adultes a pris de multiples formes en fonction de l'évolution de la société québécoise (MELS, 2007a). Au XIXe siècle (1850-1900), avec le phénomène de l'industrialisation, le Québec a vécu un exode rural affectant des milliers de Québécois, qui ont alors quitté la campagne afin de se trouver un emploi rémunéré en ville (Pénault et Sénécal, 1982). Au cours de cette première phase d'industrialisation, les travailleurs de la campagne et de la ville n'étaient pas suffisamment spécialisés et formés pour accomplir leur travail. L'acquisition d'une formation permettant aux cultivateurs de la vieille école de s'adapter au nouveau mode de production des fermes était donc nécessaire. Des cercles agricoles se sont alors formés, pour constituer la première forme d'éducation aux adultes basée sur une idéologie populaire. Malgré ces initiatives populaires, c'est en 1887 que les premières écoles gratuites dispensant des cours du soir ont été mises en place par le ministre Honoré Mercier (Larose, 1992; MELS, 2007a).

À l'aube du XXe siècle (1900-1960), l'État a reconnu l'éducation des adultes (MELS, 2007a). À cette époque, le portrait scolaire québécois était préoccupant. L'enseignement dispensé au niveau élémentaire ne parvenait pas à rejoindre toutes les classes de la société québécoise. Près de 60 % de la population québécoise demeurait à la campagne et l'accès à l'enseignement aux enfants des cultivateurs était limité (Larose, 1992). Le manque de financement chronique nuisait alors aux initiatives du domaine de la formation des adultes. L'État s'est peu à peu engagé dans la formation professionnelle et technique ainsi que dans l'éducation des adultes. Dès lors, celle-ci est devenue plus accessible (Pénault et Sénécal, 1982).

Vers la fin des années 1950, l'explosion de la population scolaire, combinée au retard à combler dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre, a entraîné la mise en place d'un processus d'institutionnalisation de l'enseignement, autant pour les jeunes que

les adultes (Larose, 1992). La Révolution tranquille des années 1960 a alors marqué la fin du régime conservateur de Maurice Duplessis et de l'influence de l'Église en éducation (MELS, 2007a). Au cours de cette période, l'Église a passé le flambeau à l'État quant à la gestion de l'éducation et le gouvernement a créé le premier ministère de l'Éducation. Deux années plus tard, sous le gouvernement libéral dirigé par Jean Lesage, les premières structures officielles de l'éducation des adultes au Québec ont fait leur apparition. La Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) est ensuite devenue, en 1973, la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), puis la Direction de la formation générale des adultes (DFGA), en 1990. L'éducation des adultes, accessible et gratuite pour tous, était alors prônée (MELS, 2007a).

Dès les années 1990, la clientèle a commencé à se modifier dans les CEA. Dès lors, ce n'étaient plus que les adultes désirant se former au volet professionnel ou général qui constituaient le plus gros de la clientèle des CEA. En effet, face au phénomène accru du décrochage scolaire, les CEA ont ouvert leurs portes aux jeunes dès l'âge de 16 ans (AQIFGA, 2006)⁵. Le nombre d'adultes inscrits s'est modifié avec l'augmentation du nombre de jeunes décrocheurs qui raccrochaient dans un CEA. Pour illustrer cette évolution, il importe de retourner dans les années 1980. Par exemple, au courant de l'année scolaire 1984-1985, seulement 1,3 % des jeunes de moins de 20 ans formaient la clientèle des CEA (MELS, 1996). Pour l'année 1991-1992, ce pourcentage augmentait à 11 % (MELS, 1996), alors qu'il était à 34 % pour l'année 2001-2002 (MELS, 2007b) et à 35 % pour l'année 2006-2007 (MELS, 2007c). Pour l'année scolaire 2007-2008, la proportion d'élèves âgés de moins de 20 ans qui passaient directement du secteur des jeunes au secteur adulte se situait à 16,4 % (MELS, 2011) et, parmi les moins de 20 ans inscrits dans un CEA au cycle du secondaire au cours de l'année scolaire 2008-2009, 63 % avaient quitté l'école avec un diplôme en poche (MELS, 2011). Entre autres, grâce à la fréquentation d'un CEA et à bien d'autres initiatives mises en place au sein des écoles secondaire du secteur jeune,

⁵ Toute personne qui a atteint l'âge de 16 ans le 30 juin précédent son admission peut fréquenter un CEA puisque le statut d'adulte, essentiel à la fréquentation d'un CEA, lui est accordé (Gouvernement du Québec, 2012).

en 2009, seulement 17,1 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire, ni ne fréquentaient l'école, contrairement à 41,6 % il y a 30 ans (MELS, 2011). Par ailleurs, depuis 2003, plus de 80 000 femmes s'inscrivent chaque année dans les CEA au Québec et ce nombre, en constante croissance, surpasse l'effectif masculin de près de 10 % (MELS, 2010).

Incontestablement, la clientèle de l'éducation des adultes rajeunit, elle se rapproche davantage du jeune décrocheur que de l'adulte en quête de complément de formation (Larose, 1992). Elle vient modifier les données concernant la population fréquentant les CEA en changeant radicalement le paysage scolaire de ces établissements (Drolet, 2010). En octobre 2011, au CEA ayant participé à la présente étude, plus de 59 % de la clientèle âgée de 24 ans et moins en situation de raccrochage se retrouvait dans la catégorie des élèves âgés de 16 à 18 ans (Savard, 2011). Ces nouveaux étudiants, décrocheurs du secteur jeune, nécessitent des approches différentes (Larose, 1992). Selon Drolet et Richard (2006), l'arrivée de ces élèves en provenance directe des polyvalentes est plus fréquente et le sera de plus en plus. À titre d'explication, Drolet et Richard (2006) soulignent que certains enseignants et professionnels scolaires encouragent les élèves qui éprouvent des difficultés de fonctionnement dans les écoles secondaires, à quitter le secteur régulier afin de poursuivre leurs études à l'éducation des adultes, croyant alors à de meilleures chances de réussir pour leurs élèves. Actuellement, plus de la moitié des élèves en situation de décrochage, âgés entre 16 et 24 ans, c'est-à-dire 64 % d'entre eux, tentent d'obtenir leur DES en s'inscrivant dans l'un des 205 CEA au Québec (Marcotte, 2008), dans un programme de formation de base, de type diversifiée (MELS, 2005a)⁶. Par ailleurs, la création récente de nouveaux types de sanctions⁷ contribue à ce que le plus de personnes possible obtiennent un diplôme du secondaire. En conséquence, selon le MELS (2011), le décrochage scolaire devrait diminuer au cours des prochaines années. Par ailleurs, pour les années 2008 et 2009, le taux de décrochage chez les jeunes âgés de 17 ans est passé de

⁶ La formation diversifiée correspond à la quatrième et à la cinquième année du secondaire et comporte un cheminement conduisant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (MELS, 2005a).

⁷ Le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS) en est un exemple (MELS, 2011).

10,9 % à 8,7 % ; cette baisse observée pourrait être l'indice de cette nouvelle tendance (MELS, 2011). Ces données laissent croire que l'harmonisation des services scolaires offerts aux jeunes dans le secteur adulte constitue une caractéristique positive du système éducatif québécois, offrant une école de la seconde chance (MELS, 2005a).

1.3. La pertinence du mémoire

Le présent mémoire vise à documenter les événements et les difficultés vécus tout au long du parcours scolaire, de même que les principales caractéristiques de la vie familiale des jeunes filles âgées de 16 à 18 ans qui fréquentent un CEA dans le but d'accéder à l'obtention d'un premier diplôme qualifiant (DES). Compte tenu du peu d'informations disponibles sur ces jeunes raccrocheuses dans les études menées à ce jour, les résultats de la présente recherche contribueront à aider et soutenir les divers acteurs (les familles, les membres des corps enseignants ainsi que les intervenants de la santé et des services sociaux) gravitant dans la vie de ces jeunes filles en leur permettant d'avoir une meilleure compréhension des événements et des difficultés vécus par ces dernières dans leur cheminement pour l'obtention du DES. Ainsi, la présente étude, centrée sur vécu des jeunes filles raccrocheuses âgées de 18 ans et moins, se révèle pertinent puisqu'elle permet de documenter les spécificités de leur parcours de vie et scolaire ainsi que leurs caractéristiques familiales.

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS

« Qui s'instruit, s'enrichit ! »

Jean Lesage

Ce deuxième chapitre, traitant de l'état des connaissances actuelles sur le vécu des jeunes filles fréquentant un CEA, est divisé en trois sections. En premier lieu, un survol des connaissances recensées en ce qui a trait au décrochage et au raccrochage scolaire permet d'établir le portrait des principales caractéristiques et des événements vécus par les jeunes femmes qui, d'une part, quittent leur école secondaire du secteur jeune sans obtenir de diplôme qualifiant et, d'autre part, tentent d'obtenir ce dernier en fréquentant un CEA. Puisque l'abandon scolaire est le résultat d'un processus constitué de plusieurs facteurs multidimensionnels (Rumberger, 1995), la première partie de ce chapitre est partagée en quatre sections, correspondant aux caractéristiques personnelles, scolaires (primaire et secondaire), familiales et sociales des décrocheuses et des raccrocheuses. Dans le deuxième volet de cette recension des écrits, les facteurs de risque et de protection familiaux liés au parcours scolaire de ces personnes sont exposés, alors que la dernière partie est consacrée à l'identification des limites des recherches actuelles.

2.1. Portrait des principales caractéristiques et des événements vécus par les décrocheuses et les raccrocheuses

Afin de faciliter la compréhension de cette section, deux principaux thèmes y sont développés. Tout d'abord, la définition du concept de décrochage scolaire est présentée, de même que les principales caractéristiques et événements vécus par les décrocheuses. Dans un deuxième temps, une définition du concept de raccrochage scolaire, primordial à ce mémoire, est formulée et les caractéristiques de même que les événements vécus par les raccrocheuses sont exposés. Étant donné le nombre restreint d'études en lien avec le raccrochage⁸ et bien que l'intérêt principal de cette de recherche porte sur ce phénomène, il importe de spécifier que les sections portant sur le décrochage scolaire comportent davantage d'informations que celles traitant du raccrochage scolaire.

⁸ Cet aspect est traité dans la section « limites actuelles des recherches ».

2.1.1. Les décrocheuses

2.1.1.1. La définition du décrochage scolaire

Avant de définir le terme décrochage scolaire, il est nécessaire de clarifier les différentes expressions utilisées pour parler de ce phénomène. À cet effet, le MELS (2011) apporte une nuance importante en ce qui a trait à l'utilisation des principales expressions employées dans les écrits pour désigner le décrochage scolaire. À titre d'exemple, la formule « abandon scolaire » est régulièrement utilisée en tant que synonyme à l'expression « décrochage scolaire ». Pourtant, le MELS (2011) considère que le décrochage scolaire n'est pas systématiquement l'équivalent de l'abandon scolaire, puisque le décrochage correspond à une interruption qui n'est pas forcément définitive, c'est-à-dire qu'il est possible qu'un individu sans diplôme retourne à l'école après un arrêt temporaire, alors que l'abandon scolaire correspond à un arrêt définitif sans avoir obtenu de diplôme (MELS, 2011). Pour ce mémoire, l'expression décrochage scolaire est retenue puisque pour les participantes à la présente étude, la déscolarisation d'une école secondaire du secteur jeune, est suivie d'un raccrochage dans un CEA.

Pour le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)⁹ (MELS, 2005b), le décrochage se mesure par la proportion d'une population d'un âge donné qui a quitté, momentanément ou définitivement, le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme du secondaire. Le décrocheur, quant à lui, est un élève qui, inscrit au 30 septembre d'une année, n'est pas diplômé au cours de l'année, ni inscrit l'année suivante, que ce soit à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle (MELS, 2003). Leclerc et Guibert (1997) affirment, quant à eux, que le décrochage scolaire est un processus progressif et lent. C'est le résultat d'une accumulation de facteurs internes ou externes à l'école, menant tout droit

⁹ En vertu du décret numéro 120-2005 adopté le 18 février 2005, le ministre et le ministère de l'Éducation (MEQ) seront désignés sous les noms de ministre et de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005b).

vers une diminution marquée de l'intérêt envers les études. Des facteurs personnels, sociaux ou scolaires contribuent à ce décrochage (Leclerc et Guibert, 1997). Pour leur part, Fortin et al. (1999) considèrent le décrochage scolaire comme un long processus interactif entre l'élève et l'environnement dans lequel il évolue et non pas comme une décision spontanée. Quant à Bloch et Gerde (2004), ils estiment que le décrochage scolaire est dû à la fragilisation et à la destruction des liens unissant l'élève, l'école et la société. Pour ces auteurs, le décrochage scolaire est perçu comme une incompatibilité entre l'élève et l'école. Ils soulignent, entre autres, que le jeune éprouve des difficultés à trouver sa place et à s'adapter au milieu scolaire et, simultanément, que l'école ne parvient plus à répondre aux besoins du jeune. Ce lien fracassé mène tout droit vers le décrochage (Bloch et Gerde, 2004).

Selon le Conseil permanent de la jeunesse (2002), le décrochage scolaire peut être aussi perçu comme une forme de décrochage social, qui se définit par l'impossibilité de faire sa place dans la société ou bien la difficulté d'y trouver sa place. La non-participation citoyenne (désintérêt marqué pour l'action civique, collective), la difficulté dans l'intégration socioprofessionnelle (qui dépend surtout du cheminement scolaire) ainsi que l'exclusion sociale (itinérance, toxicomanie, prostitution, problèmes psychosociaux, délinquance et criminalité) sont des exemples concrets de conséquences que le décrochage social, peut prendre (Conseil permanent de la jeunesse, 2002). Décrocher de l'école secondaire est une situation qui fragilise et qui déstabilise la sphère sociale du jeune (Conseil permanent de la jeunesse, 2002). En effet, le niveau de scolarité d'un individu est l'un des principaux facteurs qui définit ses chances au sein de la société en ce qui a trait à l'emploi, au revenu, à l'état de santé, au logement, etc. (Levin, Belfield, Muennig et Rouse, 2007). Toutefois, bien que les deux phénomènes soient intimement liés, il ne faut surtout pas en conclure que le décrochage scolaire mène automatiquement au décrochage social (Comité mauricien sur la persévérance et la réussite scolaires, s.d.), car chaque décrocheur a son propre parcours.

Parce que les causes du décrochage scolaire sont multiples, il est impossible de dresser un seul profil du décrocheur. Toutefois, à partir de certaines caractéristiques personnelles, de l'interaction de ces caractéristiques avec le milieu ou à partir des événements circonstanciels de la vie, il est possible de classer les décrocheurs en différents sous-groupes (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989). Les décrocheurs forment donc des groupes hétérogènes et leurs profils présentent alors d'importantes différences d'un décrocheur à un autre (Potvin et Fortin, 2001). À cet effet, une équipe de l'école de psychoéducation de l'Université de Montréal (Janosz, Fallu et Deniger, 2000) a développé une typologie permettant d'établir trois dimensions de l'expérience scolaire: l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire. Quatre profils de décrocheurs ont été établis à partir de ces trois dimensions, permettant la création de la typologie de Janosz (Janosz, 2000). Ces quatre types de décrocheurs sont les discrets, les inadaptés, les désengagés et les sous-performants. Les discrets et les inadaptés correspondent aux catégories qui regroupent le plus décrocheurs, c'est-à-dire 80 % (40 % pour chacun des groupes), les 20 % restants sont attribués aux profils désengagés et sous-performants (10 % pour chacun des groupes) (Janosz, 2000). Les discrets ont un profil comparable aux diplômés en devenir. Par exemple, ils apprécient l'école et y sont même très engagés. Par contre, leur rendement scolaire est plus faible et, généralement, ils sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Les inadaptés, quand eux, ont un profil scolaire et psychosocial négatif. Ils multiplient les échecs scolaires, ils ont des problèmes de comportements, de délinquance et sont souvent au cœur d'un environnement de vie difficile. Pour les décrocheurs désengagés, les problèmes de comportements sont quasi inexistantes. Toutefois, le manque de motivation et le désengagement face à l'école troublent leur scolarité. Quant aux sous-performants, ils sont désengagés face à l'école et sont en situation d'échec. De plus, des problèmes d'apprentissage apportent un niveau de difficulté à leur expérience scolaire (Janosz et Leblanc, 1996). Toute cette diversité de types de décrocheurs fait en sorte que ce n'est pas qu'une seule voie, mais davantage une multitude de voies qui mènent tout droit vers un abandon prématuré des études au secteur jeune (Robertson et Collerette, 2005). C'est

pourquoi, selon Cairns et al. (1989), il demeure important de considérer le profil particulier de chaque décrocheur lors des interventions tant préventives que curatives. De ce fait, les caractéristiques des jeunes décrocheuses permettent de porter un regard sur les éléments qui peuvent contribuer à l'identification du profil des jeunes décrocheuses.

2.1.1.2. La situation personnelle des décrocheuses

Selon l'étude de Gagnon et Brunel (2005), au moment de leur abandon scolaire, les filles sont généralement en quatrième ou en cinquième secondaire, tandis que les garçons qui décrochent le font surtout en troisième ou en quatrième secondaire. De plus, celles-ci présenteraient des situations personnelles plus lourdes que celles des garçons décrocheurs (Fortin, Marcotte, Royer, et Potvin, 1999). Les décrocheuses se marieraient plus tôt et auraient des enfants plus jeunes que les autres femmes. De plus, elles seraient plus nombreuses à s'occuper seules de familles monoparentales (Théorêt et Himech, 1999). Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (1999) démontrent que les filles éprouvent davantage des troubles intériorisés qu'extériorisés, ces derniers correspondant entre autres aux paroles et aux actes d'agression injustifiés envers autrui, à l'intimidation, à la destruction, ainsi qu'à un refus persistant d'un encadrement. Les troubles intériorisés, quant à eux, peuvent se manifester par de la peur excessive (rencontrer des personnes ou des situations nouvelles), la tristesse, l'anxiété, la dépression, la dépendance et, parfois même, le retrait social (Marcotte et al., 2008).

La dépression à l'adolescence est d'ailleurs attribuée à des difficultés d'apprentissage (troubles neurologiques, anxiété, handicaps physiques, déficit de l'attention, santé fragile, handicaps intellectuels, hyperactivité), à un faible rendement scolaire et à un haut risque de décrochage scolaire (Chatard, 2004; Lewinsohn, Gotlib, et Seely, 1995; Marcotte, 2006). Les symptômes dépressifs, qui se manifestent de façon plus abondante chez les filles que chez les garçons, s'expliqueraient entre autres par les caractéristiques de la personnalité reliées aux rôles généralement attribués aux hommes et

aux femmes dans la société (Marcotte, 2006). Ces caractéristiques qui, chez les hommes, réfèrent principalement à l'autonomie, l'affirmation de soi et la capacité de prendre des risques leur assureraient une protection face à la dépression, tandis que la socialisation des filles, qui traduit leur identité en termes relationnels tout en accordant de l'importance à l'apparence physique, contribuerait à l'émergence des symptômes de la dépression durant l'adolescence (Allgood-Merten, Lewinsohn et Hops, 1990). Les filles éprouveraient donc, pendant leur adolescence, davantage de stress que les garçons (Nolen-Hoeksema et Girgus, 1994), pouvant contribuer à la perturbation de leur parcours scolaire. L'éclosion des changements pubertaires (deux ans avant les garçons), ajoutée au stress de la transition de l'école primaire à une école secondaire, constituerait un contexte pouvant provoquer, chez certaines filles, des manifestations dépressives (Nolen-Hoeksema et Girgus, 1994; Parent et Paquin, 1994).

Pour les filles, les changements physiques de la puberté (dont les rondeurs non idéalisées par la société actuelle ainsi que l'arrivée des menstruations) peuvent produire beaucoup de stress associé à une vie sexuelle active ainsi qu'à l'image d'une silhouette parfaite, contrairement aux hommes qui perçoivent et acceptent ces changements pubertaires comme des signes de masculinité (Marcotte, 1995). À ce sujet, Villemagne (2009) ajoute que les décrocheuses, qui ont habituellement une faible estime d'elles-mêmes, peuvent avoir un excès de rage et d'émotivité vécu au cours de l'adolescence, ce qui serait susceptible de les amener vers des comportements sociaux inadaptés. Ces comportements, généralement exprimés par de faibles habiletés sociales (empathie, stratégies de résolution de problèmes, affirmation de soi, coopération) (Picard, Fortin et Bigras, 1995), pourraient les mener tout droit vers de l'isolement social (Villemagne, 2009).

Dans ce même ordre d'idées, plusieurs décrocheurs éprouvent des inadaptations sociales qui se caractérisent par des troubles du comportement et par de la délinquance (Fortin et Picard, 1999), qui les ont menés peu à peu vers le désengagement scolaire

(Lagrange, 2001). À cet effet, une étude canadienne publiée en 2002 (Willms, 2002) révèle que c'est plus de 25 % des élèves inscrits à l'école qui éprouvaient des problèmes de comportement ou d'apprentissage pouvant mener tout droit vers le décrochage scolaire. Par ailleurs, selon Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000), le meilleur déterminant du risque de décrochage scolaire serait la présence de troubles du comportement lors de la sixième année du primaire. Les résultats de l'étude rétrospective réalisée par Blackorby, Edgar et Kortening (1991) auprès de 462 élèves qui avaient des troubles du comportements, viennent appuyer cette observation puisque plus de 85 % des 462 élèves ont décroché de l'école. Des troubles reliés à la santé mentale (Franklin et Streeter, 1995), tels que le retrait social, l'anxiété, la dépression (Franklin et Streeter, 1995), ainsi que les agressions, la délinquance et la consommation de drogues et d'alcool (Dornbush, Mounts, Lamborn et Steinberg, 1991; Loeber et Hay, 1997), correspondent à ces inadaptations sociales. Au cours de l'adolescence, l'augmentation des troubles de la conduite se perçoit à la fois chez les filles et les garçons, mais serait plus prononcée chez les jeunes de sexe féminin, puisque les garçons développeraient ces troubles de la conduite plus tôt dans leur enfance et qu'ils se stabiliseraient durant l'adolescence (American Psychiatric Association, 1994). Dans ce sens, Pagani et al. (2008) affirment que les filles qui développent des troubles d'opposition face à leurs enseignants auraient entre trois et quatre fois plus de risques d'abandonner l'école avant l'obtention d'un DES que celles qui n'en présentent pas.

En outre, autant chez les filles que chez les garçons, les habitudes de vie peuvent également faire obstacle au parcours scolaire. À titre d'exemple, une alimentation malsaine, la sédentarité (ne pas faire d'activité physique), la consommation excessive de tabac, d'alcool et de drogues (synonymes probables d'un mal-être) et la difficulté de concilier les études et le travail sont des facteurs associés au décrochage scolaire, le contraire étant plus favorable à la persévérance scolaire (Tremblay, 2010).

Finalement, certains autres stéréotypes de genre (Chatard, 2004; Gollac et Volkoff, 2002; Guimond et Roussel, 2002), bien ancrés chez les filles et chez les garçons, peuvent

aussi compromettre le rendement scolaire. Dans un ouvrage portant sur le monde scolaire, McGarty, Yzerbyt et Spears (2002) illustrent ces stéréotypes par la présentation du cas de Justine. Cet exemple raconte l'histoire d'une adolescente qui s'applique peu dans la révision en vue de son examen de mathématiques. Elle a pour son dire que de toute façon, elle n'a jamais été douée en mathématiques et ne le sera probablement jamais. Justine se dit que puisqu'elle est une fille, elle est meilleure en français, les mathématiques étant la matière des garçons. Par conséquent, l'intérêt de Justine face aux mathématiques est faible. Au lieu de s'investir pleinement à la révision de la matière, elle est distraite. Le lendemain, lorsqu'elle complète l'examen, puisqu'elle s'est conditionnée à ne pas être bonne dans cette matière et que la révision de la veille ne fut pas un succès, l'examen se solde par un échec, tel qu'elle l'avait prédit. En étant de sexe féminin, une étiquette s'établit également en lien avec le fait que les filles possèderaient de meilleures habiletés en langue que les garçons (Chatard, Guimond et Selimbegovic, 2007; Guimond et Roussel, 2001; Kiefer et Sekaquaptewa, 2007; Plante, Théorêt et Favreau, 2009; Rowley, Kurtz-Costes, Mistry et Feagans, 2007), qui de leur côté seraient plus doués en mathématiques (Fennema et Sherman, 1977; Guimond et Roussel, 2001; Halpern et al., 2007; Jacobs et Eccles, 1992; Steele, 2003). « *Puisque ces stéréotypes concernent spécifiquement la compétence des élèves à l'égard des mathématiques et des langues, ils sont susceptibles d'avoir des effets non négligeables sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves* » (Plante, Théorêt et Favreau, 2010, p. 390).

L'exploration des caractéristiques personnelles liées au décrochage scolaire complétée, la prochaine section traite des caractéristiques scolaires des décrocheuses. Bien que la population cible de cette recherche concerne d'abord et avant tout le sexe féminin, il a été fort difficile de trouver des données strictement réservées aux femmes. De ce fait, certaines informations des prochaines sections incluent à la fois les filles et les garçons.

2.1.1.3. Les caractéristiques scolaires des décrocheurs

Selon Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000), l'école, qui est un milieu de vie, demeure l'un des principaux déterminants de la persévérance scolaire. Ainsi, certains aspects liés à l'école, tels que le climat de la classe, la relation enseignant-élève ainsi que l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves, sont susceptibles d'avoir un impact sur le parcours scolaire général des jeunes, que ce soit lors de leur passage à l'école primaire ou secondaire (Kedar-Voivodas, 1983; Potvin, 2006). D'une part, concernant le climat de la classe, Kasen, Johnson et Cohen (1990) soulignent que si ce dernier est problématique, il peut susciter des difficultés d'attention, des troubles oppositionnels et augmenter les troubles de comportement chez les jeunes. Pour Bennacer (2000), l'enseignant joue un rôle particulier en ce qui concerne la persévérance ou l'abandon scolaire. Par exemple, de meilleures conditions en classe, qui se traduisent par l'organisation de la classe et l'orientation vers la tâche, favorisent la performance scolaire. Toutefois, une trop grande concentration sur les règles peut nuire à la performance scolaire (Bennacer, 2000). Les décrocheurs potentiels ou ceux qui ont décroché ont souligné que leur peu d'implication lors des activités scolaires, le peu de soutien entre eux, le peu d'engagement de l'enseignant envers eux ainsi que leur manque de respect envers les règlements de l'école constituent des facteurs qui perturbent l'organisation de la classe et génèrent un climat de classe problématique et nuisible à leur persévérance scolaire (Fortin et al., 2004). Les relations entre les enseignants et les élèves demeurent également un aspect important en lien avec la persévérance scolaire. À cet égard, Rousseau, Tétrault et Vézina (2009) soulignent qu'une attitude positive de la part de l'enseignant, qui demeure nécessaire au développement de bonnes relations avec ses élèves, de même que la motivation ainsi que l'engagement de ce dernier dans son rôle, favoriseraient la persévérance, au détriment du décrochage scolaire.

Parallèlement à ces caractéristiques susceptibles d'avoir un impact sur le parcours scolaire général des jeunes, certains auteurs notent des facteurs de risque et de protection plus spécifiques au cheminement des jeunes au primaire et au secondaire (Normandeau et Nadon, 2000; Pagani et al., 2008). En effet, puisque la trajectoire scolaire des jeunes se

compose de deux étapes majeures au Québec, c'est-à-dire le primaire et le secondaire, il importe d'aborder les facteurs de risque et de protection spécifiques à chacun de ces cheminements. D'une part, le passage à l'école primaire constitue une étape majeure pour la réussite scolaire de l'enfant (Normandeau et Nadon, 2000). En effet, la présence de difficultés scolaires au primaire correspond à l'un des trois principaux facteurs de risque pouvant discriminer les éventuels décrocheurs des diplômés du secondaire (Pagani et al., 2008)¹⁰. De plus, plusieurs auteurs soulignent que des comportements agressifs ou antisociaux au courant du primaire peuvent entraver la réussite scolaire des jeunes (Farnworth, Schweinhart et Berrueta-Clement, 1985; Feldman et Wentzel, 1990; Parker et Asher, 1987). En effet, des comportements agressifs chez les enfants à la maternelle peuvent influencer les habiletés d'autocontrôle lors de la première année du primaire et, ainsi, prédire le rendement scolaire à la fin de cette première année (Normandeau et Guay, 1998).

Par ailleurs, le transfert de l'école primaire à l'école secondaire constitue également une étape stressante pouvant affecter la réussite scolaire des jeunes (Entwisle, 1990). À ce sujet, Thivierge et al. (1995) sous-tendent que l'âge du jeune au moment de cette transition est un facteur qu'il importe de considérer en lien avec le décrochage scolaire. Par exemple, débiter ses études secondaires à 13 ans (ou plus) est souvent synonyme d'un retard scolaire accumulé au primaire qui entraîne le redoublement d'une année scolaire, ce qui pourrait être un facteur démotivant susceptible de nuire à la persévérance des études secondaires. Dans son étude, Violette (1991) illustre bien cet aspect en démontrant que 83 % des 913 décrocheurs avaient cumulé un retard scolaire d'au moins un an pendant le parcours scolaire primaire au moment de prendre la décision de décrocher du secondaire.

Finalement, quelques études permettent également de cibler certains facteurs associés au décrochage scolaire chez les élèves du secondaire, ces derniers se rapportant

¹⁰ Les deux autres facteurs sont : provenir d'une famille monoparentale et avoir une mère qui n'a pas de DES (Pagani et al., 2008). Ceux-ci seront davantage élaborés dans la deuxième partie de cette recension.

principalement à la difficulté de jouer le rôle d'élève et à la conciliation des études et d'un travail rémunéré (Perron et Veillette, 2007; Rousseau et al., 2008). D'une part, l'étude de Rousseau (2008) révèle que plusieurs jeunes âgés de 16 ans attribuent leur décrochage de l'école secondaire régulière à la difficulté d'être un élève. Cette difficulté se caractérise par les points suivants : un rythme d'étude non adapté aux besoins de ces étudiants et à leur façon d'apprendre, ainsi que des difficultés scolaires se traduisant par le cumul d'échecs et le redoublement provoquant leur désengagement scolaire ainsi que diverses difficultés personnelles¹¹. Pour sa part, occuper un emploi pendant la poursuite de ses études secondaires peut être à la fois un facteur de risque du décrochage, mais aussi un facteur de protection (Rousseau et al., 2008). Ainsi, si l'emploi rémunéré est intensif au cours de l'année scolaire, il contribuera à l'augmentation des risques d'abandonner l'école. Toutefois, si les heures de travail hebdomadaires correspondent entre une et dix heures par semaine, le travail aura un impact positif, se traduisant par de meilleurs résultats et aspirations scolaires ainsi que des attitudes positives envers les professeurs et l'école en général (Perron et Veillette, 2007). Finalement, la même école peut avoir des effets positifs sur un groupe d'élèves, alors que les effets peuvent être négatifs pour un autre groupe. Cela signifie que l'effet de l'école peut varier selon le sexe, les habiletés, les capacités et les comportements de l'élève (Potvin et Rousseau, 1993)

Les caractéristiques scolaires en lien avec le décrochage scolaire étant apportées, la prochaine section porte sur les caractéristiques familiales des décrocheuses. Pour celle-ci, la présence de suffisamment d'informations existantes propres à la clientèle féminine ont permis d'apporter plus d'informations sur les caractéristiques de ces dernières.

¹¹ Les difficultés personnelles ont été abordées au point précédent.

2.1.1.4. Les caractéristiques familiales des décrocheuses¹²

En général, les filles (décrocheuses et persévérantes confondues) seraient plus sensibles aux dimensions de la vie familiale que les garçons (Davis et Windle, 1997). En effet, au cours de leur enfance, plusieurs recherches indiquent que les décrocheuses ont, pour la plupart, vécu des difficultés familiales et reçu peu de soutien de la part de leurs parents et des autres membres de leur famille (Bouchard, Deslandes, et St-Amant, 1979; Bouchard, St-Amant, et Deslandes, 1998; Potvin et al., 1999; Rousseau et Leblanc, 1991). Par exemple, selon Marcotte et al. (2010), les jeunes filles qui décrochent sont plus susceptibles que les garçons d'avoir subi un placement, des abus sexuels et d'avoir vécu de l'instabilité familiale. Christenson et Sheridan (2001) soulignent aussi que le faible niveau de scolarité des parents ainsi que la forte mobilité géographique (déménagements répétitifs) de leur famille peuvent contribuer au décrochage scolaire de ces adolescentes (Christenson et Sheridan, 2001). Le manque d'encadrement familial, l'absence de soins, les pratiques éducatives inadéquates et le faible degré d'engagement des parents dans le suivi scolaire sont également des variables associées aux difficultés scolaires que vivent les décrocheurs, garçons ou filles (Christenson et Sheridan, 2001; Gollac et Volkoff, 2002). Certaines caractéristiques parentales telles que le manque de supervision, de suivi scolaire et les horaires chargés constituent des facteurs susceptibles d'expliquer l'aggravation des comportements problématiques chez les enfants (Ambert, 2007).

Finale­ment, le niveau socioéconomi­que (McNeal, 1999; Thivierge et al., 1995) du ménage et la composition familiale sont d'autres aspects à considérer chez les décrocheuses (Thivierge et al., 1995). Concernant l'aspect socioéconomi­que, plusieurs études (Dandurand et Fournier, 1979; Lévesque et Sylvain, 1982; Veillette, Perron et Hébert, 1993) révèlent que les jeunes qui abandonnent le plus souvent l'école sont issus d'une famille ayant une situation financière précaire, les jeunes provenant de familles plus aisées ayant plus de chance de persévérer. Pour ce qui est de la composition familiale, le fait de

¹² Les caractéristiques familiales des décrocheuses sont vues plus en profondeur au point 2.2, qui aborde plus spécifiquement les facteurs de risque et de protection familiaux liés au parcours scolaire des décrocheuses et des raccrocheuses.

provenir d'une famille plus nombreuse que la moyenne, ou bien d'une famille monoparentale, et d'avoir un frère ou une sœur qui a décroché, constituent aussi des facteurs positivement liés au décrochage scolaire (Bouchard, St-Amant et Côté, 1993).

Comme les caractéristiques familiales spécifiques aux jeunes décrocheuses ont été présentées, la section suivante concerne, plus spécifiquement, les caractéristiques sociales de ces jeunes. Faute de données existantes propres à la population féminine, les informations qui y sont présentées réunissent les deux sexes.

2.1.1.5. Les caractéristiques sociales des décrocheurs

Kostantopoulos (2006) affirme que la fréquentation d'une école située dans un quartier favorisé ou dans un quartier défavorisé a un impact sur le risque de décrochage des jeunes. En effet, selon cet auteur, les jeunes qui fréquentent une école issue d'un quartier défavorisé auraient plus de risques de décrocher que ceux qui en fréquentent une dans un quartier favorisé. Selon l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008), l'enfant est confronté à l'influence de ses pairs dès son tout jeune âge. Il a tendance à imiter ses pairs et à se conformer aux caractéristiques du voisinage. Les jeunes évoluant au sein d'une même communauté seraient alors prédisposés à adopter les comportements provenant de l'entourage immédiat, qu'ils soient positifs ou négatifs. Ce déterminant est fortement lié au contexte socioculturel et socioéconomique. Les quartiers défavorisés, les milieux ruraux éloignés, les secteurs à forte concentration d'immigrants peuvent donc contribuer au décrochage scolaire (Tremblay, 2010). De plus, le manque d'accessibilité aux services (services sociaux, Centres de la petite enfance, Centre jeunesse, Carrefours Jeunesse-emploi, ressources en santé, bibliothèques, infrastructures sportives, intervenants communautaires, etc.) demeure un déterminant pouvant contribuer au décrochage scolaire (Tremblay, 2010). En raison de l'éloignement géographique et de la disponibilité de ces services, leur accessibilité peut devenir problématique pour les jeunes et les familles (Tremblay, 2010). À ce sujet, Perron et al. (2000), dans une étude quantitative voulant

identifier les différences entre les jeunes de la ville et ceux vivant en campagne au Saguenay-Lac-Saint-Jean, arrivent néanmoins aux constats suivants : (a) Il y a moins d'élèves vivant une détresse psychologique susceptible d'affecter le parcours scolaire dans les villes de 30 000 habitants et moins qu'à Chicoutimi/Jonquière (18,5 % comparativement à 23,4 %) ; (b) Il y a moins d'élèves qui manifestent une faible estime d'eux-mêmes dans les villes de 30 000 habitants et moins que dans les municipalités rurales (16,9 % comparativement à 24,1 %) ; (c) Il y a moins d'élèves qui se perçoivent privés de soutien affectif de leurs deux parents dans les villes de 30 000 habitants et moins que dans les municipalités rurales (17,6 % comparativement à 25,8 %).

D'autre part, l'association à des pairs pendant l'adolescence est un facteur pouvant influencer la persévérance scolaire, et ce, de façon positive ou négative. À ce sujet, l'enquête longitudinale réalisée auprès des jeunes en transition par Statistique Canada (2011)¹³ révélait que pour plus de 50 % des décrocheurs interviewés, un décrocheur faisait partie de leur cercle d'amis au moment de leur propre processus de décrochage scolaire. Pour les persévérants, ce taux était de seulement 20 %. Dans la même lignée, le rejet par les pairs augmenterait également les risques de décrocher (Steele, 2003). Finalement, les relations sociales difficiles, qui se manifestent par de l'intimidation, de la violence verbale, de l'influence négative de la part de ses camarades et par des relations irrespectueuses, seraient néfastes à la persévérance scolaire (Rousseau, 2008).

En conclusion de cette section traitant de la problématique du décrochage scolaire, Thivierge et al. (1995, p.38) affirment que « *les facteurs de risque liés à l'abandon scolaire sont nombreux et n'affectent évidemment pas tous les individus de la même façon. En fait, c'est plus souvent qu'autrement l'accumulation de plusieurs de ces facteurs qui entraîne le décrochage scolaire* ». Puisque l'abandon scolaire n'est pas une problématique irréversible,

¹³ L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) est une enquête longitudinale canadienne qui recueille des renseignements sur les plus importantes transitions que vivent les jeunes, tout particulièrement celles ayant trait à la scolarité, à la formation et au travail (Statistique Canada, 2011).

la prochaine section s'attarde à la présentation des caractéristiques et des événements vécus par les raccrocheuses dans les CEA.

2.1.2. Les raccrocheuses

Cette prochaine section, qui s'intéresse au raccrochage scolaire, se structure de la même façon que celle sur le décrochage scolaire. Une définition du concept de « raccrochage scolaire » est d'abord exposée. Viennent ensuite les sections traitant la situation personnelle, ainsi que les caractéristiques scolaires, familiales et sociales des jeunes femmes qui fréquentent un CEA. Néanmoins, puisque les études sur le raccrochage scolaire sont rares et parcellaires, il est difficile de trouver de l'information permettant une distinction entre les hommes et les femmes. Ainsi, les sections suivantes sont constituées de renseignements majoritairement communs aux deux sexes. Certaines données permettent toutefois d'apporter du contenu propre aux jeunes femmes et sont soulignées tout au long du texte.

2.1.2.1. La définition du raccrochage scolaire

L'expression « raccrochage scolaire » est fréquemment employée pour évoquer les jeunes qui ont quitté l'école secondaire sans l'obtention d'un premier diplôme et qui se sont orientés vers un établissement scolaire du secteur adulte. Cependant, lorsqu'un élève quitte le secteur jeune sans avoir obtenu de diplôme, il n'est pas systématiquement qualifié de décrocheur/raccrocheur au moment où il accède à un CEA puisque, pour plusieurs cas, l'interruption au secteur régulier n'est que de courte durée (neuf mois et moins) (MEQ, 2003). Pour ce mémoire, l'utilisation des expressions « décrochage » et « raccrochage » est maintenue enfin d'englober les filles qui ont décroché depuis plus ou moins neuf mois puisque dans tous les cas, pour de multiples motifs, celles-ci ne sont pas parvenues à rester accrochées au secteur jeune. Elles ont « décroché » du système secondaire régulier.

Pour le Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (CREPAS), le raccrochage scolaire est défini comme étant la réinscription d'un individu à un programme d'études après une période d'absence plus ou moins longue (CREPAS, 2012). Le Réseau Réussite Montréal (RRM) ajoute que le soutien au raccrochage scolaire regroupe les diverses actions menées pour permettre à l'ensemble des jeunes qui n'ont pas terminé leurs études de les reprendre tout en leur offrant des moyens leur facilitant la tâche afin d'y parvenir (Réseau Réussite Montréal, 2012). Pour Vallerand (1993), les raccrocheurs sont tout simplement d'ex-décrocheurs qui sont de retour aux études. Hrimech et al. (1993, p. 3) affirment que « *le raccrocheur est celui qui, après avoir abandonné ses études secondaires, se réinscrit dans le système scolaire, soit dans des écoles créées pour ce type d'élèves, soit dans des centres d'éducation des adultes* ».

En général, les décrocheurs qui ont effectué un raccrochage ont cessé leurs études secondaires pour des raisons scolaires (44 % pour les hommes et 38 % pour les femmes) (Rousseau et al., 2008). Outre ces motifs scolaires, les ex-décrocheurs (28 % pour les hommes contre 9 % pour les femmes) ont quitté l'école surtout dans le but d'obtenir un revenu, tandis que les femmes ont plutôt mis fin à leurs études pour des motifs personnels comme, par exemple, à la suite d'une grossesse (36 % pour les femmes contre 9 % pour les hommes). Pour tenter de comprendre le vécu des jeunes raccrocheuses, la situation personnelle générale de celles-ci est explicitée dans les paragraphes qui suivent.

2.1.2.2. La situation personnelle des jeunes fréquentant un CEA

Les jeunes qui fréquentent les CEA sont des personnes qui ont décidé de se reprendre en main (Rousseau et al., 2010). Certains jeunes utilisent le CEA comme un tremplin nécessaire à la poursuite des études professionnelles, militaires et, parfois même, universitaires (Rousseau et al., 2010). Pour certains d'entre eux, la fréquentation d'un CEA est perçue comme un outil motivationnel à la poursuite des études. Le CEA correspond alors à un lieu qui permet de remonter la pente. Toutefois, pour d'autres qui n'en peuvent

plus de l'école, c'est un passage obligé (Rousseau et al., 2010). Dans une étude réalisée auprès de plus de 224 élèves âgés entre 16 et 24 ans qui ont quitté le secteur secondaire pour poursuivre au secteur adulte, plus du quart affirment s'être inscrits dans un CEA afin d'accomplir un objectif de formation, de s'orienter sur le marché du travail ou tout simplement pour le plaisir de faire un choix (Rousseau et al., 2010). Pour ces jeunes qui fréquentent un CEA, leurs principaux objectifs de vie se traduisent par le désir de réussir leur vie, d'avoir un futur, d'être sur le marché du travail, d'occuper un bon emploi rapportant un bon salaire, de ne pas bénéficier du bien-être social, d'aller loin dans la vie, de réaliser leurs rêves et de se sentir bien (Rousseau et al., 2010).

La situation personnelle des jeunes femmes raccrocheuses présente davantage de facteurs de risque que celle des jeunes hommes (Marcotte, 2008). Entre autres, les jeunes filles qui décrochent et qui raccrochent sont plus susceptibles que leurs homologues masculins d'avoir vécu un placement, des abus sexuels et d'avoir vécu de l'instabilité familiale (Marcotte, 2008). En ce qui concerne l'adaptation psychosociale, ces jeunes filles présentent plus de difficultés intériorisées, telles que la dépression, la somatisation et la détresse, que les hommes, et ce, peu importe l'âge (Harris, Blum et Resnick, 1991). Pour sa part, Raymond (2008) a démontré que les jeunes femmes nées en 1980 et 1981 (40 %) étaient plus nombreuses que les hommes nés au cours des deux mêmes années (20 % à 30 %) à avoir effectué un raccrochage scolaire. De plus, quatre fois plus de jeunes raccrocheuses que de jeunes raccrocheurs de cette cohorte mentionnaient avoir quitté l'école pour des motifs personnels, tels que s'occuper d'un enfant, éprouver des problèmes de santé et avoir des problèmes à la maison. Selon Raymond (2008), puisque les raccrocheuses quittent l'école secondaire plus souvent malgré elles que par désir personnel, elles seraient plus motivées que les garçons à retourner aux études. En effet, les motifs associés au décrochage distinguent les jeunes filles qui raccrochent de celles qui ne le font pas. Ainsi, celles qui ont abandonné leurs études pour des raisons personnelles (y compris la grossesse ou le fait d'avoir un enfant) plutôt que pour aller travailler seraient plus susceptibles de raccrocher (Raymond, 2008). En effet, celles qui ont quitté les études pour

des motifs monétaires peuvent être confrontées à des contraintes financières qui les empêchent de raccrocher (Raymond, 2008). Toutefois, le raccrochage scolaire n'est pas, dans tous les cas, synonyme de succès. En effet, environ la moitié des femmes nées dans les années 1980 et 1981 (Raymond, 2008) qui sont retournées sur les bancs d'école au sein d'un CEA ont décroché à nouveau¹⁴.

2.1.2.3. Les caractéristiques scolaires des jeunes fréquentant un CEA

Selon Rousseau et al. (2008), les élèves qui fréquentent un CEA y sont généralement par choix et non pas obligation, contrairement à l'école secondaire (Rousseau et al., 2008). D'ailleurs, plusieurs élèves ont détourné leur trajectoire scolaire du secondaire en décrochant de leur école du secteur jeune et en raccrochant presque aussitôt dans un CEA, parce qu'ils ressentaient le besoin de terminer leurs études le plus rapidement possible (Rousseau et al., 2008). Par ailleurs, selon les jeunes, le rythme d'études individuelles est l'un des principaux avantages associé au fait de fréquenter un CEA (Rousseau et al., 2010). L'approche individuelle permet de s'ajuster selon les besoins spécifiques à chacun. Par exemple, si un jeune éprouve des difficultés vis-à-vis certaines notions, il a la possibilité de consacrer le temps nécessaire à la compréhension de ces notions. De plus, les participants de l'étude de Rousseau et al. (2010) considèrent que le mode de fonctionnement individuel favorise une durée de formation plus courte. Par exemple, le fait de recevoir immédiatement les commentaires des enseignants appropriés à leurs besoins les aide à progresser plus rapidement et, ainsi, à atteindre plus vite les objectifs requis. « Avancer plus vite », « finir au plus vite », et « passer à autre chose » sont des éléments qui reviennent souvent dans le discours des jeunes et l'enseignement modulaire individualisé dispensé dans les CEA favorise l'atteinte de ces objectifs (Rousseau et al., 2008).

¹⁴ L'information concernant cette problématique demeure très limitée. D'ailleurs, Raymond (2008) suggère qu'il vaudrait la peine que d'éventuelles études s'attardent aux raisons pour lesquelles certains raccrocheurs échouent lors de leur retour à l'école.

Bien que ces étudiants aient l'impression de perdre leur temps au secondaire, en choisissant l'éducation des adultes, ils considèrent pouvoir faire plus court et terminer leurs études plus rapidement. De plus, les raccrocheurs affirment que le climat dans les classes du secondaire demeure un facteur qui a nuit à leur concentration ainsi qu'à la compréhension des matières (Rousseau et al., 2008). Ce climat de classe nuisible se caractérise, entre autres, par des interruptions fréquentes, une gestion difficile de la classe, la grosseur des établissements, le climat de compétition et par le manque de respect entre les élèves, ce qui justifie, pour plusieurs, l'abandon de leurs études au secteur des jeunes pour ensuite intégrer le secteur des adultes (Rousseau et al., 2008) .

Les décrocheurs qui raccrochent dans un CEA viennent « essayer » une autre école, en espérant que celle-ci offrira autre chose que l'école secondaire régulière, parce qu'ils n'y resteront pas à n'importe quel prix (Bouchard et St-Amant, 1996). Compte tenu de leurs expériences scolaires antérieures, les jeunes restent méfiants (Bouchard et St-Amant, 1996). Néanmoins, les jeunes qui raccrochent dans un CEA construisent une vision plus positive d'eux-mêmes et de leur avenir (Marcotte et al., 2010). Malgré cela, les jeunes qui raccrochent dans un CEA ont besoin d'une période d'adaptation d'au moins une session avant d'être en mesure de bien se familiariser avec le rythme particulier de ce type d'école (Leroux, 2003). Une fois cette période d'adaptation passée, ces jeunes font généralement une évaluation globalement positive des CEA (Leroux, 2003). En effet, les élèves soutiennent que les rapports avec les enseignants sont plus harmonieux qu'au sein d'une école secondaire (Bouchard et St-Amant, 1996). L'école est alors moins perçue comme une prison et les jeunes raccrocheurs s'y sentent considérés comme des adultes (Bouchard et St-Amant, 1996). Ils perçoivent plus de soutien dans ces établissements qu'au cours des années passées à l'école secondaire (Rousseau et al., 2008). Bien que ceux-ci trouvent que les trois quarts du contenu des cours s'apparentent à l'enseignement offert dans les écoles secondaires, ils apprécient l'enseignement individualisé des CEA (Marcotte et al., 2010). Puisque les explications sont données au fur et à mesure qu'ils en ont besoin, celles-ci permettent d'accéder à une meilleure compréhension des notions étudiées (Rousseau et al.,

2010). De plus, la particularité d'être dans un groupe plus restreint favorise l'apprentissage. Ces jeunes raccrocheurs ont beaucoup d'espoir envers la structure d'enseignement offerte dans les CEA (Rousseau et al., 2008).

Toutefois, ils demeurent vulnérables à un nouvel épisode de décrochage (Rousseau et al., 2008). À cet effet, l'étude de Rousseau et al. (2010) révèle que l'arrêt de fréquentation d'un CEA peut se justifier par l'envie d'accéder au marché du travail. La recherche d'emploi, les soucis financiers la difficulté de concilier le travail et les études sont des facteurs menant à l'arrêt des études. De plus, bien que l'éducation dispensée dans les CEA soit individualisée selon les besoins de chacun, les difficultés scolaires importantes rencontrées au secteur jeune peuvent persister (pour certains) et motivent alors l'arrêt de la fréquentation du CEA (Rousseau et al. 2010). Des absences répétées n'aident pas non plus à la réussite au CEA. La grossesse et les déménagements correspondent à d'autres motifs freinant la fréquentation au secteur adulte (Rousseau et al. 2010). En effet, la prise d'un appartement, un premier emploi et le retour aux études peuvent les perturber dans leur raccrochage (Leroux, 2003). Plusieurs font alors face à de multiples abandons et de réinscriptions au sein d'un CEA avant d'en arriver à une intégration définitive (Leroux, 2003). Bref, les CEA offrent la possibilité de créer des contacts plus humains avec les enseignants et avec les autres élèves (Leroux, 2003). Certains des raccrocheurs voient même les CEA comme des « grandes familles » (Leroux, 2003). Même si près de la moitié des raccrocheurs songent à décrocher à nouveau à la suite de leur inscription dans un CEA, la prise de conscience d'eux-mêmes les pousse à persévérer dans leur raccrochage scolaire (Leroux, 2003). Avant tout, ils fréquentent les CEA pour eux-mêmes et non pour les autres (Bouchard et St-Amant, 1996).

2.1.2.4. Les caractéristiques familiales des jeunes fréquentant un CEA

Depuis la petite enfance, les raccrocheuses ont en général souffert d'un faible soutien parental et pour la plupart, vécu de l'instabilité familiale et de la précarité

économique (Bouchard, St-Amant et Côté, 1993). Bien que ces raccrocheuses aient regagné une certaine motivation les amenant à retourner sur les bancs d'école, il s'avère toutefois que pour plusieurs d'entre elles, il est difficile de pouvoir compter sur le soutien des parents. À cet effet, le peu d'aide de leur part, le peu de suivi dans les résultats ainsi que le manque de valorisation de l'école par les parents sont reprochés par celles-ci (Bouchard et St-Amant, 1996). Ces jeunes raccrocheuses, désormais confrontées au monde adulte, acquièrent de la maturité et de l'autonomie. Il peut être nécessaire, pour elles, de remettre en question les valeurs transmises par leurs parents au sujet de l'école pour être capables de cheminer vers l'indépendance, ne plus dépendre du jugement de ces derniers et développer leur propre opinion (Bouchard et St-Amant, 1996).

Les études portant sur les raccrocheuses soulignent que les filles qui raccrochent dans un CEA sont couramment de jeunes mères de famille monoparentale (Marcotte et al., 2010; Rousseau et al., 2008). Près du tiers des jeunes raccrocheuses (27 %) ont au moins un enfant, tandis que pour les hommes, c'est un phénomène beaucoup plus rare (3 %) (Rousseau et al., 2008). À cet effet, ces raccrocheuses qui sont souvent mère d'un ou de plusieurs enfants peuvent avoir retrouvé la motivation à poursuivre leurs études dans l'importance d'offrir un milieu de vie sain et adéquat à leur famille (Terrisse, Kalubi, Larivée et Botondo, 2010). Par ailleurs, selon Rousseau et al. (2008), les raccrocheuses sont moins nombreuses à habiter chez leurs parents, comparativement aux hommes qui raccrochent. En effet, celles-ci (20 %) vivent davantage seules que les raccrocheurs (4 %) (Rousseau et al., 2008).

Sur le plan relationnel, Marcotte (2008) souligne que les raccrocheuses sont plus nombreuses à entretenir une relation de mauvaise qualité avec leur père. Par contre, pour certaines, la présence d'une personne dans la famille ou externe à celle-ci peut constituer un élément déclencheur les ayant menées au raccrochage scolaire (Bianco, 2009).

2.1.2.5. Les caractéristiques sociales des jeunes fréquentant un CEA

De nombreux raccrocheurs considèrent qu'au moment de leur cursus scolaire secondaire, ils ont eu des relations sociales difficiles, se traduisant par de l'intimidation, de l'influence négative de certains camarades de classe et par des relations sociales irrespectueuses (Rousseau et al., 2008). Néanmoins, à la lumière de l'étude de Rousseau et al. (2008), ces problèmes sociaux seraient moins marquants, voire quasi inexistantes dans les CEA, où la violence n'est aucunement tolérée et où les raccrocheurs ressentent moins de jugement et de rejet qu'à l'école secondaire. En outre, les raccrocheurs soulignent qu'ils se sentent davantage encouragés par leurs pairs et affirment que l'intégration au sein des CEA se fait assez facilement (Rousseau et al., 2008). Ainsi, le CEA est perçu par ces élèves comme un lieu permettant de faire de nouvelles connaissances avec des personnes de tous les âges provenant de milieux différents. Ils apprécient la maturité de leurs camarades de classe et le climat d'entraide des CEA qui, selon eux, favoriseraient le dépassement de soi au détriment de la compétition entre les étudiants (Rousseau et al., 2008). Fréquenter un CEA permet aux raccrocheurs de reconstruire leur vie sociale auprès de personnes plus matures qu'à l'école secondaire (Rousseau et al., 2010). Ces rencontres teintées de positivisme peuvent fournir l'énergie nécessaire facilitant ainsi l'intégration au sein d'un CEA (Bianco, 2009). La qualité des rapports humains est alors un facteur clé de la réussite de ce raccrochage (Duchesne et Thomas, 2005). Les raccrocheurs qui possèdent des ressources externes précieuses, telles que des amis, un soutien familial ainsi que l'aide d'un personnel scolaire compétent et apprécié, ont plus de chance de performer dans leur raccrochage et leur motivation est plus grande (Gagnon et Brunel, 2005).

Jusqu'à maintenant, cette recension des écrits nous a permis d'identifier les principales caractéristiques des décrocheuses et des raccrocheuses. Bien que nous ayons déjà abordé les caractéristiques familiales, la section suivante porte une attention particulière aux facteurs de risque et de protection familiaux de ces deux groupes confondus. Pour Garnier, Stein et Jacobs (1997), dans une étude réalisée auprès de 205

familles, les facteurs menant au décrochage scolaire seraient principalement liés à la cellule familiale.

2.2. Les facteurs de risque et de protection familiaux liés au parcours scolaire des décrocheuses et des raccrocheuses

De tous les acteurs gravitant dans la vie des enfants, ce sont les parents qui ont la plus grande influence sur la performance scolaire de ceux-ci (Bouchard, Deslandes et St-Amant, 1998). La qualité de l'environnement familial et la qualité des soins dispensés à l'enfant seraient des puissants déterminants reliés à la réussite scolaire ou à son abandon (Jimerson et al., 2000). À ce sujet, les auteurs qui s'intéressent aux facteurs de risque et de protection familiaux liés au parcours scolaire notent des différences importantes en fonction du genre (Bouchard et St-Amant, 1993; Mosconi, 1998). En effet, le lien entre le milieu scolaire et la famille s'articulerait de façon différente chez les filles et les garçons. C'est ainsi que selon Cloutier (1996), les filles éprouveraient plus de sensibilité que les garçons quant à la relation qu'elles ont avec leurs parents. Dans la présente section, une attention plus particulière est attribuée aux facteurs de risque et de protection associés au parcours familial des décrocheuses/raccrocheuses.

2.2.1. Les facteurs de risque associés au décrochage scolaire

Selon le modèle théorique de Patterson, Reid et Dishion (1992), les troubles du comportement découleraient d'un processus en quatre étapes qui prendrait naissance au sein du cocon familial. En effet, d'après ce modèle, les premiers troubles du comportement feraient leur apparition à la suite d'interactions de types coercitives et punitives de la part des parents, d'indiscipline et d'instabilité. Ces difficultés, présentes dans l'exercice du rôle parental, auraient un impact chez l'enfant qui débute son parcours scolaire sans avoir suffisamment d'habiletés essentielles lui permettant d'établir des interactions appropriées

avec les autres élèves ou avec les enseignants. De ce fait, l'enfant deviendrait à risque d'appliquer des comportements d'opposition et d'agressivité en contexte scolaire. L'échec scolaire et la dépression pourraient alors survenir puisque l'enfant se désintéresserait peu à peu de l'apprentissage scolaire. Les troubles de comportement de l'enfant peuvent également se manifester par des conduites agressives et inadéquates envers ses compagnons de classe. Finalement, cette série d'étapes viendrait perturber l'environnement social de l'école : l'enseignant développerait des attitudes négatives envers l'enfant et celui-ci serait susceptible de vivre du rejet par ses pairs. L'enfant à risque se tournerait alors vers les camarades plus déviants et, ainsi, viendrait raffiner ses conduites antisociales. Lors de la période de l'adolescence, l'enfant risquerait alors de développer des conduites antisociales et délinquantes, souvent néfastes pour la poursuite de sa scolarité (Patterson, Reid et Dishion., 1992).

De plus, provenir d'une famille monoparentale et avoir une mère qui n'a pas de diplôme d'études secondaires (DES) constituent deux facteurs de risque importants associés au décrochage scolaire (Pagani et al., 2008). Conséquemment, le fait d'être élevé par un seul parent, et cela, dès le début de la scolarité de l'enfant, peut générer des difficultés scolaires (Pagani et al., 2008). La monoparentalité peut entraîner une plus grande inconstance dans la discipline, un niveau plus élevé de désorganisation ainsi qu'une diminution de la communication et de l'attention portée à l'enfant. Dans un tel contexte, avoir un seul parent peut constituer un facteur de risque ne permettant pas le développement optimal de l'enfant (Jaffee, Moffitt, Caspi et Taylor, 2003). De plus, le fait de provenir d'une famille monoparentale est souvent associé à la pauvreté, qui constitue aussi un facteur de risque associé au décrochage scolaire (Duncan et Brooks-Gunn, 1997). Toutefois, si l'on tient compte d'autres éléments, tels que la cause de la monoparentalité (décès, divorce), le temps écoulé depuis la séparation, la présence significative de la parenté, la race ainsi que l'âge de l'enfant, pour certaines situations, la monoparentalité peut être considérée comme un facteur de risque de moindre importance (Rousseau et Leblanc, 1991).

D'autre part, certains auteurs abordent également l'importance du style parental comme facteur susceptible d'influencer le parcours scolaire des jeunes. Selon Grolnick et Ryan (1989), le style parental correspond à l'engagement parental et à la structure d'éducation fournie par les parents à leurs enfants. Darling et Steinberg (1993) complètent cette notion en expliquant que le style parental est une constellation d'attitudes et de pratiques inculquées aux adolescents et qui définit la relation parent-enfant. Pour regrouper les différents styles parentaux, Baumrind (1990), pionnière dans l'étude des styles parentaux (Marcotte et al., 2001), a identifié trois catégories : le style autoritaire, le style démocratique¹⁵ ainsi que le style permissif. Le style autoritaire (Baumrind, 1978), qui se caractérise entre autres par un contrôle rigide des temps familiaux ainsi que des fréquentations et des activités extrascolaires, serait un facteur de risque particulièrement important dans le décrochage scolaire. Ce style ne favoriserait pas la communication entre les enfants et les parents, ces derniers étant les détenteurs quasi exclusifs du droit de parole et les enfants devant généralement se contenter de leur obéir (Baumrind, 1978). Les enfants qui ont des parents de type autoritaire présentent généralement un faible niveau d'autonomie et de compétences cognitives et sociales, pouvant nuire à la persévérance scolaire. Quant au style permissif, les parents qui optent pour ce style parental sont peu exigeants (Baumrind, 1978; Maccoby et Martin, 1983), ce qui aurait pour effet, chez les adolescents, d'être plus souvent irresponsables. De plus, ils éprouveraient des faiblesses en ce qui concerne le contrôle de soi ainsi que dans leurs compétences cognitives et sociales (Baumrind, 1978; Maccoby et Martin, 1983).

Finalement, certains auteurs affirment que les parents des élèves en voie de décrochage scolaire participent moins aux activités scolaires (Rumberger et al., 1990). En ce sens, le peu de participation des parents dans la scolarité des enfants pourrait influencer négativement l'adaptation scolaire et le désir de réussir à l'école (Battin-Pearson et al.,

¹⁵ Puisque le style démocratique correspond à un facteur de protection (Baumrind, 1978), il sera élaboré dans la partie portant sur les facteurs de protection.

2000). À ce sujet, Deslandes (2005) ajoute qu'environ 80 % des adolescents aimeraient que leurs parents s'intéressent plus à leur scolarité et qu'ils participent davantage aux activités initiées par leur école.

2.2.2. Les facteurs de protection familiaux pouvant contrer le décrochage scolaire

Contrairement aux facteurs de risque abordés précédemment, certains facteurs familiaux sont associés à la persévérance scolaire et, en ce sens, agissent comme des facteurs de protection pouvant empêcher le décrochage scolaire. À ce sujet, Caouette (1997) a démontré que les jeunes décrocheurs souffrent de solitude et d'un manque d'écoute et de communication. Ces jeunes aimeraient que les adultes gravitant dans leur vie s'intéressent à eux, ainsi qu'à leurs rêves. Par ailleurs, lorsque la famille et l'école parviennent à créer et à maintenir ce lien avec eux, il devient le point de départ permettant la construction de la confiance en soi et l'image de soi du jeune qui favorise la persévérance scolaire. D'une part, certains styles parentaux peuvent favoriser la persévérance scolaire. Selon Baumrind (1990), le style parental qui est le plus favorable au développement de l'enfant et de l'adolescent est le style démocratique. Il favorise l'estime de soi, l'indépendance ainsi que la compétence, et ce, tant au plan scolaire que social. Ainsi, le style parental démocratique contribue à la réussite scolaire. Bien que les règles de vie en famille soient appliquées fermement, chacun des membres d'une famille qualifiée de « démocratique » a son mot à dire dans l'élaboration des règlements familiaux. Trois dimensions ressortent de ce style : l'engagement parental, l'encadrement parental ainsi que l'encouragement à l'autonomie (Steinberg, 1989). L'engagement parental serait davantage associé à la réussite scolaire des filles, tandis que l'encouragement à l'autonomie contribuerait plus à la réussite scolaire des garçons (Steinberg, 1989). Toutefois, l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie restent tout de même des éléments clés de la réduction du taux de décrochage de l'ensemble des adolescents, que ceux-ci soient des filles ou des garçons (Steinberg, 1989). Par conséquent, les

encouragements des parents, le soutien, les compliments et l'aide qu'ils offrent à leurs enfants sont tous des facteurs qui favorisent le développement scolaire des enfants et leur persévérance scolaire (Dornbush et Ritter, 1992).

Finalement, Deslandes (1996) propose cinq dimensions à la participation parentale au suivi scolaire : le soutien affectif, la communication parents-enseignants, les interactions en lien avec la scolarité des enfants, la communication parents-école et la communication parents-adolescents. Le soutien affectif serait le facteur le plus positif dans la persévérance scolaire, tandis que la communication parents-enseignants, si elle est pratiquement absente, demeurerait un aspect négatif à la réussite scolaire (Deslandes, 1996). C'est ainsi que la présentation de l'état des connaissances, nécessaire à la compréhension de la problématique étudiée, s'achève, laissant de ce pas la place à la présentation des limites des recherches actuelles.

2.3. Les limites actuelles des recherches

À la lumière de cet état des connaissances, force est de constater qu'il existe certaines limites dans les recherches menées à ce jour sur le thème du raccrochage scolaire. Ainsi, bien que le phénomène du décrochage scolaire ait fait l'objet de nombreuses études, le thème du raccrochage scolaire reste, quant à lui, peu traité dans les recherches menées à ce jour. De plus, lorsque le thème du raccrochage scolaire est abordé dans les écrits scientifiques, c'est surtout dans le cadre de recherches s'intéressant au phénomène du retour aux études des adultes qui sont déscolarisés depuis un certain temps et qui intègrent un CEA, c'est-à-dire ceux qui sont âgés entre 20 et 22 ans, dans le but d'acquérir une formation professionnelle ou bien de se réorienter (Leroux, 2003; MELS, 2002). On porte donc peu d'intérêt aux jeunes âgés de 18 ans ou moins qui fréquentent un CEA. Or, au cours des dernières années, des statistiques démontrent que le portrait des élèves qui fréquentent un CEA a considérablement changé et que les jeunes âgés de 16 à 18 ans y sont de plus en plus présents (MELS, 2009b). En effet, plusieurs établissements d'éducation des

adultes évaluent à plus de 40 % leur clientèle scolaire ayant moins de 18 ans (MELS, 2009b). Finalement, les études qui s'intéressent à ces jeunes font rarement de distinction entre les sexes (Lavallée, 1985; Morissette, 1984; Rousseau et Leblanc, 1991), bien qu'elles associent généralement le décrochage scolaire aux garçons. Toutefois, certaines études (Bouchard, St-Amant, Baudoux, Berthelot, et Côté, 1994; Bouchard, St-Amant, et Tondreau, 1998; Marcotte, 2008) suggèrent que les filles et les garçons présentent des caractéristiques différentes qui les poussent à décrocher et à raccrocher. Par le biais de l'approche écosystémique, approche qui apporte une vue globale de la problématique, cette recherche en travail social tente de combler partiellement les lacunes exposées ci-dessus en permettant d'approfondir les connaissances actuelles portant sur le phénomène du raccrochage scolaire des jeunes filles dans un CEA de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

CHAPITRE 3 : CADRE DE RÉFÉRENCE

« L'éducation est pour l'enfance ce qu'est l'eau pour une plante »

La Rochefoucauld

Pour être en mesure de bien faire ressortir les événements et les difficultés vécus par les raccrocheuses dans les sphères personnelle, scolaire, familiale et sociale et d'en exposer un portrait juste et fidèle, il importe d'explorer en profondeur la réalité vécue par celles-ci, ce qui permettra de saisir le processus décisionnel les ayant menées à quitter l'école secondaire régulière pour ainsi fréquenter un CEA. Étant donné que cette recherche s'intéresse d'abord et avant tout aux liens entre les différents systèmes dans lesquels les raccrocheuses évoluent ainsi qu'aux événements survenus générant des difficultés et des obstacles dans leur parcours scolaire, l'utilisation de l'approche écosystémique est appropriée. En effet, pour la réalisation d'une recherche dans le domaine du travail social, la perspective écosystémique est un choix pertinent puisque les champs d'interventions des travailleurs sociaux concernent à la fois l'individu et la société (Wormer, Besthorn et Keefe, 2007) et qu'en travail social, la perspective écosystémique assure la compréhension du fonctionnement total des personnes, en tenant compte des divers aspects de leur vie ainsi que de leurs expériences (Ashford, Winston LeCroy et Lortie, 2009). Celle-ci est alors proposée afin d'appréhender les événements et les difficultés vécus ainsi que la vie familiale des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un CEA, et ce, tout au long de leur parcours scolaire.

L'approche écosystémique s'appuie sur l'interrelation et l'interdépendance entre les individus et les systèmes qui les entourent (Queral, 1996). Cette approche découle de deux grandes théories, c'est-à-dire la théorie générale des systèmes de Bertalanffy (1968), qui suggère que l'unification du groupe est plus importante que la somme de ses parties, ainsi que l'approche bioécologique (écologie humaine) (Theodorson, 1961), qui porte un intérêt aux relations entretenues entre les humains et leur environnement. Puisque le terme « écosystémique » découle de l'union des termes « écologie » et « système », il importe de définir l'origine de ces deux mots ainsi que de leur union. Pour ce faire, une courte définition du terme système est exposée, immédiatement suivie d'une brève présentation de la théorie générale des systèmes en travail social. Ensuite, le terme écologie est défini, ainsi

que l'approche bioécologique qui en découle. Finalement, la résultante de la mise en commun de ces deux approches, c'est-à-dire l'approche écosystémique, est exposée.

3.1. La théorie générale des systèmes

L'étymologie du mot « système » émane du grec « sustéma », qui signifie « assemblage ou composition » (Salem, 2009). Dans la théorie générale des systèmes, Ludwig Von Bertalanffy, fondateur de cette théorie, définit le système comme étant « *un ensemble d'éléments en interaction formant un tout qui est plus grand que la totalité des éléments qui le composent. Toute modification entière de l'un ou l'autre des éléments entraîne une modification de tout le système* » (Sande et al., 2002, p. 45). La théorie générale des systèmes se fonde sur quatre concepts principaux, qui sont la totalité, la circularité, l'équifinalité et l'homéostasie. Dans un premier temps, il y a le concept de totalité, selon lequel un système forme un tout qui est plus grand que la totalité des éléments qui le composent (Morval, 1985). Ensuite, il y a la circularité, qui réfère à la manière dont se déroulent les interactions entre les membres du système (Sande et al., 2002). Puis, le concept d'équifinalité postule que, outre les conditions de départ, le système recherche le même état final stable et cela, en dépit des fluctuations apparaissant en cours de processus (Sande et al., 2002). Finalement, l'homéostasie réfère au « *processus par lequel un système s'adapte aux changements et atteint l'équilibre* » (Sande et al., 2002, p. 45). Dans le cadre de cette recherche, on pourrait dire que les raccrocheuses constituent un système (totalité) qui, par plusieurs moyens (circularité), en dépit des fluctuations, qui dans ce cas-ci correspondent au décrochage, recherchent le même état final stable qui se caractérise par l'obtention du DES (équifinalité). Le principe d'homéostasie vient alors du fait que malgré toutes les embûches rencontrées dans leur parcours de vie et scolaire, les raccrocheuses tentent de s'adapter afin d'atteindre l'équilibre permettant l'accomplissement d'un objectif central se caractérisant par : l'obtention du DES.

3.2. L'approche bioécologique en travail social

Selon le Dictionnaire Encyclopédique de Psychologie (1980), l'étymologie du mot écologie découle du grec *oikos* signifiant « maison – habitat ». Au sens large, l'écologie correspond à la science des conditions d'existence et des interactions entre les êtres vivants et le milieu. Depuis les années, 1970-1980, l'intérêt pour le modèle bioécologique du développement humain d'Uri Bronfenbrenner (1979) est marqué dans la pratique du travail social. Bronfenbrenner, qui est le père de l'approche bioécologique, insiste sur une notion fondamentale qui est celle de l'interaction, c'est-à-dire de l'interdépendance entre les systèmes. En outre, l'approche bioécologique permet de recueillir, à une plus vaste échelle, des éléments liés à six niveaux de systèmes, soit : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème, permettant ainsi d'analyser l'ensemble des influences pouvant agir sur le développement d'un individu. Chacun de ces sous-systèmes permet de mieux comprendre la nature des interactions réciproques entre la personne et son environnement, puisque les comportements et les conduites observables sont le résultat de l'interaction entre les personnes qui les émettent et l'environnement (Bouchard, 1987).

Le premier niveau, qui correspond à l'ontosystème, fait référence à l'ensemble des caractéristiques d'un individu aux plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental, qu'elles soient innées ou acquises. L'âge, le sexe, les compétences, les habiletés ainsi que les déficits en sont des exemples. Dans le cadre de cette présente étude portant sur le raccrochage scolaire, l'ontosystème est représenté par la situation personnelle des décrocheuses/raccrocheuses. Le second niveau, c'est-à-dire le microsystème, est le milieu de vie immédiat de la personne, comme la famille, l'école ou le milieu de travail. Pour cette recherche, le microsystème correspond à l'ensemble des caractéristiques familiales et scolaires qui ont fait en sorte qu'une jeune femme décroche du secondaire et raccroche dans un CEA. Au troisième niveau, c'est-à-dire le mésosystème, ce sont les interactions entre les différents microsystèmes dans lesquels l'individu concerné entreprend des activités. Les facteurs de risque et de protection familiaux liés au parcours scolaire des

décrocheuses et des raccrocheuses qui se tissent entre le système familial et l'école en sont un exemple. Quatrièmement, l'exosystème correspond aux environnements dans lesquels l'individu n'est pas engagé directement, mais pouvant avoir des effets celui-ci (la municipalité, le gouvernement et ses divers ministères et institutions publiques dont le MELS et les commissions scolaires, les organismes communautaires, les services médicaux et les services de réadaptation). Quant au macrosystème, il se traduit par les valeurs, les croyances, les politiques, les règles, les normes ainsi que les idéologies présentes dans une société. Il constitue la toile de fond qui englobe et influence tous les autres niveaux systémiques. Par exemple, l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à 16 ans serait une règle et l'importance accordée à l'obtention d'un DES serait une valeur dans notre société actuelle. Finalement, le chronosystème représente les continuités et les changements observés dans l'environnement de l'individu, reliés dans le temps. Il fait allusion aux différents cycles de la vie. Dans le cadre de cette présente recherche, le chronosystème correspond aux événements marquants dans les différentes étapes du parcours de vie et scolaire, c'est-à-dire le primaire (enfance), le secondaire (adolescence) ainsi que la fréquentation d'un CEA (vie adulte, vie actuelle) (Bronfenbrenner, 1979).

3.3. L'approche écosystémique en travail social

L'approche écosystémique en travail social, qui est utilisée comme modèle théorique de ce mémoire et qui oriente et organise l'analyse des données, s'inspire des perspectives systémiques et bioécologiques, correspondant ainsi à l'accroissement conceptuel de la première par la seconde (Salem, 2009). En effet, le courant de pensée écosystémique intègre les apports théoriques et pratiques provenant de diverses observations cliniques ayant contribué au développement de la conception systémique (Salem, 2009). Il conçoit le développement humain comme étant le produit des transactions continues entre les individus et l'environnement physique, social et culturel dans lequel ils évoluent (Germain et Gitterman, 1987). L'acquisition de certains comportements problématiques ou inadéquats est le résultat des interactions qui ont lieu entre les différents

systèmes (Ayers, Clarke et Murray, 1995). Par exemple, dans le cadre de cette étude, le fait qu'une personne décroche du système scolaire, qui correspond au comportement problématique, peut découler de mauvaises relations qu'elle entretient avec le système scolaire (climat de la classe nuisible) et aussi au sein du système familial (pas ou peu de soutien de la part des parents).

En unissant ces deux modèles, qui ont fortement inspiré cette approche, on remarque que ce ne sont pas seulement les interactions entre les systèmes (théorie générale des systèmes) ou bien les relations au sein des divers niveaux (modèle bioécologique) qui sont analysées, mais plutôt les interactions entre les systèmes au sein des différents niveaux. Dans le cadre de cette étude, l'approche écosystémique permet ainsi de dresser un portrait juste et complet de la situation de chacune des répondantes.

L'intérêt pour l'approche écosystémique résulte du constat qu'en travail social, il est fondamental de tenir compte de l'environnement et des interactions de chaque individu lors des interventions. D'où la pertinence d'utiliser l'approche écosystémique comme cadre de référence aux fins d'analyse d'une recherche portant sur les événements et les difficultés vécues et la vie familiale des raccrocheuses âgées entre 16 et 18 ans qui fréquentent un CEA. En reprenant les différentes sphères du modèle bioécologique ainsi qu'en analysant les interactions entre les systèmes, les sous-systèmes et les différentes sphères dans lesquelles elles se font et en les transposant sur chacune des situations des raccrocheuses, ce modèle permet de dresser un portrait complet des jeunes raccrocheuses qui fréquentent un CEA. La théorie écosystémique s'intéresse donc aux transactions dynamiques qu'un individu entretient avec son environnement et à la façon dont les comportements sont encouragés par cet environnement (Wormer, Besthorn et Keefe, 2007). Le comportement humain étant constitué par plusieurs forces qui l'entourent, une évaluation multidimensionnelle est indispensable afin d'expliquer pourquoi certains individus posent certaines actions. Pour cette étude, le décrochage et le raccrochage correspondent à ces actions (Wormer, Besthorn et Keefe, 2007). L'approche écosystémique, qui découle du

modèle bioécologique de Bronfenbrenner, démontre qu'il est important d'étudier le développement de l'adulte tout en considérant son contexte bioécologique lorsqu'il s'agit d'étudier et de comprendre, dans la globalité et la complexité, la réussite scolaire et la persévérance de l'adulte (Bronfenbrenner, 2005), ce qui justifie la sélection de cette approche pour ce présent mémoire. L'approche écosystémique permet alors de dresser et d'analyser en profondeur le portrait des principales tendances concernant les caractéristiques personnelles, scolaires et sociales ainsi que les événements de vie qui ont marqué le vécu des raccrocheuses tout au long de leur cursus scolaire, puis de dresser et d'analyser le portrait du réseau des répondantes ainsi que ses retombées sur l'historique scolaire de ces raccrocheuses.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

« Celui qui ouvre une porte d'école ferme une prison »

Victor Hugo

Ce chapitre est consacré aux différents aspects méthodologiques menant à la réalisation de cette étude. D'abord, des informations concernant le type de la présente recherche, ses objectifs, la population et l'échantillon à l'étude ainsi que les stratégies de collecte et d'analyse des données privilégiées sont apportées. Puis, des précisions sont également données en lien avec les thèmes et les sous-thèmes du guide d'entrevue utilisé et sur les considérations éthiques qui ont été prises en compte pour respecter la vie privée des répondantes. Toutefois, avant de présenter les aspects méthodologiques de cette étude, une précision essentielle doit être soulevée concernant son contexte.

Ce mémoire s'insère dans le cadre d'une étude plus large, réalisée en collaboration entre l'UQAC et le groupe ECOBES,¹⁶ visant à documenter le parcours de vie et le parcours scolaire des jeunes âgés de 18 ans ou moins qui fréquentent un CEA (Maltais, Pouliot, Perron et Veillette, 2009). Les quatre objectifs de cette grande enquête étaient : 1) documenter le parcours de vie et les caractéristiques personnelles, familiales, et sociales actuelles des étudiants qui fréquentent un CEA, 2) dresser le parcours scolaire, les difficultés et les embûches personnelles, familiales et sociales rencontrées par ces personnes tout au long de leurs études, 3) identifier les motifs qui poussent les répondants à poursuivre leurs études secondaires dans un CEA et 4) recueillir le point de vue de ces étudiants sur leurs perspectives d'avenir ainsi que sur les stratégies et les moyens à mettre en place pour prévenir le décrochage scolaire.

L'étude de Maltais et al. (2009) comporte deux phases majeures de collecte des données. Dans un premier temps, des entrevues qualitatives ont été réalisées en mars 2010 auprès de 14 garçons et de 14 filles âgés de moins de 18 ans. Puis, un questionnaire (quantitatif) a été administré à tous les jeunes âgés de 16 à 24 ans qui fréquentaient un CEA en février 2012. Ce mémoire s'inscrit donc dans la première phase de cette collecte des données, c'est-à-dire les entrevues qualitatives, et propose une analyse secondaire des données recueillies auprès des jeunes filles en fonction d'objectifs qui lui sont propres.

¹⁶ ECOBES : Groupe qui étudie les conditions et les besoins des jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

4.1. Le type de recherche

Dans un contexte de recherche qui vise à documenter une réalité psychosociale peu explorée à ce jour, c'est-à-dire le raccrochage scolaire des jeunes femmes âgées entre 16 et 18 ans qui fréquentent un CEA, la démarche qualitative de type exploratoire s'avère appropriée puisqu'elle permet de mieux comprendre cette réalité psychosociale et, ainsi, de saisir de quelle façon une problématique peut se développer (Frisch, 1999). Bien que la recherche qualitative s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints, ceux-ci sont étudiés en profondeur (Deslauriers, 1991) et permettent l'exploration d'un groupe humain caractérisé par des pratiques communes (Frisch, 1999) qui, dans cette étude, correspond aux jeunes raccrocheuses fréquentant un CEA dans le but d'obtenir le diplôme d'études secondaires. L'accent est donc placé sur les perceptions et les expériences de ces jeunes raccrocheuses (Mayer et al. 2002).

Par ailleurs, la recherche qualitative de type exploratoire permet de recueillir des informations importantes en lien avec une situation particulière et contextualisée (Huberman et Miles, 2003), comme c'est le cas du décrochage scolaire suivi d'un raccrochage scolaire en CEA. De plus, la recherche qualitative est une méthode utile, efficace et tout à fait adaptée dans l'étude des phénomènes sociaux, notamment celui du raccrochage scolaire, puisqu'elle s'intéresse à la compréhension des expériences de la vie quotidienne de ces raccrocheuses et qu'elle cherche à comprendre le sens que ces raccrocheuses accordent à cet événement particulier (Deslauriers, 1991; Lincoln et Guba, 1985).

La forme exploratoire de cette recherche qualitative a permis l'exploration des enjeux qui sont à la tête des nouvelles problématiques ainsi que les changements provoqués par ceux-ci et qui touchent les individus ou les groupes (Poupart et al., 1998). Puisque la présente recherche s'intéresse à un phénomène qui demeure peu étudié, la forme exploratoire est de mise, en permettant d'explorer l'émergence d'une réalité sociale nouvelle (Poupart et al., 1998).

4.2. Les objectifs de recherche

La recension des écrits nous a permis de constater que les jeunes raccrocheuses âgées de 16 à 18 ans qui fréquentent un CEA sont confrontées à plusieurs facteurs les ayant menées, dans un premier temps, vers le décrochage scolaire et, dans un deuxième temps, vers un retour aux études. Les limites des recherches actuelles abordées dans le premier chapitre ont clairement indiqué que les études qui s'intéressent à ce phénomène regroupent souvent les 16 à 24 ans, sont généralement de nature mixte ou habituellement reliées aux garçons, ce qui en fait un échantillonnage assez éclectique. Par ailleurs, plusieurs événements (passage de l'adolescence à la vie adulte, occupation d'un emploi, appartement, maternité, etc.) sont susceptibles de se manifester entre l'âge de 16 ans et de 24 ans et peuvent contribuer à rendre les résultats d'une étude moins spécifiques.

Par conséquent, la présente recherche s'attarde à documenter les événements, les difficultés vécues et la vie familiale des jeunes filles âgées entre 16 et 18 ans qui fréquentent un CEA, et ce, tout au long de leur parcours scolaire (primaire, secondaire et CEA). Elle tente de dégager un portrait des jeunes raccrocheuses. Pour y parvenir, l'objectif spécifique suivant est au cœur de cette recherche :

- Dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires, familiales et sociales ayant une influence sur le parcours scolaire primaire et secondaire (secteur jeune) des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un CEA.

4.3. La population à l'étude et le recrutement des participantes

Dans le cadre de ce mémoire, la population à l'étude comprend l'ensemble des étudiantes âgées de 18 ans ou moins qui fréquentaient, au cours de l'hiver 2010, un CEA de la Commission scolaire des Rives du Saguenay dans le but d'obtenir leur diplôme de secondaire V. Trois assistantes de recherche devaient recruter les participantes. Pour les recruter, une liste des étudiantes répondant aux critères de sélection a d'abord été dressée

en collaboration avec le personnel de l'établissement. Par la suite, un tirage au sort a été fait afin de recruter une quinzaine de répondantes. Les étudiantes, dont le nom avait alors été retenu, étaient contactées en personne, par une des trois assistantes de recherche, afin de les informer de la tenue de l'étude, des modalités de son déroulement et pour leur demander si elles acceptaient de compléter une entrevue dans un local fermé situé dans leur établissement d'enseignement. Les jeunes filles mineures acceptant de participer devaient préalablement informer leurs parents de la tenue de cette étude et recevoir leur accord écrit pour rencontrer de nouveau l'intervieweur.

Ainsi, plus de 14 jeunes raccrocheuses ont participé au cours du mois de mars 2010 à cette étude, soit pendant la période de la collecte des données. Toutefois, il est à spécifier que trois des 14 participantes interviewées ont dû être exclues de l'échantillon puisqu'elles fréquentaient un CEA en complément de leur formation scolaire secondaire au secteur jeune et que leur profil ne correspondait pas aux critères ciblés par la présente étude. L'échantillon retenu pour cette étude est donc constitué de 11 participantes. Par ailleurs, l'une de ces 11 participantes n'avait pas fréquenté le CEA depuis suffisamment longtemps au moment de l'étude (moins d'un mois) pour faire part de son vécu au sein de celui-ci. À cet effet, ses commentaires sur son parcours en CEA n'ont pas été retenus.

4.4. La méthode de collecte des données

Afin de collecter les données nécessaires à l'accomplissement de cette recherche, des entrevues semi-dirigées à l'aide d'un guide d'entrevue (appendice 1) ont été réalisées auprès des répondantes, puis une fiche signalétique (appendice 2) visant à recueillir les données sociodémographiques sur les participantes ainsi que sur leurs parents fut complétée. Il est à spécifier que le guide d'entrevue a été révisé au préalable par les intervenantes sociales qui œuvrent au sein du CEA, afin de s'assurer que l'ordre, le contenu et la formulation des questions correspondaient à la réalité et au vécu des élèves fréquentant un CEA.

L'entrevue semi-dirigée permet aux répondantes de répondre librement à des questions préalablement formulées par le chercheur, tout en permettant à l'intervieweur, avec l'aide d'un guide, de diriger l'entretien dans toutes les directions qui semblent intéressantes et susceptibles de fournir des données pertinentes (Boutin, 2000). Elle a permis de recueillir des données visant à documenter les réalités psychosociales des jeunes raccrocheuses fréquentant un CEA, réalité qui à ce jour demeure peu explorée dans l'ensemble du Saguenay-Lac-Jean. Dans le cadre des entrevues semi-dirigées, les participantes ont eu à répondre à une vingtaine de questions ouvertes. Les questions du guide d'entrevue avaient pour but de documenter leur point de vue concernant, entre autres, les thèmes suivants : le parcours scolaire, la vie dans un CEA, les motivations et les aspirations actuelles, les expériences de travail rémunéré, le réseau informel des répondants ainsi que leurs conditions de vie actuelles.

Même si le déroulement des entrevues suivait une grille de questions pré-établies, les intervieweuses ont laissé une part de liberté aux répondantes lorsqu'elles s'écartaient de la question initiale. Mayer et al. (2002) affirment que l'entrevue semi-dirigée se prête bien à l'étude de la réaction des individus face à une situation spécifique en donnant un accès direct à l'expérience et à l'opinion des individus, tout en s'adaptant à différentes populations.

L'entrevue semi-dirigée est de mise lorsqu'on s'intéresse aux sens, aux processus et aux pratiques des individus (Mayer et al., 2002), tout comme cela est fait dans la présente étude. Les entrevues semi-dirigées privilégient chez les répondantes l'expression de leurs pensées, tout en veillant à ce qu'elles ne s'écartent pas trop des thèmes devant être abordés (Savoie-Zajc, 1996). Lamoureux (2000) précise que ce type d'entrevue permet un encadrement à l'intérieur duquel les participantes expriment leur compréhension des questions dans leurs propres mots. Cette méthode est riche en détails et en descriptions, ce

qui permet d'obtenir des précisions ou des clarifications sur ce qu'expriment les répondantes.

C'est entre les mois de février et de mai 2010 (inclusivement) que la collecte des données auprès des participantes s'est déroulée. Au cours de cette période, les entrevues semi-dirigées ont été effectuées dans un CEA du Saguenay et ont duré entre 60 et 120 minutes. Celles-ci ont été réalisées individuellement, c'est-à-dire en face à face avec la participante et l'interviewer. Au début de chaque entrevue, l'intervieweuse précisait à la répondante qu'elle pouvait poser des questions, et également interrompre l'entrevue à tout moment.

4.5. Les thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue

Le tableau 1 présente les thèmes et les sous-thèmes du guide d'entrevue qui ont été analysés dans le cadre du présent mémoire. Ces thèmes permettent l'accès au point de vue des raccrocheuses sur les principales tendances concernant les caractéristiques et les événements vécus par ces dernières ainsi que les caractéristiques de leur réseau familial.

Tableau 1
Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue

Thèmes et sous-thèmes	Étapes du parcours de vie et du parcours scolaire		
Caractéristiques <u>personnelles</u> des répondantes :	P¹⁷	S	CEA¹⁸
○ Forces/qualités	X	X	X
○ Éléments à améliorer/défauts	X	X	X
○ Diagnostics reçus (par exemple, TDAH) et influence sur le parcours scolaire	X	X	X
○ Perception de soi par les enseignants	X	X	X
○ Façon d'affronter les événements difficiles, de communiquer ses émotions et d'être avec les gens			X
○ Passe-temps	X	X	X
○ Consommation de drogues et alcool		X	X
○ Conditions de vie actuelles			X
Caractéristiques <u>familiales</u> des répondantes :	P	S	CEA
○ Aide et soutien par les parents (par rapport aux devoirs, par rapport à la vie personnelle)	X	X	X
○ Demeure ou pas avec ses parents	X	X	X
○ Relations et communication (avec les parents, entre les parents, au sein de la fratrie)	X	X	X
○ Principales sources de conflits familiaux	X	X	X
○ Conflits familiaux susceptibles (ou pas) d'affecter la vie personnelle, scolaire, sociale ou familiale	X	X	X
○ Changements (ou pas) concernant le mode de fonctionnement et les relations de la famille	X	X	X
○ Principaux règlements familiaux	X	X	X
Caractéristiques <u>scolaires</u> des répondantes	P	S	CEA
○ Éléments les plus et les moins appréciés	X	X	X
○ Rendement scolaire (notes, redoublement, engagement envers les études)	X	X	X
○ Mesure disciplinaire	X	X	
○ Fréquentation ou non d'une classe spéciale	X	X	
○ Participation à la vie scolaire	X	X	
○ Comportement (en classe, lors des récréations et avec les enseignants)	X	X	X
○ Transition entre les différents parcours scolaires			
Caractéristiques <u>sociales</u> des répondantes	P	S	CEA
○ Comportements et relations avec les autres élèves	X	X	X
○ Cercle d'amis (nombre, sexe, fréquence des contacts)		X	X
○ Principales activités pratiquées avec les amis		X	X
○ Activités illicites		X	X
○ Place qu'occupent les amis dans la vie et place occupée dans le cercle d'amis		X	X
○ Ami ayant le plus d'influence		X	X
Événements marquants des répondantes	P	S	CEA
○ Événements les plus importants dans la vie (apportant des changements positifs ou négatifs ou ayant un impact sur le parcours scolaire)	X	X	X
○ Personnes les plus marquantes	X	X	X

¹⁷ P= primaire (enfance), S= secondaire (adolescence), CEA= Centre d'éducation aux adultes (vie adulte).

¹⁸ Les données du CEA correspondent à la situation actuelle des répondantes.

4.6. L'analyse des données

Lorsque les données ont été recueillies, une analyse de contenu a été réalisée pour chacune des entrevues, en fonction des thèmes et des sous-thèmes du guide d'entrevue et des objectifs de la présente étude. Tel que le suggèrent Mayer et Deslauriers (2000), l'analyse des données a été réalisée en quatre étapes : la préparation du matériel, la préanalyse, le codage du matériel ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats.

4.6.1. La préparation du matériel

Dans le cadre de la présente étude, 14 entrevues semi-dirigées ont été réalisées. Avec l'obtention préalable de l'accord des participantes et de leurs parents, le contenu des entretiens a été enregistré sur une cassette audio, puis retranscrit en intégralité par une assistante de recherche sous forme de *verbatim*, tout en respectant l'anonymat des participantes.

4.6.2. La préanalyse

La préanalyse est une étape qui demeure moins structurée et plus intuitive que l'étape de l'analyse (Bardin, 2007). Au cours de cette étape, une assistante a procédé, dans un premier temps, à la reformulation des propos des jeunes filles, puis a rédigé un bilan de chaque entrevue, permettant alors de faire ressortir les principaux éléments sous forme de tableau d'analyse. Les informations essentielles ont par la suite été synthétisées sous forme de compte rendu concis. Ces étapes ont permis de transposer les propos recueillis en une première formulation significative. Le contenu des comptes rendus a été lu à maintes reprises par l'auteure de ce mémoire afin de s'imprégner de l'information.

4.6.3. Le codage du matériel

Par la suite, à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo, un codage a été effectué en fonction des thèmes et des sous-thèmes du guide d'entrevue, mais également en fonction d'autres thèmes significatifs qui sont ressortis lors des entrevues. L'information regroupée en thèmes et en sous-thèmes a été analysée.

4.6.4. L'analyse et l'interprétation des résultats

Pour chacun des thèmes et des sous-thèmes, l'analyse qualitative a permis de dégager les ressemblances et les divergences relatives au parcours de vie et au parcours scolaire des participantes. Une analyse de chacune des entrevues a été effectuée ainsi qu'une analyse de l'ensemble des entrevues. Ces deux étapes ont permis de comparer le discours de chacun des participants et d'identifier les éléments similaires et divergents. À la lumière des nombreuses lectures de chacun des entretiens et afin de respecter l'unicité du parcours de vie et du parcours scolaire de chacune des participantes, une brève « biographie », structurée de façon similaire pour chacune des participantes, a été rédigée puisque l'expérience scolaire de ces jeunes raccrocheuses est marquée par la singularité de leur propre histoire personnelle (Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000). Afin d'illustrer le point de vu des participantes, c'est-à-dire les ressemblances et les particularités relatives à leur parcours de vie et parcours scolaire, les extraits les plus significatifs des *verbatim*s ont été retenus et insérés dans le chapitre 5.

4.7. Les considérations éthiques

Afin de préserver la confidentialité des participantes, plusieurs considérations éthiques ont été prises avant d'entamer la collecte des données de la phase I qui s'est déroulée en mars 2010. D'abord, les interviewers ont convoqué anonymement les participantes qui répondaient aux critères de sélection. Lors de cette première rencontre, les interviewers leur ont transmis des informations cruciales concernant la nature de la recherche ainsi que l'importance de leur participation. À la suite de la présentation de la recherche, les participantes ont reçu le *Formulaire de consentement du participant à l'entrevue* (appendice 3). Les candidates mineures ont reçu un second formulaire intitulé *Formulaire de consentement parental* (appendice 4). Celles-ci devaient, au préalable, obtenir l'approbation parentale afin de pouvoir apposer leur signature sur le formulaire de consentement du participant. Puis, les jeunes filles ayant consenti à participer à l'entrevue

semi-dirigée ont reçu le formulaire intitulé *Confirmation de rendez-vous et rappel du rendez-vous la veille*. Ce formulaire autorisait l'interviewer à contacter la participante la veille de l'entrevue afin de confirmer mutuellement l'heure et l'endroit du rendez-vous. Il permettait également, dans le cas d'une inattention lors du moment venu pour l'entrevue, qu'une des réceptionnistes du CEA communique, via interphone, le rendez-vous à la participante qui aurait omis de s'y rendre. De toute évidence, la nature de la rencontre n'était pas dévoilée par interphone. Ensuite, au cours de la réalisation de l'entrevue semi-dirigée, il se pouvait que la participante fasse part à l'interviewer d'un problème jugé majeur qui nécessiterait une aide d'un professionnel (médecin, infirmière, travailleuse sociale, etc.). Dans le cas présent, l'interviewer avait en sa possession le formulaire intitulé *Protocole en cas d'urgence ou de situation précaire* et devait, dans un premier temps, décrire la nature du problème jugé important et, dans un deuxième temps avec la participante, lui demander si elle connaissait un professionnel à qui elle pourrait confier ce problème. Si la réponse était positive, l'interviewer lui demandait si elle avait l'intention d'entrer en contact avec cette personne-ressource et quand elle le ferait. Dans le cas contraire, l'interviewer lui suggérait d'entrer en contact avec l'intervenante sociale du CEA.

Afin d'assurer la confidentialité des répondantes, les *verbatim*, les enregistrements audio et toutes autres informations pouvant identifier les participantes sont conservés sous clef et seront détruits à la fin de la recherche. De plus, aucun nom ne figure sur les documents utilisés pour la recherche (fiche signalétique, guide d'entrevue et *verbatim*). À cet effet, les participantes ont été identifiées par un code que seule la chercheuse principale (Danielle Maltais) possède. Les répondantes ont été informées qu'il est possible que cette vaste étude fasse l'objet de mémoires, d'articles et de communications scientifiques, mais que la confidentialité demeure assurée. Finalement, il doit être spécifié qu'avant de pouvoir engager toute démarche auprès des répondantes, cette étude a obtenu du comité d'éthique de recherche de l'UQAC une approbation correspondant au certificat d'éthique n°602.21.09 (appendice 5).

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

« L'éducation ne se borne pas à l'enfance et à l'adolescence. L'enseignement ne se limite pas à l'école. Toute la vie, notre milieu est notre éducation, et un éducateur à la fois sévère et dangereux. »

Paul Valéry

Ce chapitre expose les principaux résultats issus de la collecte de données effectuée auprès des 11 participantes. La première section est consacrée à la présentation des caractéristiques sociodémographiques des répondantes. Par la suite, le portrait spécifique de chacune des jeunes filles est présenté, puis ces informations sont comparées afin d'identifier les éléments communs et les caractéristiques qui distinguent les participantes. Pour sa part, la troisième section porte sur les caractéristiques personnelles, scolaires, familiales et sociales qui semblent avoir eu une influence tout au long du parcours scolaire des répondantes. Quant à la dernière section, elle documente le vécu des jeunes filles au sein d'un CEA.

5.1. Les caractéristiques sociodémographiques des participantes

Au moment de la collecte des données, les participantes (n=11) étaient âgées de 15 ans (n=1), 16 ans (n=6), 17 ans (n=3) ou 18 ans (n=1). Au cours de l'année précédant cette collecte des données, plus de la moitié des répondantes habitaient avec un seul de leurs parents (n=6). Deux d'entre elles résidaient uniquement avec leur mère, deux autres avec leur mère et le conjoint de celle-ci, l'une d'elles vivait en alternance avec sa mère et dans un centre d'accueil du Centre jeunesse, alors qu'une dernière avait demeuré quelque temps avec sa mère pour ensuite cohabiter avec son copain. Les autres participantes logeaient avec leurs deux parents (n=4) ou en famille d'accueil (n=1). Pour les sept répondantes qui n'habitaient pas avec leur père, deux d'entre elles le rencontraient au moins une fois par semaine, deux autres au moins une fois par mois, tandis que trois jeunes filles le voyaient rarement (n=1) ou jamais (n=2) (le père de l'une de ces deux dernières répondantes étant décédé). En ce qui a trait aux deux participantes qui n'habitaient plus avec leur mère, elles avaient des contacts au moins une fois par semaine avec cette dernière. Une seule participante n'entretenait plus aucune relation avec sa mère.

Au moment de la collecte des données, la plupart des répondantes logeaient dans une maison unifamiliale (n=8), alors que les autres vivaient dans une coopérative

d'habitation (n=1), dans un immeuble comportant au moins quatre logements (n=1) ou dans un centre d'accueil du centre jeunesse (n=1). Les participantes (n=11) étaient toutes membres d'une fratrie, ayant ainsi soit des frères (n=7), des sœurs (n=3), des demi-frères (n=5) ou des demi-sœurs (n=3). Les fratries des participantes étaient constituées d'au moins deux enfants (incluant la participante) et d'un maximum de cinq. Cinq répondantes vivaient avec au moins un membre de leur fratrie. La plupart des filles interrogées (n=10) ont déclaré qu'elles avaient de très bons amis ou des confidents sur lesquels elles pouvaient toujours compter en cas de besoin. Le nombre des confidents variant d'un à six, pour une moyenne de 2,8 confidents par répondante. Pour ce qui est de leur vie sociale, six répondantes affirmaient être « plutôt satisfaites », alors que les cinq autres se déclaraient « très satisfaites ». Aucune répondante n'a affirmé être insatisfaite de sa vie sociale. Toutefois, plusieurs participantes (n=8) ont exprimé se sentir seules par moments, que ce soit souvent (n=2), parfois (n=3) ou rarement (n=3). Le tableau 2, présenté à la page suivante, expose les caractéristiques sociodémographiques ainsi que celles associées à la vie sociale des participantes.

Tableau 2
Caractéristiques sociodémographiques et associées à la vie sociale des répondantes
(n=11)

Caractéristiques	N
Âge	
15 ans	1
16 ans	6
17 ans	3
18 ans	1
Type de logement	
Maison unifamiliale	8
Appartement en coopérative d'habitation	1
Appartement dans un immeuble comptant au moins quatre logements	1
Centre jeunesse	1
Vivait principalement au cours de l'année précédente:	
Mère et père	4
Mère	2
Mère et nouveau conjoint de la mère	2
Mère et conjoint de la répondante	1
Mère et centre d'accueil	1
Famille d'accueil	1
Nombre de répondantes ayant des :	
Frères	7
Sœurs	3
Demi-frères	5
Demi-sœurs	3
Nombre de confidents	
Aucun	1
Entre 1 et 3	7
Entre 4 et 6	3
Niveau de satisfaction par rapport à la vie sociale	
Très satisfaites	5
Plutôt satisfaites	6
Niveau de solitude des répondantes (se sentent seules)	
Souvent	2
Parfois	3
Rarement	3
Jamais	3

5.2. Le cheminement scolaire et professionnel des répondantes

Lors de la collecte des données, quelques participantes (n=4) avaient complété leur secondaire III ou IV, six autres élèves avaient terminé leur secondaire I ou II, tandis qu'une seule répondante n'avait pas encore obtenu son secondaire I. Sept participantes fréquentaient le CEA depuis environ six mois ou plus, alors que certaines y étaient inscrites depuis moins de six mois (n=3), voire depuis moins d'un mois (n=1). En ce qui concerne la vie professionnelle des étudiantes, trois d'entre elles occupaient un emploi rémunéré dans le domaine de la vente, soit en tant que vendeuse (n=1) ou caissières (n=2). Le nombre d'heures de travail variait selon les répondantes, entre 16 et 25 heures, pour une moyenne hebdomadaire de 18,7 heures. Le Tableau 3 regroupe les informations concernant le cheminement scolaire et professionnel des répondantes.

Tableau 3
Cheminement scolaire et professionnel des répondants (n=11)

Caractéristiques	N
Occupation d'un emploi rémunéré	
Oui	3
Non	8
Niveau de scolarité atteint au secondaire	
Présecondaire	1
Secondaire I	3
Secondaire II	3
Secondaire III	2
Secondaire IV	2
Durée de fréquentation du CEA	
Un mois et moins	1
Moins de 6 mois	7
6 mois et plus	3

Compte tenu du fait que la majorité des participantes interrogées habitaient encore avec au moins un de leur parent (n=10), il a été jugé pertinent de recueillir des informations concernant les caractéristiques scolaires et professionnelles de ces derniers. À ce sujet, le Tableau 4 permet de constater que la majorité des répondantes qui étaient en mesure de fournir des informations sur le dernier diplôme obtenu par leurs parents ont déclaré que leur

mère ou leur père avait obtenu un diplôme de secondaire V ou moins ou un diplôme d'études professionnelles. Quatre mères et un père des répondantes ont fréquenté soit un CÉGEP ou une Université. En ce qui a trait à la principale occupation des mères des participantes, quatre d'entre elles occupaient un emploi rémunéré à temps plein, alors qu'une seule occupait un emploi rémunéré à temps partiel. Deux mères restaient à la maison pour s'occuper de leurs enfants et deux autres étaient sans emploi de façon permanente. Selon les dires des participantes, cinq pères occupaient un emploi rémunéré à temps plein, alors qu'un seul occupait un emploi rémunéré à temps partiel. Deux pères étaient sans emploi de façon permanente. Certaines des participantes ont été incapables de fournir des informations sur la principale occupation de leur mère (n=2) ou de leur père (n=3). Le tableau 4, présenté à la page suivante, présente les caractéristiques associées au cheminement scolaire et professionnel des parents des répondantes.

Tableau 4
Caractéristiques associées au cheminement scolaire et professionnel des parents des
répondantes (n=11)

Caractéristiques	N
Dernier niveau de scolarité de la mère	
Primaire	1
Secondaire III	1
Secondaire V	3
Diplôme d'études professionnelles	1
Diplôme d'études collégiales	2
Diplôme d'études universitaires	2
Ne s'applique pas (plus de contact avec la mère)	1
Dernier niveau de scolarité du père	
Secondaire V	5
Diplôme d'études professionnelles	1
Diplôme d'études collégiales	1
Ne s'applique pas (plus aucun contact avec le père)	1
Ne sait pas	3
Principale occupation de la mère	
Emploi rémunéré à temps plein	5
Emploi rémunéré à temps partiel	1
À la maison pour s'occuper des enfants	2
Sans emploi de façon permanente	2
Ne s'applique pas (plus aucun contact avec la mère)	1
Principale occupation du père	
Emploi rémunéré à temps plein	6
Emploi rémunéré à temps partiel	1
Sans emploi de façon permanente	2
Ne s'applique pas (plus aucun contact avec le père)	1
Ne sait pas	1

5.3. Le parcours de vie et scolaire spécifique de chacune des participantes¹⁹

Cette prochaine section s'attarde à l'histoire de vie des onze participantes à l'étude. Par la suite, les faits marquants provenant du discours des répondantes sont mis en relief.

¹⁹ Les prénoms (n=11) utilisés dans les vignettes sont fictifs afin de préserver l'anonymat des participantes.

Alicia

Au moment de l'entretien, Alicia était âgée de 16 ans. Au CEA qu'elle fréquentait depuis plus de six mois, elle avait été reclassée pour le cours de mathématique en secondaire III et en secondaire IV pour les cours d'anglais et de français. À la suite d'une querelle avec son père qui a perduré près d'un an, Alicia est allée vivre avec sa mère et son frère dans un immeuble à appartements multiples. Étant donné que sa mère était alors sans emploi, les conditions financières du foyer étaient précaires. Elle entretenait une relation satisfaisante avec sa mère, mais éprouvait quelques difficultés relationnelles avec son frère. Le conflit généré entre elle et son père était réglé depuis peu au moment de l'entrevue, elle jugeait donc que sa relation avec celui-ci était satisfaisante.

Alicia n'a pas préservé de bons souvenirs de son passage à l'école primaire. Malgré quelques bonnes amies et une entente satisfaisante avec les enseignants, elle a été victime de moqueries de la part des élèves « populaires ». Lorsqu'elle avait des conflits au primaire, Alicia a toujours trouvé le soutien auprès de sa mère. Les difficultés rencontrées l'ont encouragée à participer, en cinquième année, à un projet de résolution des conflits perpétrés dans la cour d'école. Son implication au sein de ce projet lui a fait prendre conscience qu'elle n'était pas responsable de la situation qu'elle subissait et l'a aidée à demeurer calme lors d'attaques personnelles commises par certains élèves. Son parcours à l'école primaire l'a amenée à changer intérieurement et extérieurement. Pour se démarquer, elle a adopté un style vestimentaire ainsi qu'un mode de pensée et d'agir différent des autres élèves. Dès son entrée en secondaire I, Alicia n'a pas apprécié l'école, elle s'ennuyait et trouvait que les explications des enseignants n'étaient pas adaptées aux besoins des jeunes. Encore une fois, elle a dû faire face aux moqueries des élèves. Pour riposter à ces insultes, Alicia en est venue à la violence physique. En secondaire III, Alicia a vécu un déménagement et un changement d'école secondaire. Lors de sa première journée de fréquentation de cette nouvelle école, elle s'est disputée avec la directrice au sujet d'un « piercing ». Alicia a protesté pour ne pas l'enlever et la situation s'est dégradée. Elle n'a pas apprécié cette

nouvelle école et l'a quittée après deux jours de fréquentation. C'est au mois de mai suivant qu'elle a intégré un CEA.

Au sein du CEA qu'elle fréquente, Alicia se sent bien. Elle apprécie le rythme d'apprentissage et les enseignants. Elle souhaite avancer plus rapidement dans ses matières et elle s'attend à ce que les programmes soient davantage captivants que ceux offerts dans les écoles secondaires du secteur jeune. Elle espère également que les élèves soient plus matures. Elle aimerait ressentir plus de liberté et espère percevoir un climat de confiance du personnel enseignant et non enseignant à son égard. Toutefois, elle manque de motivation en ce qui concerne l'année scolaire en cours et songe à cesser de fréquenter le CEA au mois de mai (afin de profiter du beau temps) et recommencer en septembre prochain. Sa mère, son copain et ses amis l'ont motivée à poursuivre ses études. Depuis le décès de son chien, Alicia souhaite accomplir des études collégiales en soins animaliers, voire des études universitaires pour devenir vétérinaire. Elle aimerait ouvrir un salon de toilettage, une clinique vétérinaire ou une animalerie.

Bianca

Au moment de la collecte des données, Bianca était âgée de 15 ans. Au sein du CEA qu'elle fréquentait depuis moins de six mois, elle tentait de compléter son secondaire II. Bianca habitait avec ses deux parents biologiques. Son père était un travailleur forestier et sa mère occupait un emploi en tant que gestionnaire dans un hôpital de la région. Bianca considérait que sa vie familiale se déroulait bien. Par ailleurs, elle estimait qu'aucune difficulté familiale n'avait affecté son parcours scolaire et sa vie en général.

Au primaire, plusieurs changements d'école provoqués par des déménagements répétitifs ont fait vivre de l'isolement social à Bianca. Malgré cette situation, elle s'entendait bien avec ses enseignants et ses camarades de classe. Bien qu'elle ait été diagnostiquée dyslexique lors de sa deuxième année du primaire, la suite de son parcours scolaire au primaire s'est passée sans trop d'embûches. L'accès à un service d'aide

pédagogique et le suivi systématique qu'accomplissait sa mère à la maison ont contribué à sa réussite. Néanmoins, quelques échecs au cours de sa sixième année, principalement en mathématique, ont fragilisé sa motivation scolaire en ce qui a trait à la poursuite de ses études dans une école secondaire du secteur jeune. Ainsi, au secondaire, Bianca a pris conscience des impacts de sa dyslexie et a développé un sentiment d'inaptitude, ce qui a alors fortement affecté sa motivation scolaire. Bianca a effectué son secondaire I dans une classe à effectifs réduits et a réussi ses examens après avoir fait de nombreux efforts. Les échecs scolaires ont fait surface à nouveau en secondaire II, alors qu'elle fréquentait encore une classe à effectifs réduits. Ne se sentant pas suffisamment aidée et soutenue par le personnel enseignant, elle a changé d'école. Plusieurs redoublements et des problèmes de comportement se sont peu à peu installés. Elle dérangeait en classe et préférait s'amuser, elle était démotivée. À cette époque, un autre diagnostic est venu s'ajouter à la dyslexie : la dysphasie. De plus, elle entretenait de mauvaises relations avec les enseignants, particulièrement avec une enseignante qui l'a découragée de demander de l'aide lorsqu'elle ne comprenait pas la matière ou les exercices à compléter en classe. Bianca n'osait pas demander d'explications, de peur de paraître idiote et ridicule aux yeux de son enseignante ou parce qu'elle craignait de se faire réprimander. Elle considère alors avoir développé un mode de fonctionnement solitaire, où elle accomplissait ce qu'elle était en mesure de faire, et ce, de façon soutenue, mais sans demander d'aide pour ce qui échappait à sa compréhension. Pendant cette période, son seul motif de fréquentation scolaire était son cercle d'amis. Les absences étaient de plus en plus fréquentes et elle a été renvoyée de l'école. À la suite de trois refus d'inscription dans trois écoles secondaires de la région, c'est avec réticence et appréhension qu'elle a intégré le CEA, près d'un mois après son renvoi.

Depuis qu'elle fréquente un CEA, Bianca se sent capable de poursuivre ses études, sa motivation à poursuivre sa scolarité a augmenté et elle estime avoir redoublé d'efforts. Des ressources de soutien académique sont disponibles pour faire face à sa dysphasie et son motif principal de fréquentation scolaire est désormais de réussir ses matières scolaires. De

plus, elle apprécie particulièrement le rythme d'apprentissage modulaire offert par le CEA. Elle entretient de bonnes relations avec les enseignants. Pour chacune des matières qu'elle étudie, elle vise à obtenir des notes supérieures ou égales à 80 %. Elle entrevoit le reste de son année scolaire positivement. Son but ultime en fréquentant un CEA est d'obtenir son diplôme de secondaire V, qui correspond également à l'un de ses plus grands souhaits. Elle aspire également à avoir un amoureux, fonder une famille, occuper un emploi qu'elle aime dans le domaine de la mode et avoir du plaisir dans sa vie. Bianca est entourée d'un grand cercle d'amis. Ceux-ci occupent la première place dans sa vie, avec les membres de sa famille. Les activités principales qu'elle pratique avec ses amis sont d'écouter de la musique, de magasiner, d'aller dans des soirées et de fréquenter un organisme communautaire destiné aux adolescents et adolescentes. Elle consomme à l'occasion de l'alcool avec modération et ne prend aucune drogue.

Camille

Au moment de l'entrevue, Camille était âgée de 16 ans. Au sein du CEA qu'elle fréquentait depuis moins de six mois, elle tentait de compléter les mathématiques de secondaire I ainsi que le français et l'anglais de secondaire II. Depuis peu, elle avait quitté le milieu familial pour s'établir dans un appartement avec son amoureux. Auparavant, Camille demeurait avec sa mère qui est alcoolique, son beau-père atteint d'un cancer des poumons à un stade avancé et qui était l'unique source de revenu de la famille, sa sœur ayant une déficience intellectuelle et son frère qui a décroché de l'école sans obtenir son secondaire V. N'ayant côtoyé son père qu'à trois ou quatre reprises depuis son enfance, l'éducation parentale s'est fait entièrement par sa mère. Sans instruction, celle-ci n'a pas été en mesure de la soutenir tout au long de son parcours scolaire. Victime d'attouchements sexuels perpétrés par un oncle lorsqu'elle était au primaire, Camille ne s'est pas sentie encouragée par sa mère, qui l'a plutôt incitée à se retourner vers Dieu et à lui pardonner.

Camille qualifie son parcours scolaire au primaire comme étant difficile. Issue d'un milieu familial économiquement défavorisé, elle a été victime de discrimination et

d'intimidation en ce qui a trait à son habillement et à son hygiène corporelle. Elle ne s'est fait aucun ami. Souffrant régulièrement de kystes ovariens et de bronchites asthmatiques, Camille a accumulé un retard scolaire important dû aux absences provoquées par son état de santé. Parce qu'elle a redoublé sa deuxième année du primaire, Camille a subi des moqueries de la part de ses camarades de classe qui ont poursuivi leur troisième année. En plus de se sentir inférieure aux autres élèves, elle en est venue à se dévaloriser et à croire qu'elle n'avancerait jamais. Elle appréhendait son passage au secondaire. À la suite des difficultés scolaires rencontrées pendant le primaire, Camille a entrepris son cheminement au secondaire au sein d'une classe spéciale présecondaire. L'année suivante, elle a été classée en secondaire I. Pendant cette année, elle a été transférée dans une classe spécialisée préparatoire au marché du travail qu'elle n'a guère apprécié. À l'âge de 15 ans, elle est parvenue à obtenir une place au sein d'une institution scolaire pour jeunes décrocheurs. Avant d'intégrer cette école, Camille n'éprouvait plus de motivation à poursuivre sa scolarité. Selon elle, l'école était une perte de temps. Elle a alors accumulé de nombreuses absences et préférait s'amuser et fréquenter les bars plutôt que de focaliser sur ses études. Le passage à l'école pour jeunes décrocheurs a été un événement positif dans son parcours scolaire. Pour la première fois, elle s'est sentie aidée et soutenue dans son cheminement scolaire. Grâce à la fréquentation de cette école, Camille a retrouvé la motivation à poursuivre ses études.

À 16 ans, elle a choisi d'intégrer un CEA dans le but d'accéder à un travail qui pourra lui assurer un bel avenir et qui lui permettra de fonder une famille avec son copain. Elle espère ne pas faire subir à ses futurs enfants ce qu'elle a vécu tout au long de son parcours scolaire. À court terme, elle souhaite obtenir le diplôme d'études secondaire (DES) et, à long terme, un DEP ou un DEC. Camille a une opinion favorable du CEA qu'elle fréquente, elle considère que c'est une bonne école. Elle s'est fait quelques amis et elle apprécie les relations qu'elle entretient avec les enseignants et ses camarades de classe. Par ailleurs, elle a enfin le soutien et la fierté de sa mère, qui lui a avoué qu'elle-même

n'avait pas eu les outils nécessaires lui permettant de soutenir ses enfants. Bien qu'elle aimerait pouvoir changer son passé, elle demeure satisfaite de sa vie actuelle.

Daphné

Lors de l'entretien, Daphné était âgée de 17 ans. Elle était classée en secondaire IV pour ce qui est des mathématiques et du français au sein du CEA qu'elle fréquentait depuis moins de six mois. Elle habitait avec sa mère, son père et l'un de ses trois frères. Sa mère occupait un emploi dans un hôpital et son père travaillait comme directeur en immobilier et possédait des actifs dans ce domaine. Malgré quelques conflits liés à la consommation d'alcool d'un de ses frères et le grave accident d'un autre de ses frères lorsqu'elle était âgée de cinq ans, qui ont suscité des tensions au sein de sa famille, elle qualifiait de convenable la dynamique de sa famille.

L'accumulation d'échecs en mathématique ainsi que plusieurs autres difficultés ont eu une incidence sur le cheminement scolaire de Daphné au primaire. Pour pallier à ses difficultés, des cours privés hebdomadaires ont été nécessaires. Daphné s'entendait bien avec les enseignants et ses camarades de classe et n'éprouvait pas de problèmes liés à la discipline ou à des troubles de comportements. Jusqu'à l'âge de 12 ans, Daphné a souffert d'épilepsie. La transition entre le primaire et le secondaire s'est bien déroulée. Compte tenu de ses difficultés scolaires au primaire, Daphné a intégré un groupe à effectifs réduits pendant les trois premières années du secondaire ainsi que pour la reprise du secondaire III qu'elle avait redoublé. Par ailleurs, le secondaire III a été éprouvant pour Daphné, puisqu'elle n'avait plus aucune motivation et ne souhaitait qu'une seule chose, c'est-à-dire avoir 16 ans afin d'abandonner l'école. Elle consommait régulièrement de la drogue et de l'alcool, cela lui procurait la sensation d'évasion vers un autre univers. Soucieux de l'état de sa fille, son père l'a envoyée en cure de désintoxication d'une durée de deux mois qui a porté fruit puisqu'elle a cessé sa consommation. Après la reprise de son secondaire III, Daphné a poursuivi son parcours scolaire dans un programme alternatif. Comme elle ne

pouvait pas rester plus de deux ans au sein de ce programme, Daphnée a choisi d'intégrer un CEA pour ne pas perdre tous ses acquis.

À court terme, Daphné souhaite terminer l'année scolaire en cours. Elle se sent bien au CEA et elle y retrouve peu à peu la motivation à apprendre. Elle a une bonne entente avec les enseignants ainsi qu'avec les élèves. Toutefois, lorsqu'elle éprouve des difficultés de compréhension, elle n'ose pas solliciter d'explications supplémentaires par peur d'être dérangeante, impression que lui renvoyait une enseignante du secondaire au secteur jeune lorsqu'elle réclamait des éclaircissements. Malgré cet aspect négatif, elle apprécie le rythme d'apprentissage en CEA et elle souhaite, à long terme, compléter son secondaire IV afin d'accéder à un DEP en coiffure. L'idée d'accéder à l'autonomie ainsi qu'à l'indépendance financière et matérielle dans un avenir rapproché, avec l'obtention d'un emploi dans le domaine désiré, est un facteur qui motive la poursuite de ses études. Ses projets d'avenir consistent à fonder une famille, posséder une maison et des biens matériels, ainsi que voyager. Son plus grand souhait est de posséder un salon de coiffure.

Éliane

Éliane était âgée de 18 ans au moment de l'entrevue. Au sein du CEA qu'elle fréquentait depuis moins de six mois, elle avait été classée en secondaire I pour l'anglais et le français et en préscolaire pour les mathématiques. Fille d'une infirmière auxiliaire et d'un livreur, Éliane habitait dans un logement avec sa mère depuis la séparation de ses parents lorsqu'elle était âgée de cinq ans. Puisque son père s'est établi dans une autre région, elle le voyait que trois jours par année. Malgré cette distance physique, Éliane entretenait une communication régulière avec son père. Par ailleurs, le dévoilement de la consommation de son frère, les agressions perpétrées par celui-ci, le décès de son beau-père, le décès d'une tante et l'annonce d'un cancer chez une autre tante sont tous des événements qui avaient bouleversé sa vie dans les mois qui ont précédé la collecte des données.

Au primaire, Éliane a vécu de l'isolement social et du rejet. Elle était également l'objet de moqueries de la part des autres élèves. Ces moqueries étaient liées à son habillement, sa façon d'agir, son sens des responsabilités et sa façon d'aborder les adultes en les vouvoyant. Ses résultats académiques étaient généralement faibles et les matières dans lesquelles elles performait généralement bien étaient le français et les mathématiques. Lors de son parcours scolaire au primaire, Éliane a subi un redoublement. Celle-ci relate qu'un déménagement et un changement d'école survenu cette année-là ont eu un impact négatif sur ses résultats scolaires. Pour pallier à ses difficultés, Éliane a reçu de l'aide pédagogique pendant près d'un mois, jusqu'à ce qu'elle ne se présente pas aux rendez-vous et que ce service lui soit retiré. En raison de nombreux mensonges (à propos de ses devoirs) et de vols perpétrés dans sa classe (matériel des autres élèves) qu'elle attribue au rejet de la part de ses pairs, Éliane a été mise en retenue à quelques reprises. La transition entre le primaire et le secondaire, bien que bouleversante, fut positive à certains égards. Ainsi, contrairement à son vécu au primaire, elle ne se sentait pas différente des autres élèves. Éliane a commencé l'école secondaire au sein d'une classe présecondaire qui équivaut à une 7^e année du primaire. Ses notes ont alors augmenté. Malgré ses performances académiques, elle ne se sentait pas tout à fait à sa place au sein de ce groupe. Mis à part les amis qu'elle avait dans cette école, elle n'appréciait pas son établissement secondaire.

L'idée de poursuivre des études dans un CEA provient de sa mère lors de l'été précédant son inscription à ce type de centre. Malgré la tristesse qu'elle éprouvait à l'idée de devoir quitter ses amis du secondaire secteur jeune, Éliane a accepté la proposition de sa mère. L'idée de pouvoir obtenir son DES et d'accomplir des études pour un emploi qu'elle désire occuper la rend heureuse. De plus, Éliane ne se sent pas seule dans cet établissement, puisque plusieurs de ses amis le fréquentent également. Par sa fréquentation, elle espère avant tout terminer son secondaire V. Le cas échéant, elle aimerait accomplir des études universitaires en médecine vétérinaire, en psychologie ou en droit.

Florence

Au moment de l'entretien, Florence était âgée de 16 ans. Elle fréquentait le CEA depuis moins d'un mois dans le but de compléter son secondaire IV et V en moins de temps qu'il faut pour le faire au sein d'une école secondaire régulière. Elle vivait seule avec sa mère, qui était sans emploi, et avec son père, qui était travailleur autonome. Les deux parents étaient aux prises avec des problèmes de santé mentale. Depuis sa cinquième année du primaire, la Direction de la Protection de la jeunesse (DPJ) était impliquée au sein de sa famille, car Florence a été témoin de violence physique et verbale perpétrée entre ses frères et son père et elle a également subi ces deux types de violence. Lors de son secondaire III, Florence a été placée en famille d'accueil pendant un mois. La dynamique au sein de la famille de Florence était encore conflictuelle au moment de l'entrevue.

Le parcours scolaire de Florence lors de son primaire s'est bien déroulé. Ses résultats étaient satisfaisants, malgré quelques difficultés éprouvées en mathématiques. Elle visait des notes supérieures à 70 % et, lorsqu'elle n'y parvenait pas, elle réagissait en pleurant et était stressée. De nature réservée, Florence ne se mêlait pas aux autres élèves. Elle a, par contre, développé des liens d'amitié avec trois élèves pendant tout son primaire. Pour Florence, la transition d'une école primaire à un établissement du secondaire fut difficile, puisqu'elle ne souhaitait pas quitter son école primaire où elle se sentait bien. Bien qu'elle n'ait pas apprécié son passage dans une école secondaire du secteur jeune, elle considère s'y être adaptée. Par contre, elle était l'objet des moqueries de quelques élèves. Pendant les premières années du secondaire, sa performance académique était bonne, mais la situation s'est dégradée lors de ses études en secondaires III et IV. Ses notes ont littéralement chuté et elle a ainsi accumulé de nombreux échecs. Puisqu'elle n'en pouvait plus de fréquenter l'école, elle s'est absentée régulièrement. Selon Florence, les caractéristiques de son milieu scolaire et les problèmes vécus au sein de sa famille ont été à l'origine de son décrochage scolaire. Tout au long de son parcours, Florence a rencontré des intervenants. C'est lors d'une convocation auprès de la direction que ses parents ont été mis au courant de son absentéisme, alors qu'elle avait pris l'habitude de faire motiver ses

absences par son copain de l'époque. Lors de cette rencontre, sa mère et elle ont conjointement décidé qu'elle devait quitter son école secondaire du secteur jeune afin de fréquenter un CEA, d'autant plus que Florence ne désirait pas recommencer son année scolaire au sein de cette école secondaire.

Au CEA qu'elle fréquente, Florence apprécie les rapports amicaux qui règnent entre les gens. De plus, elle peut vaquer à ses occupations en toute tranquillité. Bien qu'elle trouve difficile de se motiver et de travailler seule et sans encouragements, elle compte bien compléter quelques modules de cours auxquels elle est inscrite et progresser d'ici la fin de l'année scolaire. Par sa fréquentation au sein d'un CEA, elle espère terminer ses études secondaires plus rapidement qu'au secteur régulier et occuper un emploi en tant qu'assistante dentaire au sein de l'armée. Sans vivre dans le luxe, Florence estime qu'elle a de très bonnes conditions de vie. Ses préoccupations actuelles sont de poursuivre sa scolarité et de maintenir une bonne forme physique afin de s'enrôler l'été prochain dans les forces armées. En ce moment, ce qu'elle apprécie le plus c'est d'avoir un lieu où habiter, d'avoir des personnes qui la soutiennent et de ne plus être confrontée aux situations négatives qui l'ont antérieurement perturbée. Mis à part les conflits avec ses parents, elle ne changerait rien à sa vie actuelle qu'elle apprécie. Bien que ces parents ne soient pas très impliqués en ce qui a trait à ses études, ils s'intéressent à son emploi du temps et ont établi différentes règles qu'elle doit respecter.

Gaëlle

Gaëlle était âgée de 16 ans au moment de la collecte des données. Au CEA qu'elle fréquentait depuis moins d'un mois, elle tentait de compléter son secondaire I. Gaëlle vivait dans un centre d'hébergement du Centre jeunesse depuis six mois. En dehors de ce centre, Gaëlle demeurait avec sa mère, qui est femme au foyer, et avec son beau-père. Gaëlle éprouvait des problèmes de santé physique et psychologique (dépression, anxiété), qui entraînaient des conflits avec sa mère. Les prestations octroyées par l'aide sociale étaient la principale source de revenus de sa mère. Depuis la séparation de ses parents lorsqu'elle

était âgée de cinq ans, Gaëlle entretenait des contacts une fois par mois avec son père. Dès l'âge de dix ans, Gaëlle a commencé à s'automutiler, comportement qu'elle attribue à sa faible estime personnelle.

La fréquentation d'une école primaire fut une expérience éprouvante pour Gaëlle. En plus des difficultés scolaires attribuées à un diagnostic du TDAH reçu à l'âge de dix ans, elle n'avait pas d'amis et elle était le sujet de moqueries de la part des autres élèves. Pendant les trois dernières années de son primaire, elle n'écoutait plus en classe, ne faisait plus ses devoirs et ne s'entendait pas avec les enseignants. Dès l'âge de dix ans, Gaëlle a subi plusieurs déménagements qui ont influencé négativement son parcours scolaire dans les écoles du primaire. Complexée par son corps mutilé, Gaëlle redoutait les cours d'éducation physique, d'autant plus qu'elle était toujours choisie en dernier lorsqu'il était temps de créer des équipes qui s'affrontaient. L'aspect positif qu'elle associait à son passage au primaire était les rencontres avec une éducatrice d'un centre communautaire qu'elle fréquentait après l'école pour l'aider à compléter ses devoirs. Dans ce centre, elle pouvait aussi participer à diverses activités ludiques. Dès son secondaire I, Gaëlle a commencé à consommer de la drogue. Elle a redoublé son secondaire II et a été reclassée dans une classe à effectifs réduits, puis en enseignement modulaire. Parce qu'elle subissait des crises d'angoisse lorsqu'elle était en consommation, elle consultait une travailleuse sociale et un psychologue d'un CSSS. Lors de son adolescence, en plus des mutilations qu'elle s'affligeait jusqu'à deux fois par jour, Gaëlle se faisait vomir pour se punir. Ses absences répétées ainsi que sa fréquentation scolaire sous l'influence de drogues ont lourdement affecté sa performance scolaire. Elle n'éprouvait aucune motivation à aller à l'école et estimait qu'elle était une très mauvaise élève. Pour pallier à ses difficultés, Gaëlle a vécu plusieurs séjours en institution, que ce soit en pédopsychiatrie, dans une maison d'hébergement pour jeunes, dans un centre d'hébergement, dans un centre de désintoxication et de réhabilitation, dans deux centres d'hébergement du Centre jeunesse, dans deux familles d'accueil et dans un hôpital. Ces séjours ont eu une influence sur sa présence à l'école et sur la prise de drogues, elle était davantage présente et elle

consommait moins à l'école. Avant d'intégrer un CEA, Gaëlle a fréquenté une école pour jeunes décrocheurs pendant près de deux mois.

Au CEA qu'elle fréquente, Gaëlle apprécie avoir son indépendance et les projets parascolaires qui y sont développés. Elle s'entend bien avec les enseignants et les autres élèves. Ce qu'elle apprécie le moins, c'est l'horaire des cours qui, selon elle, débute beaucoup trop tôt. Sa principale source de motivation pour la poursuite de ses études est d'avoir accès à des conditions de vie moins précaires que celles de sa famille, être en mesure de posséder une maison et de pouvoir répondre à ses besoins. Elle désire étudier, dans un premier temps, en arts et, ensuite, en éducation spécialisée. Gaëlle consomme avec modération, les fins de semaine, de la drogue et de l'alcool. La fréquence des mutilations que Gaëlle s'afflige a considérablement diminué, elle s'en inflige maintenant soit une fois par mois ou une fois à tous les trois mois. Elle rencontre régulièrement une travailleuse sociale et une psychologue de la Direction de la Protection de la Jeunesse (DPJ). Elle souhaite retourner vivre chez sa mère et elle se sent prête à supporter les écarts d'humeur de celle-ci. Le dévoilement de son homosexualité est un événement marquant et positif dans sa vie ainsi que sa passion pour le « body piercing ».

Hélène

Au moment de la collecte des données, Hélène était âgée de 17 ans. Elle fréquentait un CEA depuis moins d'un mois dans le but de compléter son secondaire III. À la suite de la séparation de ses parents, Hélène a habité avec sa mère et avec l'un de ses frères jusqu'à ce qu'elle soit placée en famille d'accueil (qui l'a adoptée lorsqu'elle était en sixième année du primaire), puisque sa mère biologique n'était pas en mesure de lui procurer les soins nécessaires à son bon développement. Elle n'avait plus de contact avec sa mère au moment de l'entrevue, mais continuait de rencontrer son père biologique toutes les fins de semaine. Elle entretenait une bonne relation avec son frère aîné, qui avait une influence positive sur elle. Elle considérait ses parents d'accueil comme sa véritable famille.

Lors de son parcours scolaire au primaire, Hélène a subi trois déménagements qui ont engendré trois changements d'établissement scolaire. Étant de nature timide, elle n'a pas su créer des liens avec les enseignants et les élèves. Des difficultés de concentration ont également marqué son passage au primaire. À ce sujet, elle a redoublé sa première année. Elle attribue ce redoublement aux difficultés rencontrées depuis la séparation de ses parents. De plus, lorsqu'elle habitait avec sa mère, elle ne complétait pas ses devoirs. Toutefois, la situation a changé lorsqu'elle a été placée en famille d'accueil puisque sa mère d'accueil assurait un suivi rigoureux de ses études. Au secondaire, l'annonce de son classement dans une classe à effectifs réduits a été un grand bouleversement pour Hélène. Malgré le stress associé à la première journée, la transition au secondaire s'est quand même bien déroulée. Elle s'est rapidement fait des amies. Elle a fait une première année (présecondaire) dans sa classe à effectifs réduits et son secondaire I dans une polyvalente, puis elle a changé d'établissement puisque sa mère d'accueil considérait que les fréquentations et les influences qu'elle avait au sein de cette école n'étaient pas saines. Au sein de son nouvel établissement scolaire, elle a également fréquenté, au cours de son secondaire II, une classe à effectifs réduits avant d'intégrer une classe régulière. Par la suite, elle a poursuivi ses études dans une classe préparatoire à la formation professionnelle. Bien qu'elle fût tranquille en classe, elle a cumulé quelques retenues parce qu'elle ne complétait pas ses devoirs à la maison, ce qui était un sujet de dispute avec sa mère d'accueil. Parce qu'elle n'en pouvait plus de recommencer continuellement son secondaire II, elle a pris la décision de fréquenter un CEA.

Bien qu'elle apprécie le CEA dans lequel elle est inscrite, Hélène éprouve des difficultés à s'intégrer aux autres élèves qui sont plus âgés. Elle est envahie par l'idée de paraître ridicule. Par ailleurs, elle assiste uniquement à ses cours et retourne rapidement à la maison à la fin de la journée. Ce qu'elle préfère au CEA, c'est la liberté, l'indépendance et le fait d'être considérée comme une adulte. Sa motivation principale est de compléter son secondaire III pour accéder à un Diplôme d'études professionnelles (DEP) en restauration. Pour atteindre rapidement ses objectifs, elle complète des modules le soir et

elle reçoit de l'aide de son père d'accueil pour les mathématiques, qui demeure sa matière la plus faible. Son plus grand souhait est de se rendre à Miami pour assister à une partie de basketball de son équipe préférée et rencontrer Tomas Plekanec, un joueur de hockey. Elle aimerait bien demeurer avec son frère le plus âgé ou avec son père biologique lorsqu'elle aura 18 ans. Elle est confiante face à l'avenir. Hélène ne changerait rien de sa vie actuelle et elle ne souhaiterait pas adopter les mêmes comportements (ne pas écouter en classe) qu'elle avait lorsqu'elle fréquentait l'une de ses anciennes copines.

Ingrid

Au moment de l'entretien, Ingrid était âgée de 17 ans. Son classement général lors de son arrivée au sein du CEA qu'elle fréquentait depuis plus de six mois était le secondaire I. N'ayant plus de contact avec son père depuis de nombreuses années, Ingrid demeurait dans une maison unifamiliale avec sa mère qui est infirmière, son beau-père qui est policier et son demi-frère. La relation avec son demi-frère était conflictuelle et elle ne voulait pas accomplir d'activités avec celui-ci, de même qu'avec son beau-père. Elle s'entendait toutefois bien avec sa mère. Lorsqu'elle ressentait le besoin de se confier, elle pouvait compter sur sa mère ou sa sœur plus âgée qui habite à Québec afin de poursuivre des études supérieures.

Malgré certains changements de comportements et d'attitudes (opposition, arrogance) attribués la séparation de ses parents lors de sa troisième année du primaire et un certain laisser-aller en ce qui concerne les devoirs à compléter au cours de sa sixième année, le parcours scolaire du primaire d'Ingrid s'est généralement déroulé sans difficulté majeure. Sa moyenne générale était dans les 90 %. Lors de ses études au primaire, Ingrid a vécu trois changements d'école occasionnés par des déménagements. La transition entre l'école primaire et l'école secondaire s'est bien passée. Elle a été classée en cheminement régulier jusqu'en secondaire II, qu'elle a dû recommencer à deux reprises. Auparavant, elle n'avait jamais rencontré de difficultés dans la poursuite de ses études. Au secondaire, elle avait pris l'habitude de ne pas faire ses devoirs ou de copier ceux d'autres élèves. Un

changement d'école est survenu pendant son secondaire III. Insatisfaite de la décision prise par sa mère en ce qui concerne ce changement d'école, Ingrid a commencé à s'absenter de ses cours et à entretenir de mauvaises fréquentations avec certains des élèves de son école. Malgré plusieurs rencontres entre sa mère et la direction, elle a été renvoyée de l'école lors de son secondaire III. L'année scolaire suivante, elle a été classée en classe ressource. Même si son transfert dans une classe ressource était une mesure disciplinaire entreprise par la direction, elle n'en fut pas affectée puisqu'elle a développé de bonnes relations avec l'éducatrice. Après cette année scolaire, elle a été référée au CEA. Lorsqu'elle a appris, à la suite des tests d'admission du CEA, qu'elle était classée en secondaire I dans toutes les matières, elle a voulu tout abandonner et elle a perdu l'envie de fréquenter une école.

Au sein du CEA qu'elle fréquente, elle vise à obtenir son DES. Ingrid ne se sent pas motivée par le mode de fonctionnement de cet établissement. Pendant la première année de fréquentation de ce CEA, elle s'est trop souvent absentée et elle a été renvoyée de cette école. Elle déplore l'enseignement de type modulaire qui contribue à ce que chacun des élèves soit seul, le fait de devoir travailler sans arrêt (chacun dans son module) et l'absence d'interaction entre les élèves et les enseignants. Elle considère que les élèves ne reçoivent pas de soutien, d'encouragements et de motivation de la part du personnel enseignant et des autres professionnels. Elle n'aime pas les enseignants, le personnel et le bâtiment. Le seul élément qu'Ingrid apprécie est l'heure du début des cours. C'est la prise de conscience du temps qui passe qui la motive à continuer ses études. Elle souhaite obtenir un DEC en éducation spécialisée, en soins infirmiers ou en technique policière. Son plus grand souhait dans la vie est d'être millionnaire.

Jade

Jade était âgée de 16 ans lors de l'entrevue. Par sa fréquentation au CEA depuis moins de six mois, elle tentait de compléter ses mathématiques de secondaire IV ainsi que l'ensemble des matières du secondaire V. Depuis la séparation de ses parents lors de sa première année du primaire, Jade habitait dans une maison unifamiliale avec sa mère et son

beau-père. Jusqu'à sa troisième année du primaire, Jade voyait son père à raison d'une fin de semaine sur deux, jusqu'à ce qu'il choisisse de renier ses enfants et de cesser tout contact avec ces derniers. Son père est décédé lorsque Jade était en secondaire IV. Depuis que Jade fréquente un CEA, sa mère accorde plus d'importance à ses études, elle a établi des règles rigoureuses que Jade se doit de respecter. Sa mère est atteinte d'une maladie des muscles et des os. Jade souhaite fortement que sa mère puisse guérir de son problème de santé.

Pendant son parcours scolaire au primaire, Jade était une élève studieuse qui accumulait de bons résultats. À la maison, elle complétait ses devoirs sous la supervision de sa mère. Toutefois, des changements d'école aux deux ans en raison de déménagements ont engendré pour Jade des difficultés d'intégration. Celles-ci se sont malgré tout résorbées avec le temps. À partir de la quatrième année du primaire, Jade a commencé à se renfermer sur elle-même. Cette attitude serait attribuée à l'abandon de son père lors de sa troisième année du primaire. La première année du secondaire s'est généralement bien déroulée. Par la suite, tout a changé, car elle s'est liée d'amitié avec des filles avec qui elle passait tout son temps à se moquer des autres. Passant du statut d'élève studieuse à élève turbulente, les relations avec les enseignants ont été difficiles, d'autant plus qu'elle éprouvait des difficultés avec la discipline et l'autorité. Elle consommait de la drogue sur une base quotidienne. Elle ne faisait plus ses devoirs, ne participait pas aux activités de l'école et n'était plus motivée à poursuivre ses études. Pendant son secondaire III, elle a vécu un séjour dans un centre d'hébergement du Centre jeunesse en raison de ses comportements perturbateurs. Lors de son secondaire IV, ses notes ont considérablement chuté. Pour contrer sa toxicomanie, Jade a rencontré un intervenant en toxicomanie et une travailleuse sociale. En plus de ces intervenants, elle a consulté un psychologue à la suite du décès de son père lors de son secondaire IV. À ce sujet, elle a été retirée de l'école pour une période de deux mois à la demande d'un médecin lorsqu'elle était en secondaire V, elle vivait alors un épisode dépressif. Le retour à l'école a été difficile d'autant plus qu'elle a eu l'impression de ne pas avoir d'occasions qui lui auraient permis de rattraper le temps perdu.

Épuisée, elle a pris la décision, avant le congé des fêtes, de quitter son école secondaire du secteur jeune puisqu'elle n'en pouvait plus.

Par son inscription au sein d'un CEA, Jade souhaite obtenir son diplôme de secondaire V. Bien qu'elle ait de la difficulté avec l'horaire de six cours par jour et à se lever tôt le matin, elle y apprécie la liberté. Elle s'entend relativement bien avec les enseignants. Malgré ses difficultés à demeurer en place pour travailler et ses absences occasionnelles, elle s'accroche au soutien et aux encouragements de sa mère et au fait qu'elle ne veut pas fréquenter les bancs d'école pour plusieurs années encore. Elle est consciente que si elle ne s'absentait pas aussi souvent, elle avancerait plus rapidement. Elle est capable d'avoir de bonnes notes et de bien travailler lorsqu'elle est motivée. Au CEA qu'elle fréquente, Jade est régulièrement rencontrée par une intervenante au sujet des pensées négatives qu'elle entretient et des difficultés à surmonter ses problèmes. Ce qui la motive à obtenir un DES est la possibilité de faire ce qu'elle désire. Néanmoins, Jade considère que les difficultés qu'elle éprouve en ce qui concerne la gestion du deuil de son père pourraient nuire à ses projets d'avenir. Actuellement, Jade a cessé de consommer des drogues.

Kassandra

Kassandra était âgée de 16 ans au moment de l'entretien. Elle fréquentait un CEA depuis moins de six mois dans le but compléter la biologie de secondaire IV et toutes les matières du secondaire V. Elle habitait dans une maison unifamiliale avec son père, qui était propriétaire d'une compagnie dans le domaine de la santé, du bien-être et des sports. Les conditions financières du foyer étaient excellentes et elle s'entendait bien avec tous les membres de sa famille. Malgré la séparation de ses parents, elle pouvait rencontrer sa mère qui était enseignante autant de fois qu'elle le souhaitait.

Au primaire, Kassandra obtenait des notes dans la moyenne et elle réussissait tous ses cours. Néanmoins, elle éprouvait des difficultés avec le respect des règles disciplinaires

et elle ne se conformait pas à la norme. À ce sujet, plusieurs rencontres avec la direction ont eu lieu. Cassandra aimait l'école en raison des camarades qu'elle avait et non en fonction des cours qu'elle suivait. Bien qu'elle complétait ses devoirs et qu'elle ait été aidée par sa mère, elle n'aimait pas être obligée de le faire. Le passage au secondaire s'est bien déroulé, jusqu'à ce qu'elle soit renvoyée du programme sport-art-étude en danse lors de son secondaire III. Par la suite, elle a intégré une classe régulière où elle a investi de moins en moins d'énergie dans ses études. Cassandra a également cumulé de nombreux renvois et plusieurs retenues attribuées à son bavardage en classe. Par ailleurs, elle accomplissait uniquement les travaux scolaires à remettre aux enseignants. Bien qu'elle ait échoué plusieurs matières en secondaire IV, elle est parvenue à réussir les examens de fin d'année du MELS et à poursuivre ses études de secondaire V, études qu'elle a abandonnées au bout d'un mois. Elle attribue cet abandon aux comportements des enseignants. À ce sujet, Cassandra estime que leur attitude était une source importante de démotivation à la poursuite de ses études. Bien qu'elle n'ait pas aimé l'expérience, elle rencontrait régulièrement une intervenante sociale afin de l'encourager à poursuivre ses études de secondaire V.

Au CEA qu'elle fréquente depuis son abandon des études au sein d'une école du secteur régulier, elle aspire à obtenir son DES. Elle avance de façon satisfaisante dans ses matières. Elle apprécie la flexibilité des enseignants et elle a l'impression qu'elle peut faire ce qu'elle veut. Elle s'entend bien avec les enseignants et les élèves. Comme elle accomplit uniquement les cours obligatoires à l'obtention du DES, elle est motivée à poursuivre ses études. Toutefois, elle éprouve quelques difficultés attribuées au fonctionnement des cours. Elle éprouve des difficultés avec le fonctionnement des cours dont l'enseignement individualisé qui la force à lire et comprendre les consignes sans explications préalables. Après son passage au CEA, Cassandra espère accomplir des études collégiales ou universitaires. Son plus grand souhait est de voyager et de réaliser le tour du monde.

5.3.1. Les faits marquants chez les participantes

En résumé, plus de la moitié des participantes (n=6) éprouvaient des difficultés relationnelles avec un ou des membres de leur famille au moment de l'entrevue. Pour une des répondantes, ces difficultés tendaient à se résorber ; quant aux autres (n=4), la dynamique relationnelle familiale demeurerait satisfaisante. Par ailleurs, le statut financier familial de quelques participantes (n=3) était précaire. La direction de la protection de la jeunesse (DPJ) était impliquée dans l'environnement familial d'une répondante, celle-ci ayant d'ailleurs subi des placements en famille d'accueil. Une autre participante avait, pour sa part, été adoptée au courant de sa sixième année du primaire par sa famille d'accueil. Finalement, deux participantes avaient été, dans le passé, victimes d'abus sexuel commis par un membre de leur famille (frère ou oncle).

Des difficultés générales attribuées au rendement scolaire ont perturbé le parcours scolaire de plusieurs participantes (n=7) à l'école primaire. Parmi les participantes ayant vécu des problèmes quant à la performance scolaire, trois ont subi un redoublement. Par ailleurs, quatre répondantes ont fait l'objet de moqueries de la part des autres élèves et certaines ont eu des problèmes à respecter les règles disciplinaires (n=4). Quelques-unes (n=4) ont également été confrontées à plusieurs déménagements. Deux ont reçu des diagnostics tels que la dyslexie et le TDAH, alors que trois répondantes ont éprouvé des problèmes de santé (physique ou psychologique). Finalement, seulement trois participantes ont mentionné être munies d'un bon réseau social.

Pendant le parcours scolaire au secondaire, la majorité des participantes (n=10) ont eu des problèmes liés à la discipline et quatre autres ont été victimes d'intimidation. Les absences répétées, le renvoi de l'école, l'intimidation envers des élèves, la violence physique ainsi que les mauvaises relations avec les enseignants sont des exemples des actes d'indiscipline des répondantes. La plupart des jeunes filles ont également éprouvé (n=10) des difficultés quant à leur rendement scolaire. Par ailleurs, cinq ont vécu un ou des redoublements. Plus de la moitié (n=6) ont changé d'école en cours de route. Parmi celles

qui ont changé d'établissement scolaire, deux ont quitté l'école secondaire pour aussitôt intégrer une école qui œuvre dans la réhabilitation des jeunes en situation de décrochage scolaire. Deux répondantes ont eu à conjuguer avec des problèmes de santé, tels que la dépression et l'automutilation. Par ailleurs, une participante, qui avait reçu un diagnostic de dyslexie pendant son parcours à l'école primaire, a également reçu un diagnostic de dysphasie. Les trois participantes aux prises avec une dépendance aux drogues et à l'alcool ont eu à séjourner quelque temps dans différents centres (centre de désintoxication, centre d'hébergement, famille d'accueil, hôpital). Pour pallier leurs difficultés, cinq participantes ont eu recours aux services des intervenants scolaires (travailleur social, psychologue, éducatrice spécialisée).

Finalement, la majorité des participantes (n=10) éprouvaient de la satisfaction en ce qui a trait à leur fréquentation d'un CEA. Les relations entre les camarades et avec les enseignants (n=8), l'indépendance et la liberté (n=5), le rythme d'apprentissage modulaire (n=3), les projets parascolaires (n=1) et le fait d'être considérées comme des adultes (n=1) sont des éléments qui étaient appréciés par les répondantes. Toutefois, une participante n'a exprimé aucune source de satisfaction quant à sa fréquentation d'un CEA déclarant qu'elle n'en retirait que du négatif. Certains aspects négatifs ont également été mentionnés par quelques participantes, dont leur manque de motivation (n=1), l'horaire des cours (n=1) ainsi que leur absentéisme scolaire (n=1). La plupart des étudiantes qui fréquentaient un CEA (n=9) le faisaient dans le but d'obtenir leur diplôme de secondaire V (DES), alors que les autres (n=2) souhaitaient obtenir le niveau du secondaire nécessaire pour accéder à des programmes où il est possible d'obtenir un diplôme d'études professionnelles. Parmi les participantes qui souhaitaient obtenir le DES, une candidate désirait obtenir un DEP ou un DEC, cinq espéraient accomplir uniquement des études collégiales et deux prévoyaient entreprendre des études collégiales et universitaires. En guise de conclusion, accéder à un diplôme, fonder une famille (n=3), posséder une maison (n=2), posséder un commerce (n=2), voyager (n=3), posséder des biens matériels (n=1), être millionnaire (n=1), et

accéder à l'autonomie et à l'indépendance financière (n=1) correspondent aux souhaits qui ont été exprimés par les participantes.

5.4. Le parcours scolaire au primaire

Cette section, répartie en trois principaux thèmes, traite du vécu des participantes à l'école primaire. Dans un premier temps, le déroulement général du passage à l'école primaire et l'image que les répondantes avaient d'elles-mêmes au cours de cette période sont exposés. Par la suite, le portrait des caractéristiques ayant eu une influence sur leur parcours scolaire au primaire est présenté, et ce, en insistant principalement sur les caractéristiques personnelles, scolaires, familiales, sociales et environnementales des répondantes. Enfin, les principaux éléments, positifs et négatifs, ayant marqué leur parcours scolaire au primaire sont précisés.

5.4.1. Le déroulement général du passage à l'école primaire

Il est possible d'identifier trois types de parcours chez les participantes afin de qualifier le déroulement général de leur passage à l'école primaire : (a) un déroulement général plutôt positif, (c) un déroulement général plutôt mitigé et (b) un déroulement général plutôt négatif. Chez les participantes de la première catégorie (n=3), les principaux facteurs qui ont contribué à un déroulement général positif sont attribués à l'obtention de bons résultats scolaires, aux bonnes relations avec les enseignants et avec les élèves ainsi qu'à leur motivation.

Bien c'était quand même correct, j'étais une bonne élève et j'avais des bonnes notes et tout ça [...] j'étais capable de me faire des amis facilement.
(Jade)

Ensuite, quelques participantes (n=2) ont fait une évaluation plus mitigée du déroulement général de leur parcours au primaire, en soulignant qu'elles avaient eu, à certains moments, des difficultés qui ont altéré le déroulement général de leur expérience à

l'école primaire. Pour l'une d'entre elles, c'est le fait d'apprendre qu'elle souffrait de dyslexie qui a été perturbant, alors que pour l'autre, c'est sa motivation inconstante.

Bien c'est plus quand on a découvert ma dyslexie, c'est sûr que je ne savais pas trop c'était quoi, mais en vieillissant c'était... Pourquoi j'ai ça? (Bianca)

Des fois je pouvais avoir un remontant et tout était correct et après ça, ça redescendait. Surtout quand ça ne va pas nécessairement dans tes matières et que tu le sais que tu fais des efforts pour ça et ça n'avance pas plus, ce n'est pas la motivation qui va aider. (Daphné)

Enfin, la majorité des participantes (n=6) ont évalué leur passage à l'école primaire de façon négative, en raison de certaines difficultés éprouvées. L'ensemble de ces répondantes (n=6) ont mentionné des problèmes scolaires pour expliquer leur évaluation négative, tels que des problèmes de comportement à l'école, un manque de discipline en classe, un désintérêt envers les enseignants et leurs approches pédagogiques, un piètre rendement scolaire menant parfois au redoublement, une absence de motivation et des difficultés liées à la concentration. Pour ces répondantes, les problèmes vécus sur le plan scolaire s'accompagnaient de difficultés sociales ou familiales. Ainsi, pour quelques participantes (n=4), le fait d'être victimes d'intimidation ou de moqueries de la part de leurs camarades de classe est venu teinter négativement leur passage à l'école primaire en diminuant leur motivation scolaire. Pour d'autres (n=2), ce sont plutôt des difficultés vécues dans le milieu familial (violence, abus, séparation parentale), qui semblent avoir été déterminantes à cet égard.

C'était dur de se concentrer quand tout le monde t'écœure et que ça va mal chez vous. Disons que tu as d'autres choses à penser que tes études dans ce temps-là... Peut-être que si les profs avaient été plus intéressants, plus cherché à nous intéresser à aimer ça, à capter notre attention, peut-être bien faire des maths en jouant, ça peut être intéressant plus que juste... de manière sérieuse. (Alicia)

Le primaire a été dur. Je n'avais pas grand encouragement, j'étais toute seule, j'étais perdue. Je n'avais personne. J'ai avancé par moi-même, j'ai

essayé en tous les cas, j'ai doublé ma deuxième année. J'ai vécu de la discrimination de la part des professeurs, des élèves surtout aussi [...] Des problèmes de santé et des problèmes dans ma vie avec mes oncles qui m'ont fait des attouchements sexuels, mes beaux-pères violents et ma mère qui travaillait la nuit... Fait que c'était dur. (Camille)

5.4.2. L'image que les répondantes avaient d'elles-mêmes à l'école primaire

Il est possible de dégager trois catégories d'élèves pour qualifier la perception que les répondantes avaient d'elles-mêmes au moment de leur passage à l'école primaire : (a) celles qui avaient une image plutôt positive ; (b) celles qui avaient une image plus mitigée et (c) celles qui avaient une image davantage négative.

Tout d'abord, une seule participante a mentionné qu'elle avait une image positive d'elle-même lorsqu'elle fréquentait l'école primaire. Bien qu'elle qualifie de façon négative le déroulement général de son passage à l'école primaire, celle-ci conservait néanmoins une image particulièrement positive d'elle-même lors de son parcours au primaire. Tranquille, studieuse et concentrée sont les termes qu'elle a employés pour se décrire à l'époque.

J'étais assez studieuse, j'écoutais comme il le faut [...] Tranquille, dans son coin, elle écoute le prof, elle fait ses travaux. (Alicia)

Pour leur part, quelques participantes (n=3) ont rapporté une image plutôt négative d'elles-mêmes lorsqu'elles étaient à l'école primaire. Bien qu'elle soit en mesure d'affirmer qu'elle était intelligente, le repli sur soi, la sensibilité, la solitude et les difficultés académiques sont les principaux qualificatifs employés par une répondante pour décrire la perception qu'elle avait d'elle-même. Une participante exprime avoir toujours eu de la difficulté à se concentrer et à travailler à l'école primaire. Ayant un tempérament rebelle, la situation s'est dégradée avec les années : elle ne faisait plus ses devoirs, ne travaillait plus en classe et s'obstinait constamment avec les enseignants. Impolie, provocatrice et turbulente sont les termes qui qualifient son attitude au primaire. Une autre participante affirme avoir adopté un comportement turbulent pendant son passage au primaire. Des

troubles reliés au respect de la discipline ont aussi marqué son primaire. Enfin, notons que ces trois répondantes, qui présentent un portrait plutôt négatif d'elles-mêmes à l'école primaire, ont eu un déroulement général du passage à l'école primaire plutôt négatif.

J'étais solitaire... [...] j'étais sensible, [...] ça m'écœurait tout le temps de même dans la classe, un moment donné je me suis fâchée et je pleurais... [...]. J'arrivais chez nous en pleurant quasiment tous les soirs. J'étais couchée dans mon lit et je pleurais... Je n'avais pas envie d'y retourner à l'école le lendemain. Je ne voulais pas dormir, je ne voulais pas retourner à l'école le lendemain, ça passe trop vite quand on dort. (Camille)

Oui, à me concentrer et à travailler [...] Et quand j'ai commencé à être en 4, 5, 6ième année, bien là je ne faisais pas mes devoirs, je ne travaillais pas en classe et là j'étais genre... rebelle, je m'obstinais avec les professeurs et j'étais impolie [...] j'étais provocatrice et j'étais turbulente. (Gaëlle)

Néanmoins, la majorité des participantes (n=7) conservent une image plutôt mitigée d'elles-mêmes lorsqu'elles étaient à l'école primaire. Ainsi, elles se décrivent à la fois de façon positive et de façon négative. Par exemple, cinq participantes s'attribuaient des qualités associées au rendement scolaire, telles que le fait d'être douées, attentives, calmes, assidues, à leurs affaires et appréciées par les enseignants. Toutefois, parmi ces cinq participantes, trois souffraient de timidité suscitant des difficultés d'intégration. L'une n'avait pas l'impression d'être douée à l'école, puisqu'elle souffrait de dyslexie, alors qu'une autre qui était victime de moqueries de la part des autres élèves s'évadait dans les mensonges et dans le vol. Finalement, une de ces cinq participantes éprouvait des difficultés associées à la discipline et au respect. Les deux autres participantes rencontraient des difficultés académiques. L'une parvenait à réussir après plusieurs reprises, alors que la timidité et les difficultés de concentration de l'autre affectaient son rendement scolaire.

Bien je n'avais pas beaucoup d'échec [...] J'écoutais [...] Oui attentive [...] Oui... j'étais toute gênée [...] Mais c'est comme je ne suis pas capable. C'est comme ça dans ma tête. (Bianca)

J'étais une élève pas mal... plus douée que les autres dans un sens. Mais d'un autre sens, je me faisais écœurer alors ça m'aidait pas pour les études.

J'étais comme la chouchou du professeur [...] À cause que je me faisais écœurer, je suis devenue une menteuse et une voleuse. (Éliane)

J'étais une bonne élève et j'avais des bonnes notes [...] J'avais de la misère à m'intégrer [...] Bien j'étais gênée beaucoup là, même si j'étais sociable, quand j'arrivais et que je ne connaissais personne, c'était gênant. (Jade)

5.4.3. Les principales caractéristiques ayant eu une influence sur le parcours scolaire au primaire

Cette étude a permis de déterminer quatre grandes catégories de caractéristiques ayant influencé le parcours scolaire au primaire des jeunes raccrocheuses. Il s'agit : (a) des caractéristiques personnelles ; (b) des caractéristiques scolaires; (c) des caractéristiques familiales ainsi que (d) des caractéristiques sociales et environnementales.

5.4.3.1. Les caractéristiques personnelles

Les caractéristiques personnelles regroupent les problèmes de santé physique, les troubles d'apprentissage ainsi que les problèmes de comportements. Dans un premier temps, certains troubles de santé physique se sont manifestés chez trois participantes au cours de leur passage à l'école primaire. L'une d'entre elles a souffert d'asthme, mais ce problème de santé n'a toutefois pas affecté son parcours scolaire. En plus de souffrir de bronchite asthmatique, le quotidien d'une autre participante a été marqué par de douloureux maux de ventre s'étalant de quatre à sept jours qui étaient provoqués par des kystes ovariens. Cette même participante affirme avoir eu une bronchite qui aurait pu lui causer la mort. Par ailleurs, parce qu'elle devait se rendre régulièrement à l'hôpital pour obtenir des soins, elle a cumulé plusieurs absences qui lui ont fait prendre du retard à l'école. Victime de discrimination de la part des élèves à l'égard de sa santé physique, elle ne voulait plus aller à l'école. Malgré un billet médical justifiant sa situation médicale et ses absences, elle ne s'est pas sentie soutenue par les enseignants qui, à son avis, prenaient sa situation à la légère. Cette même participante a eu des idéations suicidaires. Une troisième participante a, quant à elle, souffert d'épilepsie, un problème qui s'est toutefois résorbé lorsqu'elle avait

13 ans. Bien qu'elle aurait préféré ne pas souffrir de ce problème de santé et être une élève « normale », elle conserve que de vagues souvenirs des effets de l'épilepsie sur santé, puisque son dernier épisode épileptique est survenu lorsqu'elle était âgée de quatre ans. Néanmoins, un suivi rigoureux à l'hôpital ainsi qu'une prise de médication quotidienne fut nécessaire tout au long de son parcours scolaire primaire, ce qui a engendré plusieurs absences. Finalement, pour pallier à sa faible estime de soi reliée à l'abandon de son père, une participante s'automutilait.

Des kystes sur les ovaires, bronchite asthmatique. Mes kystes j'étais tout le temps à l'hôpital. Je souffrais pendant cinq, six jours des fois, j'avais mal quatre, cinq jours, même sept des fois [...] Ça l'a causé beaucoup de situations encore là et des méchancetés. Je sais que ce n'était pas de ma faute. Il y a des fois je ne voulais plus y aller à l'école non plus. Si j'allais à l'école je savais que j'allais encore me faire discriminer et j'allais encore avoir de la peine. Je n'allais plus me coucher le soir pour ne pas aller à l'école [...] j'avais un billet du médecin et ça faisait pas, ils trouvaient que j'abusais. Je suis partie trois, quatre fois de l'école en pleurant parce que je souffrais, j'avais mal au ventre. (Camille)

Quand j'étais jeune je faisais de l'épilepsie avant [...] Bien dans un sens j'aurais aimé mieux être la fille qui avait rien et au cas où tu sais jamais c'est quand que ça va te pogner ou bien si ça va recommencer ou bien sinon... Même le fait de simplement aller tout le temps chez le médecin, aller prendre des piqûres ou des choses de même, un moment donné... c'est tannant. Tu aimerais ça avoir absolument rien. (Daphné)

Pour d'autres répondantes (n=3), ce sont des troubles reliés à l'apprentissage qui ont perturbé leur passage à l'école primaire, tels que le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), la dyslexie et le trouble de concentration. Une participante a reçu une prescription de Ritalin, lorsqu'elle était âgée de dix ans, pour gérer son TDAH. Par ailleurs, au moment de l'entrevue, celle-ci continuait de prendre ce médicament (concerta). Bien qu'elle ait manifesté une certaine résistance quant à la prise de Ritalin au début de sa sixième année, elle n'a pas eu le choix de le prendre de façon plus sérieuse lorsqu'elle a recommencé sa sixième année. Cette médication a contribué à ce qu'elle performe davantage à l'école. La seconde participante souffre de dyslexie depuis le primaire. Bien

qu'elle ait éprouvé des difficultés scolaires attribuées à ce trouble spécifique d'apprentissage, principalement en ce qui concerne la lecture, elle ne se sentait pas seule lors de son passage au primaire, puisque plusieurs autres élèves présentaient cette même difficulté. Par ailleurs, des rencontres auprès d'une intervenante lui donnant de l'aide afin d'améliorer sa situation l'ont grandement aidée. Finalement, sans avoir reçu de diagnostic précis au moment de son parcours scolaire au primaire, une troisième participante exprime avoir eu des difficultés de concentration et n'avoir jamais pris de médication à cet effet, puisqu'elle n'en avait jamais parlé.

Bien je ne comprenais pas trop c'était quoi (dysphasie). Pour moi c'était normal parce qu'il y en avait qui l'avait... qui avait ça aussi. On passait un petit bout et on allait voir la madame et elle nous aidait vraiment, ça m'a vraiment aidée. (Bianca)

Oui, j'avais des problèmes de concentration mais je ne prenais pas de pilule, rien là [...] Parce que je ne le disais pas. (Hélène)

Oui, bien parce que moi je prends du Ritalin parce que j'ai un TDAH et je ne voulais pas le prendre au début. Et bien là c'est pour ça que mes notes étaient désastreuses, je ne faisais pas mes devoirs et là... je ne voulais pas la prendre du tout [...] début sixième je pense que j'ai eu genre un test, je ne la prenais pas correctement et ma deuxième sixième année je l'ai prise et ça allait mieux à l'école. (Gaëlle)

5.4.3.2. Les caractéristiques scolaires

Certaines caractéristiques scolaires ont eu une influence positive ou négative quant au déroulement général du passage à l'école primaire des participantes. Elles concernent : (a) le rendement scolaire (notes, redoublement), (b) les mesures disciplinaires, (c) les ressources pédagogiques, (d) la participation à la vie scolaire, ainsi que (e) les relations avec les enseignants.

Pendant leur parcours scolaire au primaire, la majorité des participantes (n=8) ont éprouvé des difficultés en mathématique, alors que c'était la matière favorite pour deux

répondantes. En plus des difficultés en mathématique, l'une de ces huit participantes éprouvait également des difficultés en éducation physique, discipline qu'elle détestait. Malgré leurs difficultés en mathématique, deux répondantes évaluaient leur rendement académique à l'école de façon plutôt positive, voire excellente pour une autre participante. Une de ces huit participantes associait ses difficultés en mathématique à la séparation de ses parents. Deux autres avaient également des difficultés en français. L'une d'elles cumulait à la fois des difficultés en français et en mathématique. Cette dernière n'a jamais eu des résultats qu'elle jugeait satisfaisants.

Les deux matières où j'étais le moins forte c'était l'éducation physique et les maths, c'était les deux matières que j'haïssais le plus au monde. (Alicia)

Bien elles étaient très bonnes là. J'avais de la misère en maths plus, mais à part ça... je n'ai jamais eu de la misère vraiment. (Florence)

Lors du passage à l'école primaire, quatre participantes ont vécu un redoublement. Hélène associe ce redoublement à la séparation de ses parents, alors que Gaëlle confirme que c'est parce qu'elle ne prenait pas la médication associée à son TDAH. C'est avec difficulté et beaucoup de tristesse que la troisième répondante a vécu le redoublement de sa deuxième année scolaire. Cet événement lui a valu de la discrimination de la part de ses camarades admis au degré supérieur. Cette situation a contribué, selon elle, à ce qu'elle décroche du système scolaire régulier. Finalement, le redoublement d'Éliane est relié au déménagement et au changement d'école qu'elle a dû subir au courant de l'année.

J'ai trouvé ça dur. Je voyais que je n'avançais pas comme les autres et que je n'étais pas intelligente comme eux autres et j'étais triste. Ça m'a décrochée aussi. [...] Et avec la discrimination c'est à cause de ça... Tu es encore en deuxième année, moi je suis en troisième année. (Camille)

Deux participantes ont subi des mesures disciplinaires pendant leurs années à l'école primaire. La première a eu, à maintes reprises, des entretiens avec le directeur dû à son attitude non-conformiste, c'est-à-dire qu'elle n'écoutait pas du tout en classe, préférant

bavarder avec ses amis. Pour sa part, une autre participante a été mise en retenue plusieurs fois, puisqu'elle se bagarrait, mentait et volait le matériel scolaire des autres élèves.

Des retenues [...] Mes mensonges et des vols que j'ai faits puis de m'être bagarrée comme. Fait que c'est ces trois choses-là pourquoi que je me faisais punir. (Éliane)

Par rapport à tout. Je sais pas... je ne me conformais pas au cadre [...] Bien, j'étais bien trop cercle social là. Je n'étais pas du tout concentrée. (Kassandra)

Mises à part les activités et les sorties pédagogiques (voyage, théâtre, quilles, piscine, etc.) de groupe à l'extérieur de l'établissement scolaire, quelques participantes (n=5) se sont impliquées directement au sein de leur école, que ce soit par le biais d'activités sportives, artistiques ou de bénévolat. Deux participantes faisaient partie de l'équipe de « mini basket ». L'une d'entre elles était également dans la troupe de danse. Une répondante était responsable de la distribution des berlingots et une autre s'impliquait lorsqu'il s'agissait de réaliser des affiches et des pancartes pour divers événements. Une participante offrait constamment son aide aux enseignants dans le but de se faire apprécier d'eux. Néanmoins, puisque le statut financier de sa famille était précaire, elle ne pouvait pas participer aux activités externes de l'école pour lesquelles les parents devaient défrayer une partie ou la totalité des frais. Finalement, une participante était impliquée dans le projet « vers le pacifique », projet qui consiste à être médiateur et à contrer l'intimidation lors des récréations.

Bien j'ai déjà fait du mini basket pendant un ou deux ans. À part ça... bien on avait des sorties de groupe de temps en temps. (Florence)

Non, quand il y avait des activités pédagogiques la plupart du temps je n'y allais pas. Soit je n'avais pas l'argent pour les payer ou soit que je ne voulais pas arriver là-bas et me faire discriminer. Je n'avais pas de maillot de bain, j'avais des shorts et un gros chandail pour aller me baigner, je restais à la maison. (Camille)

La majorité des répondantes (n=8) qualifient de façon satisfaisante la relation qu'elles avaient avec les enseignants pendant leur parcours scolaire au primaire. À ce sujet, Florence les percevait comme des amis et des confidents, puisqu'elle ne pouvait pas se confier à ses parents qui, selon elle, étaient peu responsables. Auprès des enseignants, elle se sentait soutenue et écoutée. Une autre participante fut, à maintes reprises, la préférée de ses enseignants malgré le fait qu'elle avait parfois une attitude arrogante envers ceux-ci. Par la suite, bien que Gaëlle ait eu une entente relativement bonne avec ses enseignants, la situation s'est détériorée au cours de ses trois dernières années à l'école primaire. Elle se disputait souvent et éprouvait des difficultés relationnelles avec certains enseignants. Pour sa part, Camille déplore le comportement des enseignants qui, selon elle, était méchants envers elle : « *J'ai tout le temps été une fille serviable et même s'ils étaient méchants avec moi, j'essayais d'être gentille avec eux-autres pour me faire adopter* ».

C'était comme mes amis parce que mes parents c'étaient comme des adultes moins responsables, ils avaient de la misère mentalement et les professeurs bien c'étaient vraiment des adultes, dans les récréations je me promenais avec et je parlais... c'était comme un soutien moral. [...] Oui, ils m'ont toujours beaucoup aidée et ils m'ont toujours parlé. (Florence)

Elle était bonne. J'étais souvent le chouchou, mais je me faisais souvent dire que j'étais arrogante quand même. Mais j'ai été chouchou longtemps malgré ça. (Ingrid)

Par ailleurs, en ce qui concerne l'assiduité aux devoirs, la plupart des filles interrogées faisaient leurs devoirs lorsqu'elles fréquentaient l'école primaire. Néanmoins, l'intérêt porté envers ceux-ci et l'aide reçue pour y parvenir différaient d'une répondante à une autre. Trois participantes étaient engagées dans leurs études et complétaient leurs devoirs. À ce sujet, l'une d'entre elles recevait de l'aide de ses parents. Ensuite, bien qu'elles affirment qu'elles faisaient leurs devoirs, trois répondantes éprouvaient des difficultés quant aux exercices reliés aux mathématiques. L'une d'entre elles pleurait et se démotivait et l'autre haïssait accomplir ses devoirs et elle ne voulait pas étudier. Cette dernière se résignait à faire ses devoirs parce que sa famille d'accueil l'obligeait à les faire.

Deux autres participantes ont fait leurs devoirs pendant une partie du primaire, mais ont cessé durant leur second cycle du primaire (quatrième, cinquième et sixième pour la première et sixième pour la deuxième). Par ailleurs, la première avoue avoir eu l'aide de ses parents, mais n'en conserve pas de bons souvenirs, puisque ses parents la réprimandaient lorsqu'elle n'avait pas la bonne réponse. Quant à l'autre, elle recevait l'aide de sa mère lorsqu'elle la réclamait. Pour une autre répondante, bien qu'elle ait eu de la difficulté dans l'accomplissement des devoirs qu'elle faisait seulement lorsque c'était obligatoire, elle affirme qu'elle pouvait compter sur l'aide et le soutien de sa mère qui était enseignante de niveau primaire. Une autre préférait s'amuser avec ses amis que faire ses devoirs qu'elle accomplissait sans intérêt. Par ailleurs, elle ne pouvait compter sur ses parents puisqu'ils étaient limités intellectuellement.

Mes devoirs oui, mais en maths par contre ça me prenait toute la misère du monde pour apprendre mes multiplications, ça je m'en souviens bien, j'étais au bout de la table et je pleurais, je ne voulais rien savoir. (Alicia)

Oui, j'étais obligée de les faire. En famille d'accueil on est obligé de les faire les devoirs. (Hélène)

Au primaire je les faisais pas mal tout le temps, en sixième année j'ai arrêté un peu là. Mais de première année à aller à la cinquième année je les faisais tout le temps. (Ingrid)

Pendant leur parcours scolaire au primaire, quatre participantes ont eu accès à de l'aide pédagogique. Au cours de ses deux dernières années à l'école primaire, Bianca était suivie par une orthophoniste, alors que Gaëlle se rendait dans un centre communautaire après les heures de classe pour recevoir de l'aide aux devoirs et pour y accomplir des activités. Une autre répondante a participé à quelques reprises aux séances d'aide aux devoirs offertes par son école. Toutefois, elle se sentait davantage surveillée qu'aidée et, par le fait même, ne se sentait pas encouragée et soutenue. Pour une autre participante, c'est par le biais de rencontres hebdomadaires réalisées au domicile d'une enseignante retraitée tout au long du primaire qu'elle a reçu du soutien pédagogique. Ensuite, le soutien pédagogique octroyé à une autre lui fut enlevé au bout d'un mois, puisqu'elle ne se

présentait pas aux heures ciblées pour obtenir cette aide « *fait que c'est pour ça qu'ils ont tout abandonné et ils m'ont laissée tomber* » (Éliane). Finalement, même si les autres participantes (n=7) n'ont pas eu recours à de l'aide pédagogique, l'une d'entre elles estime qu'elle en aurait eu besoin, mais n'y manifestait pas d'intérêt « *oui il y en avait, mais j'en ai jamais vraiment eu besoin, peut-être que j'en avais besoin, mais je n'ai jamais été intéressée à y aller* » (Alicia).

5.4.3.3. Les caractéristiques familiales

La majorité des participantes (n=7) ont vécu des événements et des difficultés relationnelles au sein de leur environnement familial qui ont perturbé leur vie lors de leur passage à l'école primaire. À cet effet, deux répondantes ont subi des attouchements sexuels perpétrés par des membres de leur famille (frère pour une et oncle pour l'autre). Par ailleurs, l'une d'entre elles maintient qu'elle est plus attachée à ce frère qu'à l'autre malgré l'agression subie. Elle a dévoilé la situation à sa mère qui a immédiatement sévi contre son frère, celle-ci étant « folle de rage ». Alors que l'autre ne s'est pas sentie soutenue par sa mère lorsqu'elle lui parlé des agressions sexuelles perpétrées par ses oncles, celle-ci lui a plutôt suggéré de pardonner et de se tourner vers Dieu. Pour une autre participante, c'est l'accident vécu par son frère qui a provoqué des tensions au sein de la cellule familiale et qui, par le fait même, a eu une influence négative sur l'ambiance familiale. Pour sa part, la dissolution du couple a eu un impact négatif sur le déroulement scolaire au primaire de deux participantes. À cette séparation, s'ajoute le rejet du père pour l'une de ses deux participantes qui a contribué à ce qu'elle adopte une attitude renfermée pendant ses années à l'école primaire. Puis, les disputes et batailles répétées entre père (affecté par un problème de santé mentale) et fils, la violence verbale, la violence physique et l'implication de la DPJ ont marqué le quotidien d'une autre participante. Cette dernière devait consoler sa mère lorsque les chicanes survenaient et se sentait comme la médiatrice, situation qu'elle trouvait difficile à encaisser étant donné qu'elle était une petite fille et qu'elle aussi ressentait du chagrin face à ces querelles. Finalement, ce sont de nombreuses disputes mère-fille qui ont perturbé le passage à l'école primaire de la dernière participante.

Quand j'étais jeune, le plus jeune de mes frères m'a agressée sexuellement, mais je vous dirais que c'est à lui que je suis le plus attachée même s'il m'a fait du mal [...] le soir même je suis allée voir ma mère, puis elle a comme capoté, elle l'a fait descendre en bas, elle l'a fait asseoir sur la chaise, puis elle a donné comme un coup de poing sur la tête, elle était rouge de rage! (Éliane)

Mes oncles qui ont fait des attouchements sexuels [...] J'en ai parlé à ma mère, ma mère elle m'a dit que c'est Dieu qui va s'en occuper et qu'il faut pardonner à ceux-là... Ma mère, je n'étais pas proche d'elle parce qu'elle avait pardonné à mon oncle et elle ne m'avait pas encouragée. (Camille)

Bien c'était avec mes... avec mon père et mes deux frères, ils étaient... ils se chicanait beaucoup, souvent ils se battaient et là mon père il avait des problèmes mentaux un peu et ma mère aussi et ils ont eu des rencontres souvent avec la DPJ, il y avait de la violence physique et verbale chez nous... Et à tous les jours, ça n'arrêtait pas. Il se passait pas une journée sans qu'il y aille de quoi, qu'on se chicane. (Florence)

5.4.3.4. Les caractéristiques sociales

Tout au long de leur parcours scolaire au primaire, quelques participantes (n=5) ont éprouvé des difficultés sociales. Celles-ci se manifestaient, entre autres, par le comportement et les relations tendues avec leurs camarades de classe. Néanmoins, la plupart des répondantes affirment avoir eu de bonnes relations avec leurs pairs (n=7) et par le fait même, pratiquaient diverses activités avec ceux-ci lors des récréations.

J'avais des amis [...] Bien je faisais ce que tous les autres faisaient, je jouais au ballon et j'étais normale, je ne foutais pas le trouble dans la cour de récréation. (Ingrid)

Bien je jouais avec mes amis [...] Je m'entendais bien avec les autres élèves [...] on se parlait tous. (Bianca)

Près de la moitié des répondantes (n=5) ont subi de l'intimidation ou du harcèlement pendant leur passage à l'école primaire. À ce sujet, une participante recevait souvent des insultes de la part des autres élèves. Celle-ci portait des vêtements à l'effigie de son

chanteur favori et se faisaient insulter par les autres élèves à cet effet. Face à ces moqueries, elle restait muette et pleurait. Néanmoins, elle pouvait compter sur le soutien de deux ou trois amis. Par ailleurs, une autre répondante a dû conjuguer avec des moqueries en provenance des garçons et des filles populaires en ce qui a trait à des cicatrices corporelles qu'elle avait sur un bras. Les comportements d'intimidation se manifestaient pendant les récréations et lors du retour à la maison. Bien qu'elle ait usé de violence verbale à quelques reprises afin de se défendre, celle-ci s'est toutefois impliquée au sein du projet « Vers le pacifique », visant à contrer l'intimidation en agissant comme médiatrice lors des récréations afin de régler les situations conflictuelles entre élèves. Malgré l'intimidation qu'elle subissait, elle était toutefois amie avec la majorité des filles de sa classe et faisait des activités régulièrement en dehors de l'école avec celles-ci. Parmi les participantes victimes d'intimidation, trois passaient les récréations seules dans leur coin, puisqu'elles n'avaient pas d'amis et étaient le sujet de moqueries de la part des autres élèves. Pour deux d'entre elles, les moqueries étaient directement associées à leur apparence physique. Pour l'une, les moqueries étaient reliées aux vieux vêtements qu'elle portait, à son hygiène corporelle ainsi qu'à son redoublement, alors que les moqueries subies par l'autre portaient sur son style vestimentaire qui différait des autres élèves. Une autre participante a exprimé qu'elle essayait tant bien que mal d'être gentille avec les autres élèves, mais sans succès.

Je m'entendais bien avec les filles de ma classe, il y en avait peut-être une qui m'écœurail sur tout le lot, puis le reste j'étais super amie avec elles, puis on s'amusait, on faisait des choses en dehors de l'école et c'était le fun. C'était plus les gars qui m'écœuraient ou les filles qui se pensaient « hot ».
(Alicia)

Seule dans mon coin, je faisais toutes mes activités durant les récréations toute seule, parce que personne ne m'acceptait [...] je n'étais pas habillée comme eux, alors ils me respectaient pas. (Éliane)

Encore là j'essayais d'être gentille. Je me faisais piler sur le dos souvent. Des services, mais ils s'en foutaient, ils riaient juste de moi. (Camille)

Je n'avais pas d'amis au primaire, je me faisais écœurer et je n'avais pas d'amis vraiment, j'avais deux, trois amis et à part de ça j'en avais pas [...]

Je me faisais vraiment beaucoup écœurer, mais je ne me faisais pas battre. [...] Je disais comme rien, j'imagine que je pleurais [...] Je m'habillais en noir j'avais des T-shirts et des cotons ouatés de Marilyn Manson. C'était vraiment un village, je pense qu'il y avait cinq cents élèves dans l'école, c'était fou. Les « flots » ils capotaient. Ils m'écœuraient vraiment. (Gaelle)

Finalement, malgré son attitude sympathique avec l'ensemble des élèves, une répondante ne se laissait pas marcher sur les pieds et réagissait fortement lorsque des élèves tentaient de l'importuner. Par ailleurs, celle-ci ne se mêlait pas vraiment aux autres élèves et choisissait de rester dans son coin lors des activités.

Souvent je restais dans mon coin assise. Je n'aimais pas vraiment ça participer aux activités et tout [...] j'ai toujours été sympathique avec tout le monde mais... si quelqu'un m'écœurait et... bien il le savait que je n'étais pas contente. (Florence)

5.4.3.5. Les caractéristiques environnementales

Certaines participantes (n=6) ont fait référence à des facteurs environnementaux ayant eu une incidence sur leur passage à l'école primaire, ceux-ci étant directement reliés à des changements d'école occasionnés par des déménagements. Cinq de ces participantes ont, par ailleurs, subi plus d'un déménagement. Pour l'ensemble de ces participantes, l'expérience fut plutôt négative. À ce sujet, l'ensemble des six répondantes ayant déménagé au cours de leur primaire ont eu à transiger avec des difficultés d'intégration. Les différences reliées à un accent montréalais, à un vocabulaire distinct ainsi qu'à une attitude différente des autres élèves envers les enseignants ont contribué aux difficultés d'intégration d'une participante. Pour deux répondantes, c'est leur grande timidité, associée aux multiples changements d'école, qui ont contribué à leur isolement social. Pour l'une de ces deux participantes, les multiples changements d'école ont été causés par la séparation de ses parents. Puis, la transition d'une grande école primaire à une petite école primaire de village a marqué négativement le parcours scolaire d'une répondante.

Quand j'étais à ma deuxième année j'ai déménagé, je suis venue ici dans la région, j'étais à Montréal avant. Donc mon accent n'était pas pareil, mon vocabulaire n'était pas le même, ma façon d'agir avec les professeurs n'était pas du tout la même que celle des élèves d'ici. Donc moi, comme j'étais polie et tout ça, bien les jeunes ils pensaient que j'étais plus têteuse que polie. (Ingrid)

C'est déstabilisant, j'arrive à une autre place, je suis nouvelle, je n'avais pas plus d'amis et j'étais beaucoup plus gênée. (Gaëlle)

Bien qu'une autre participante ait vécu des difficultés d'intégration attribuées à des changements d'établissement scolaire survenant aux deux ans, celles-ci se sont résorbées avec le temps.

Bien j'ai changé souvent d'écoles aussi, j'ai changé aux deux ans d'école. Bien au début, j'avais un peu de misère à m'intégrer [...] Mais après ça, ça allait bien. (Jade)

Finalement, en plus des difficultés d'intégration rencontrées, une participante a également subi des difficultés scolaires qui ont eu une incidence sur son rendement académique, puisqu'elle a redoublé l'année scolaire au cours de laquelle elle avait déménagé.

J'ai doublé c'est parce que je revenais de Montréal, Pointe-Calumet et que j'ai déménagé à Chicoutimi Nord, alors c'est pour ça que les études sont pas pareilles à chaque endroit, fait que c'est pour ça que j'ai redoublé mon année. (Éliane)

5.5. Le parcours scolaire au secondaire

Cette section, répartie en six principaux thèmes, traite du vécu des participantes à l'école secondaire. Dans un premier temps, la façon dont les répondantes ont vécu la transition entre le primaire et le secondaire est présentée. Puis, le déroulement général du passage à l'école secondaire et l'image que les répondantes avaient d'elles-mêmes au cours de cette période sont exposés. Par la suite, le portrait des caractéristiques ayant eu une

influence sur leur parcours scolaire au secondaire est dressé, et ce, en insistant principalement sur les caractéristiques personnelles, scolaires, familiales, sociales et environnementales des répondantes. Enfin, les motifs justifiant l'abandon scolaire à l'école secondaire régulière ainsi que les principaux éléments, positifs et négatifs, ayant marqué leur parcours scolaire au secondaire sont précisés.

5.5.1. La transition entre le primaire et le secondaire du secteur jeune

À la lumière des informations recueillies, il est possible de dégager trois tendances permettant de décrire le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Il peut s'agir : (a) d'une transition généralement positive, (b) d'une transition plutôt négative ou (c) d'une transition mitigée. Pour près de la moitié des participantes (n=5), le passage de l'école primaire à l'école secondaire s'est bien déroulé, malgré le stress associé à la première journée d'école. Par ailleurs, l'une d'entre elles, qui avait subi de l'intimidation lors de son parcours scolaire au primaire, en raison de son style vestimentaire et de son attitude envers les professeurs, s'y est sentie tout de suite à sa place, puisqu'elle ne percevait plus les différences qui posaient problème dans le passé.

Ça a fait un grand chamboulement, ça l'a été un changement puis j'ai mieux aimé le secondaire que le primaire. Parce que là, le monde était habillé comme moi, parlait comme moi, respectait les gens comme moi. Là, j'étais plus à ma place. (Éliane)

Quelques participantes (n=4) ont toutefois vécu ce passage de façon plutôt négative. La difficulté à se faire des ami(e)s, la transition d'une école de quartier à une polyvalente, l'intimidation, la prise de drogues ainsi que la difficulté à couper les ponts avec l'école primaire correspondent aux principaux éléments qui ont contribué à ce que cette transition soit négative.

J'ai trouvé ça dur parce que je me suis ramassée dans une école encore plus grande [...] il y a eu de la discrimination et ça revient au même à peu près au primaire sauf que là je me suis renforcie et je me foutais de tout le monde. (Camille)

Je n'avais pas d'amis au début et là j'avais commencé à prendre de la drogue. (Gaëlle)

Ça l'a été très dur. J'ai pleuré beaucoup, je ne voulais pas partir du primaire, j'étais bien. Moi ça ne me tentait pas du tout [...] ça l'a pris quelques mois avant que je m'habitue et que je me fasse d'autres amis. (Florence)

Finalement, les autres participantes (n=2) ont une vision plus mitigée de leur transition entre l'école primaire et l'école secondaire. Bien qu'elles se soient relativement bien intégrées à l'école secondaire, elles ont néanmoins vécu certaines difficultés associées à leur passage à l'école secondaire. À cet effet, dès le début du secondaire I, une de ces deux participantes a été victime d'intimidation de la part des autres élèves lors des trajets en autobus. En plus de nombreuses insultes à son égard, elle se faisait également lancer des objets à la figure. Pour la seconde jeune fille, la perte de son cercle d'amis du primaire, la difficulté à développer un nouveau réseau social et, par le fait même, l'absence d'amis pour aller dîner, ont été vécus difficilement.

La transition s'est quand bien passée [...] à part pour ce qui se passait dans mon bus, parce que je me faisais écœurer, je me faisais tirer des cents, des savons, toutes sortes de cochonneries. (Alicia)

Bien ça l'a bien été. J'ai pas eu de misère à m'intégrer mais c'est du côté de se refaire des amis qui a été le plus dur parce que justement je ne connaissais personne et là j'étais dans mon coin, je ne savais pas avec qui aller manger et des affaires de même. C'est tout le temps... c'est toujours ça le plus plate quand tu changes d'école, parce que tu n'es plus comme avant, tu n'as plus ta petite gang ou bien des choses de même. (Daphné)

5.5.2. Le déroulement général du passage à l'école secondaire

Toutes les participantes (n=11) ont vécu au moins une situation problématique ayant affecté leur trajectoire scolaire lors de leur passage dans une école secondaire. À cet effet, il est possible d'identifier deux types de parcours chez les participantes afin de qualifier le déroulement général de leur passage à l'école secondaire. Il s'agit : (a) d'un déroulement général plutôt mitigé (n=8) et (b) d'un déroulement général plutôt négatif (n=3).

La majorité des participantes (n=8) ont donc fait une évaluation plutôt mitigée du déroulement général de leur parcours au secondaire, en soulignant qu'elles avaient eu, à certains moments, des difficultés qui ont teinté négativement leur expérience dans ce type d'école. Ainsi, cinq étudiantes ont vécu les premières années du secondaire de façon plutôt positive, alors qu'en cours de route, certains événements sont venus perturber leur parcours. Pour deux de ces répondantes, des comportements perturbateurs, tels que la consommation de drogues ou d'alcool, le manque de respect envers les professeurs, les moqueries envers les autres élèves, le bavardage en classe ou l'attitude turbulente et rebelle, sont venus perturber leur parcours scolaire au secondaire. Pour les autres participantes (n=3), ce sont un faible sentiment d'appartenance relié à l'établissement scolaire, de nombreux échecs, des absences répétées et le manque de motivation qui ont contribué à altérer leur performance et leur motivation scolaires.

C'est la meilleure année de mon secondaire [secondaire I]. Et après ça bien ça a tout changé. [...] je me suis fait des nouvelles amies et j'ai commencé à faire des problèmes un peu. [...] À écœurer le monde et être plus rebelle un peu [...] Je parlais beaucoup, je lofais [...] Bien à cause que j'ai commencé à prendre de la drogue et tout ça, ça n'allait pas très biens... Ça changeait mon comportement et je me faisais juger par les profs et ils ne m'aimaient pas vraiment. (Jade)

[...] Rendue en secondaire III et IV, j'ai comme laissé tomber et j'étais tannée, j'étais vraiment écœurée d'aller à l'école. Mais j'ai laissé tomber et mes notes elles ont chuté pas mal et je ne passais pas dans plusieurs cours. (Florence)

À l'inverse, pour certaines participantes (n=3), le début de leur parcours scolaire à l'école secondaire avait plutôt mal débuté, mais a pris un virage positif à la suite de certains événements. Par exemple, deux de ces élèves, qui étaient aux prises avec une problématique de consommation de drogues affectant lourdement leur performance académique et qui avaient été classées soit temporairement ou de façon régulière dans des classes à effectifs réduits, ont vécu des séjours en centre d'hébergement qui ont contribué à améliorer leur situation. À ce sujet, l'une d'entre elles, qui avait commencé à consommer de la drogue dès le secondaire I, subissait des crises d'angoisse lorsqu'elle était sous l'influence de drogues, ce qui l'a incitée à consulter une travailleuse sociale et un psychologue. Pour faire face à ses problèmes, elle a alors vécu plusieurs séjours en centre d'hébergement, qui ont eu des impacts positifs sur son assiduité en classe et sur sa consommation de produits illicites. Toutefois, cette jeune femme n'attribue pas ses difficultés scolaires à sa consommation de drogues et alcool, mais plutôt à sa faible estime d'elle-même. Quant à la seconde étudiante qui consommait de la drogue et de l'alcool, sa cure de désintoxication de deux mois, imposée par son père, fut bénéfique puisqu'elle a cessé toute forme de consommation par la suite. Finalement, pour une dernière participante, les premières années du secondaire ont été difficiles, mais son passage dans une école secondaire pour jeunes décrocheurs lui a permis de retrouver la force et la motivation nécessaires pour persévérer. En effet, avant la fréquentation de cet établissement, celle-ci n'éprouvait plus aucune motivation à poursuivre ses études. Par conséquent, elle avait accumulé de nombreuses absences, en préférant s'amuser et fréquenter les bars, plutôt que de se concentrer sur ses études.

(École secondaire régulière) J'étais indépendante et je me foutais un peu de l'école et j'y allais quand ça me tentait [...] Je m'en foutais, si je voulais sortir au bar je sortais et l'école passait après. C'est une classe pour le décrochage scolaire. [...] (École pour jeunes décrocheurs) Et c'est vraiment le fun, c'est une classe de soutien et le responsable nous aide beaucoup, des activités. (Camille)

Pour sa part, la seconde catégorie de répondantes regroupe trois jeunes dont le séjour à l'école secondaire a été généralement négatif. Pour l'une d'entre elles, les difficultés académiques, les explications des enseignants non adaptées à ses besoins, le fait d'être victime de moqueries de la part des autres élèves ainsi qu'une dispute avec une directrice ont contribué à ce que son expérience scolaire devienne négative. Pour une autre, des problèmes d'apprentissage, soit de la dysphasie et de la dyslexie, ont entraîné des échecs scolaires et des redoublements qui, combinés à des troubles de comportement et à des relations conflictuelles avec les enseignants, ont marqué négativement son parcours scolaire. La dernière répondante attribue, quant à elle, son expérience négative à l'école secondaire à un changement d'école, à des mauvaises fréquentations, à une perte de motivation ainsi qu'à des absences répétées.

(Suite au déménagement) C'est là que j'ai arrêté l'école et j'ai recommencé et j'ai arrêté... Je séchais, je me tenais avec des jeunes à problèmes [...] Mes notes ont continué à descendre, je n'allais plus à l'école, je séchais tous les cours que je pouvais sécher. (Ingrid)

Je n'avais pas hâte d'aller à l'école parce que je savais que les profs allaient expliquer encore comme en professionnels, donc on ne comprendrait rien, puis j'allais m'emmerder, puis j'allais me faire écœurer parce que encore en secondaire I ça arrivait pas mal, parce que j'étais très différente des autres. (Alicia)

5.5.3. L'image que les jeunes avaient d'elles-mêmes à l'école secondaire

Il est possible de dégager trois catégories d'élèves pour qualifier la perception que les répondantes avaient d'elles-mêmes au moment de leur passage à l'école secondaire régulière, à savoir : (a) celles qui avaient une image plutôt positive (n=4) ; (b) celles qui avaient une image plus mitigée (n=5), et (c) celles qui avaient une image davantage négative (n=2). Pour sa part, une dernière participante n'a pas été en mesure de qualifier la perception qu'elle avait d'elle-même lorsqu'elle était au secondaire.

Tout d'abord, les trois participantes de la première catégorie ont utilisé des qualificatifs positifs pour se décrire, tant sur le plan scolaire que personnel. En ce qui concerne la dimension scolaire, ces dernières se qualifiaient d'élèves tranquilles, calmes, travaillantes, studieuses respectueuses, persévérantes et à l'écoute, tout en soulignant leur bon rendement dans certaines matières ainsi que leurs relations positives avec leurs enseignants. Au plan personnel, elles affirment également qu'elles étaient généreuses et gentilles. Malgré leur perception positive d'elles-mêmes, deux d'entre elles ont eu un déroulement scolaire au secondaire généralement mitigé, alors que l'autre a eu un déroulement scolaire au secondaire particulièrement négatif.

Bien mes forces c'est que j'étais travaillante et j'aimais ça avoir des bonnes notes. (Florence)

Au secondaire j'étais intéressée, mais par certains cours. Sinon, bien comme élève je m'entendais bien avec mes profs, tout dépendant lesquels. Après ça, avec les élèves, la plupart de mes amis j'étais correcte avec eux autres normalement, mais sinon j'écœurais personne. (Alicia)

Pour leur part, les cinq étudiantes qui avaient une image plutôt mitigée d'elles-mêmes durant leur parcours scolaire au secondaire, se sont décrites à la fois de façon positive et négative. Il est possible de classer les qualités et les défauts de celles-ci en deux grandes catégories, selon qu'ils se rapportent à la sphère personnelle ou scolaire. D'une part, la plupart (n=4) d'entre elles ont utilisé des termes positifs pour se décrire au plan personnel. Il peut s'agir de qualités, telles que le fait d'être sociables, sportives, souriantes et tenaces. Par ailleurs, plus de la moitié des participantes (n=3) ayant eu une perception de soi mitigée durant leur parcours scolaire au secondaire s'attribuent des qualités sur le plan scolaire, telles que le fait d'avoir été aidantes, tranquilles, sages, travaillantes et d'avoir une bonne écoute. Néanmoins, les cinq participantes de cette catégorie ont fait part de certains défauts sur le plan scolaire. Ces défauts concernaient le fait d'avoir été turbulentes, de parler ou de déranger en classe, de ne pas avoir d'intérêt par rapport à l'école et de ne pas performer au niveau académique.

Ça dépend. Bien quand j'étais à l'autre école, je n'étais quand même pas si pire, bien en secondaire I c'était correct. Mais en secondaire II, ce n'était pas si pire. Mais quand je suis tombée à cette école, là je commençais à être turbulente un peu [...]. Je parlais beaucoup, je lofais et tout ça [...] J'étais capable de très bien m'intégrer au monde, j'étais capable de parler et tout ça. (Jade)

J'étais encore... j'étais indépendante et je me foutais un peu de l'école et j'y allais quand ça me tentait et à partir de quinze ans je ne voulais plus faire grand-chose. Fait que je m'en foutais. Ce n'était pas... c'était une obligation parce que sinon je n'y serais pas allée. C'est vraiment ça [...] J'étais souriante et j'aidais beaucoup. (Camille)

Quant aux deux participantes ayant une perception d'elles-mêmes particulièrement négative lors de leur passage à l'école secondaire régulière, ce sont surtout des défauts associés au plan scolaire qui ont été énumérés. Ainsi, il s'agit de difficultés de concentration, d'un comportement turbulent en classe, d'un manque de motivation et de la difficulté à se faire des amis. Une seule d'entre elles a fait part de difficultés plus personnelles concernant un manque d'estime de soi et la présence de manifestations dépressives.

Oui je n'étais pas motivée, je me trouvais nulle. (Gaëlle)

Finalement, une seule participante n'a pas été en mesure de qualifier la perception qu'elle avait d'elle-même lorsqu'elle était au secondaire.

J'en n'avais plus. J'étais rendue là... qualités et mes forces bien... je ne le sais plus. (Ingrid)

5.5.4. Les principales caractéristiques ayant une influence sur le parcours scolaire au secondaire

Cette étude a permis de déterminer quatre grandes catégories de caractéristiques ayant influencé le parcours scolaire secondaire des jeunes raccrocheuses. Ces

caractéristiques sont : (a) personnelles, (b) scolaires, (c) familiales ainsi que (d) sociales et environnementales.

5.5.4.1. Les caractéristiques personnelles

Les caractéristiques personnelles abordées par les participantes regroupent les problèmes de santé, les troubles d'apprentissage, les troubles de comportements ainsi que la participation à des activités illicites. Dans un premier temps, certains troubles de santé physique se sont manifestés chez trois participantes durant leur passage à l'école secondaire. À ce sujet, une participante a subi plusieurs commotions cérébrales ainsi que des blessures provoquées par la pratique du basketball et de la course à pied. Certaines de ces commotions lui ont laissé des douleurs permanentes au cou, alors que des lésions aux genoux ont été occasionnées par une mauvaise chute lors d'une course sur une courte distance. Ensuite, deux participantes ont subi des interventions chirurgicales au cours de leur passage à l'école secondaire. Bien qu'elle ait eu à se déplacer en utilisant des béquilles pendant une certaine période étant donné sa mobilité réduite, l'une d'elles précise que cette opération n'a pas eu d'impact sur sa scolarité. Quant à l'autre élève, elle a subi de multiples interventions chirurgicales en raison de brûlures à une main.

Au basket je me suis blessée souvent, j'ai eu trois commotions [...] ça fait mal à la longue... j'ai un problème de cou à cause de ça. Et il y a une année je faisais un sprint dehors et j'ai gagné la médaille d'or en sprint, sauf que je me suis plantée. [...] Et j'ai un problème de genou aussi depuis ce temps-là, mes genoux ont lâché. (Hélène)

J'ai eu des opérations pour ma main parce que je suis à bout. J'en ai eues quatre et c'est bien en masse. Après ça, la santé bien... je suis bien, après ça... (Alicia)

Durant leur parcours scolaire au secondaire, deux participantes ont eu à transiger avec les mêmes problèmes de santé qu'elles ont vécus au primaire. À ce sujet, la participante qui souffrait de kystes ovariens et de bronchites asthmatiques au primaire était encore aux prises avec des douleurs occasionnées par les kystes ovariens. De plus, parce

qu'elle souffrait de bronchite asthmatique, elle avait régulièrement des gripes, d'autant plus qu'elle fumait la cigarette. Ces problèmes de santé lui ont fait manquer plusieurs heures d'école, ce qui a fait en sorte qu'elle n'avait pas l'impression de progresser. La jeune fille qui s'automutilait lorsqu'elle fréquentait l'école primaire a continué de le faire pendant ses études secondaires. En plus des mutilations qu'elle s'infligeait, celle-ci a présenté des troubles de la conduite alimentaire (vomissements provoqués) sur une période de six mois. Elle agissait ainsi dans le but de se punir d'avoir mangé et parce qu'elle se sentait contrôlée et observée par sa mère. À cette époque, elle avait également d'importants écarts d'humeur, ce qui la poussait souvent à faire du grabuge, à crier ou encore à faire des crises de larmes. Pour pallier à ses difficultés personnelles et à la demande de sa mère qui était fort inquiète, celle-ci a consulté, une fois par semaine, une travailleuse sociale du CLSC. Cette jeune répondante estime que ces rencontres lui ont été bénéfiques. Elle a également effectué quelques courts séjours dans un centre hospitalier en pédopsychiatrie, dans un centre d'hébergement et en famille d'accueil.

Oui, j'avais encore des kystes sur les ovaires, j'avais mal, j'étais malade encore, j'avais beaucoup de gripes et je fumais et j'étais asthmatique chronique [...] Bien je n'ai pas avancé non plus... J'ai rien fait non plus encore. C'était encore une fois une obligation. Ça sert à rien, je n'ai même pas fait de secondaire I... j'étais... j'étais rien, ça m'a pas fait avancer encore. J'ai perdu du temps, c'est ça que ça a fait. (Camille)

Elle parlait avec moi, ça me faisait du bien de vraiment en parler et à ce moment-là aussi j'avais commencé à me faire vomir ça l'a duré peut-être six mois. Bien c'était pour me punir d'avoir mangé et pour me punir tout court. Parce que ma mère, il y a comme eu un bout où elle avait une bulle, elle me regardait vraiment genre pour voir si je me mutilais [...] J'ai été en pédopsychiatrie, j'ai été internée quelques fois. (Gaëlle)

Pendant son parcours scolaire dans une école secondaire, une seule participante a dû conjuguer avec deux troubles d'apprentissage : la dyslexie, diagnostiquée au cours de son passage à l'école primaire, ainsi que la dysphasie dont le diagnostic a été établi pendant son parcours scolaire dans une école secondaire. En plus de ces deux troubles d'apprentissage, celle-ci a vécu de graves difficultés de concentration, étant constamment

perturbée par les bruits environnants. Pour faire face à ce dernier problème, elle aurait souhaité recevoir des médicaments afin d'améliorer sa concentration. Toutefois, une orthophoniste lui a plutôt suggéré une alternative, soit l'utilisation de bouchons, afin de lui permettre de mieux comprendre les matières sans prendre de médication. La participante estime que l'utilisation de bouchons lui a été bénéfique.

J'avais une dysphasie, mais la dyslexie avait diminué vraiment [...] Je voulais prendre de la médication [...] Ils m'ont conseillée des bouchons, mais pas la médication parce que si je prends de la médication je vais être calme, mais ça ne règlera pas mon problème, je ne vais pas mieux comprendre à cause de la médication. (Bianca)

Le parcours scolaire au secondaire de deux raccrocheuses a été marqué par des troubles du comportement. Une de ces deux participantes n'a toutefois jamais reçu de diagnostic de trouble de déficit de l'attention en ce qui concerne ses difficultés de concentration. Quant à l'autre participante, qui était aux prises avec des problèmes de santé (dépression et anxiété) et qui avait reçu un diagnostic de TDAH lors de son parcours au primaire, celle-ci a continué de prendre ses médicaments pendant le secondaire tout en consommant de la drogue. Toutefois, la combinaison de ces deux substances augmentait les effets pervers de la drogue.

Ça faisait plus effet (la médication pour le TDAH), ça gelait plus. J'ai toujours pris de la médication moi, genre le soir et le matin, fait que je vais tout le temps être plus... bien moins à jeun que les autres, je vais tout le temps avoir plus d'effets (liés à la drogue) parce que j'ai déjà ma médication, fait que j'étais plus « buzzée ». (Gaëlle)

La dépendance à la drogue ou à l'alcool a aussi marqué le passage à l'école secondaire de quatre raccrocheuses. À ce sujet, une participante qui souffrait de trouble de la concentration estime que son comportement a changé et s'est détérioré lorsqu'elle a commencé à prendre différentes drogues (marijuana et drogues de synthèse). Elle sentait alors que les enseignants la jugeaient et ne l'aimaient pas. Par ailleurs, il lui arrivait de se présenter en classe sous l'influence de drogues. Toutefois, elle consommait surtout les

soirs, les fins de semaine et lors des congés fériés. Pour pallier à ses difficultés, celle-ci rencontrait la travailleuse sociale ainsi que l'intervenant en toxicomanie de son école secondaire « *ça me faisait du bien là et ils m'aidaient à l'école et c'est grâce à eux que j'ai arrêté. J'ai gardé un bon lien avec eux, je leur parle encore* » (Jade). Elle a également subi un placement dans un centre de réadaptation pour jeunes en difficulté. Pour une autre participante, la consommation de drogue a augmenté à partir de la troisième année du secondaire, en raison de grandes difficultés en mathématiques. Le simple fait d'entrer dans cette classe lui procurait une sensation d'étouffement. Elle a augmenté sa consommation puisqu'il s'agissait du seul moyen qu'elle avait trouvé afin de se libérer de ses difficultés. La consommation de drogues lui procurait un état de bien-être total et chassait ses soucis. Elle cherchait désormais à s'évader et à s'amuser. L'école ne lui importait plus, au point où elle a songé à ne plus y retourner. La fréquence de la consommation de drogue est passée d'occasionnelle à régulière au cours des ans. En effet, au début, elle prenait de la drogue une fois par semaine ou aux deux semaines, puis elle a quotidiennement consommé ce produit illicite. Quant à la dernière participante, qui souffrait également de trouble de la santé et de comportements, elle a commencé à fumer de la marijuana au cours de l'été précédant son admission dans une école secondaire, c'est-à-dire à l'âge de 12 ans. En plus de la marijuana, elle a consommé des drogues de synthèse (*peanut*, *ecstasy*) à quelques reprises pendant ses études dans son école secondaire du secteur jeune. Finalement, une participante a mentionné avoir fréquenté les bars depuis l'âge de douze ans et pendant toute la période de ses études secondaires au secteur jeune. Elle y consommait des produits alcoolisés et fumait la cigarette.

À cause que j'ai commencé à prendre de la drogue et tout ça, ça n'allait pas très bien dans... bien ça changeait mon comportement et je me faisais juger et tout ça par les profs et ils ne m'aimaient pas vraiment [...] Pendant les cours oui des fois, mais c'était plus le soir et les fins de semaine, pendant les congés. (Jade)

J'avais commencé à prendre du pot et là après ça je prenais genre de la « peanut », des amphétamines [...] Oui, j'ai essayé à quelques reprises la E-

drogue. J'ai commencé à fumer du pot je pense que c'était l'été avant de rentrer au secondaire, j'avais douze ans. (Gaëlle)

Je sortais dans les bars et je buvais et je fumais. J'ai commencé j'avais douze ans. Douze ans. (Camille)

5.5.4.2. Les caractéristiques scolaires

Certaines caractéristiques scolaires ont eu une influence positive ou négative quant au déroulement général du passage à l'école primaire des participantes. Elles concernent : (a) le rendement ou l'engagement scolaire, (b) la fréquentation d'une classe spéciale, (c) le redoublement d) les mesures disciplinaires, (e) la participation à la vie scolaire, ainsi que (f) les relations avec les enseignants.

5.5.4.2.1. Le rendement ou l'engagement scolaire

Lorsqu'il s'agit de déterminer l'engagement que les participantes avaient envers leurs études au secondaire du secteur jeune, il est possible d'établir trois principaux types de profil, c'est-à-dire : (a) un engagement faible ou une absence d'engagement (n=7), (b) un engagement variable (n=3) ou (c) un engagement fort (n=1). D'abord, trois participantes qui présentaient un faible engagement s'absentaient régulièrement de leurs cours, préférant s'amuser entre amis. De plus, trois de ces sept jeunes filles ne complétaient pas leurs devoirs et n'étudiaient pas. Parmi celles-ci deux participantes se présentaient peu ou pas en classe.

Je lofais vraiment beaucoup, je pouvais lofer genre trois cours sur cinq. (Gaëlle)

Non, je n'étais pas vraiment motivée, je ne pouvais plus finir l'école et tout ça. Je partais avec mes amis qui lofaient aussi, on allait se promener [...] Je n'en ai jamais fait à partir de mon secondaire II, je n'ai jamais fait de devoirs. (Jade)

Moi c'était nul, c'était zéro. Je n'avais pas d'engagement, fait que je m'en foutais. (Camille)

Pour deux jeunes filles, l'engagement envers leurs études secondaires était variable. À ce sujet, l'engagement d'une participante pouvait varier d'une journée à l'autre. Parfois, elle préférait plaisanter avec ses amies, alors qu'à d'autres moments, elle était attentive aux propos des enseignants. Celle-ci a également été en retenue à maintes reprises puisqu'elle ne complétait pas ses devoirs. Pour sa part, la deuxième participante s'investissait seulement pour obtenir des notes supérieures au seuil de passage.

Mais dans la classe j'étais... ça dépendait des jours, des fois je niaisais avec mes amies mais des fois ça ne me tentait pas, fait que j'écoutais le prof en avant. [...] Et je suis allée plusieurs fois en retenue, pour des devoirs pas faits, je ne les faisais pas. (Hélène)

Euh...bien semi-investie (Rires). J'étais investie, mais vraiment rien que pour passer parce que sinon non. (Kassandra)

Une seule répondante a vu son engagement envers les études augmenter lors de son arrivée au secondaire. Elle avait de meilleures notes qu'au primaire, se sentant ainsi encouragée.

Mieux, des meilleures notes et pas mal plus d'encouragement. (Éliane)

5.5.4.2.2. La fréquentation de classes spéciales

Pour pallier à leurs difficultés scolaires, sept participantes ont fréquenté une ou plusieurs classes spéciales une fois au secondaire, que ce soit une formation préparatoire au travail (n=1), une classe à cheminement en effectifs réduits (n=4), une classe à cheminement alternatif (n=1), une classe à cheminement modulaire (n=1), une classe exploration (n=1) ou une classe ressource (n=1). Parmi l'ensemble des participantes, cinq ont redoublé une année, soit le secondaire II (n=3) et le secondaire III (n=2). Par ailleurs, toutes les participantes qui avaient redoublé une année scolaire complète (n=5) ont fréquenté une classe spéciale.

5.5.4.2.3. Le redoublement

La plupart des participantes (3 sur 4) ayant vécu un ou plusieurs redoublements, ont été en mesure d'y associer certains facteurs, tels que des mauvais résultats scolaires, le manque de motivation, les devoirs non complétés ainsi que l'absentéisme relatif à des séjours en centre d'hébergement. Toutefois, une élève a été dans l'impossibilité d'identifier les facteurs ou les éléments à l'origine de son redoublement, car elle ne s'absentait pas de ses cours ; elle a toutefois avoué qu'elle complétait tous ses devoirs en les copiant sur ceux de ses amis. Finalement, une participante a doublé une seule matière pendant son parcours à l'école secondaire, c'est-à-dire les mathématiques.

C'est rendu en secondaire II que j'ai bloqué. J'avais des échecs et je suis encore en II là, ça fait trois fois. (Bianca)

Mes notes et parce que j'ai manqué de l'école à cause que j'étais en psychiatrie. (Gaëlle)

Je ne manquais pas, j'allais à tous mes cours mais je ne le sais pas c'est quoi qui a fait que [...] On avait des devoirs mais je les copiais fait que j'étais correcte. Ce n'est pas parce que je les faisais pas que ça l'a chuté la première étape comme ça, il n'y a pas de raison...(Ingrid)

5.5.4.2.4. Les mesures disciplinaires

Quatre participantes ont fait l'objet de mesures disciplinaires, qui ont pris la forme de retenues, de renvois temporaires de l'école et du programme de sport-études ainsi que de retraits en classe ressource, sans compter les nombreuses interventions de la direction. Les principaux motifs pour lesquels les répondantes ont été punies concernent des problèmes de comportements ou de l'indiscipline (n=3), des absences répétées (n=1) et des devoirs non complétés (n=1). Une des filles a même été renvoyée temporairement de son établissement scolaire en raison de l'accumulation de retenues pour cause d'indiscipline.

Je suis allée plusieurs fois en retenue, pour des devoirs pas faits, je ne les faisais pas. (Hélène)

Je rencontrais la directrice, je suis sortie de l'école au mois de mars. Je suis rentrée l'année d'après, j'ai passé l'année à la classe ressource, des locaux d'accueil. Je ne sais pas comment vous appelez ça, des classes où tu envoies ceux-là qui se font mettre dehors. (Ingrid)

Oui, bien je me suis déjà fait mettre dehors. [...] trop de retenues ou bien tu parles, tu t'en vas en retenue et là tu as trop de retenues, tu te fais mettre dehors. Tout le temps des affaires de même. (Kassandra)

Au moment d'abandonner l'école secondaire, deux participantes avaient reçu de sérieux avertissements. Si elles n'étaient pas parties d'elles-mêmes, elles auraient été probablement renvoyées. Par ailleurs, une de ces participantes n'assistait quasiment plus à ses cours espérant se faire renvoyer de l'école, alors que l'autre est partie d'elle-même puisqu'elle savait que, tôt ou tard, elle ferait face à un renvoi.

Bien si je ne m'en allais pas par moi-même, ils allaient finir par me mettre dehors. Je suis partie avant qu'ils me mettent dehors de l'école. [...] Oui, bien ils me l'avaient dit. Ça ne me tentait pas de perdre mon temps fait que je suis partie tout de suite. (Jade)

À la fin, quand je suis partie, je n'allais plus à mes cours, j'y allais comme un ou deux cours par jour, ils m'ont rencontrée et ils m'ont dit : «il faut que tu ailles à tes cours sinon tu peux être renvoyée » ... Mais dans le fond c'était ça que je voulais, qu'ils me sortent. (Florence)

5.5.4.2.5. La participation à des activités scolaires

Mises à part les activités et les sorties pédagogiques de groupe à l'extérieur de l'établissement scolaire (voyage, randonnée, village des sports, lac pouce, fêtes, etc.) dans lesquelles plusieurs élèves se sont impliqués (n=7), cinq participantes se sont engagées directement au sein de leur école, que ce soit par le biais d'activités sportives, artistiques ou de bénévolat. À ce sujet, une élève a fait partie de l'équipe de basketball de son école. Une autre a participé à des projets sur l'heure du dîner et a apprécié largement cette expérience puisqu'elle pouvait discuter avec une enseignante avec qui elle entretenait une relation positive. Pour deux autres, leur implication s'est traduite par leur participation

dans diverses activités culturelles, dont des spectacles, des défilés de mode et de l'improvisation.

En secondaire I et II je faisais de l'improvisation et des spectacles un peu, mais... je n'ai jamais aimé ça vraiment m'impliquer. (Florence)

Sur l'heure du dîner j'avais... en secondaire I ou II, j'avais des trucs en arts, un projet d'art. (Gaëlle)

Je ne participais pas à des sports et tout, mais tous les shows mode, les spectacles, ça oui. (Kassandra)

5.5.4.2.6. Les relations avec les enseignants

La plupart des participantes (n=8) ont entretenu de bonnes relations avec certains enseignants tout au long de leur parcours scolaire au secondaire. Parmi celles-ci, trois ont néanmoins éprouvé quelques difficultés relationnelles, bien qu'elles estiment avoir été généralement gentilles avec leurs enseignants. Ainsi, l'une de ces trois répondantes a éprouvé des difficultés avec deux de ses enseignants, alors qu'une autre adoptait une attitude dérangeante avec les suppléants. Pour sa part, la troisième jeune fille agissait en fonction de l'attitude des enseignants. Ainsi, lorsqu'elle ne se sentait pas respectée lors de ses échanges verbaux avec ces derniers, elle devenait rapidement sur la défensive et répliquait de façon plus ou moins respectueuse. Finalement, les autres élèves (n=3) avouent avoir eu des comportements plus difficiles en classe (rouspéter, manque de respect, moqueries, conflits), ce qui a complexifié leurs relations avec leurs enseignants.

Les professeurs c'est comme... bien moi j'ai un gros caractère, mais c'est juste s'il va me parler comme du monde, je vais parler comme du monde. Mais il va commencer à chialer après moi, moi aussi je vais répliquer et tout ça. (Bianca)

C'était la même chose un peu que genre vers la quatre, cinq, sixième année. Je n'écoutais pas... bien je disais ce que je pensais, j'étais vraiment révoltée [...] je faisais des « jokes » plates au prof ou bien quand il me parlait. (Gaëlle)

Je n'aimais pas vraiment l'autorité et tout ça, j'avais encore plus de la misère à m'entendre avec les profs [...] (Jade)

5.5.4.3. Les caractéristiques familiales

Cette section présente les caractéristiques des familles des répondantes ayant eu une influence sur leur parcours scolaire lors de leur passage à l'école secondaire. Des informations sont alors apportées sur les relations familiales, le type de supervision et d'encadrement ainsi que les décès survenus au sein de leur famille.

En ce qui a trait aux relations familiales difficiles, il importe de souligner que ces dernières impliquaient généralement la figure maternelle (n=6). À ce sujet, une participante vivant en famille d'accueil depuis la petite enfance a affirmé qu'elle avait toujours éprouvé des difficultés à se confier à sa mère d'accueil. Pour une répondante, c'est le manque d'implication de la part de sa mère qui était déploré, alors que d'autres (n=2) se disputaient constamment avec leur mère. À cet effet, l'une d'entre elles a qualifié son adolescence « d'une des pires adolescences » qu'une jeune fille puisse vivre étant donné les nombreuses disputes avec sa mère et son attitude insolente envers cette dernière. La source de conflit qui perdurait depuis des années entre une autre répondante et sa mère concernait les relations que cette dernière entretenait avec les hommes. Elle ressentait de la colère envers sa mère, puisqu'elle était incapable de la voir fréquenter plusieurs hommes. Elle soutenait que cette situation lui avait fait vivre plusieurs problèmes, dont celui d'être victime de moqueries. Finalement, une raccrocheuse estimait avoir perdu la confiance de sa mère en raison de sa consommation de drogues.

C'était un conflit qui a duré longtemps et qui dure peut-être encore. À toutes les fois qu'elle laisse un gars ou bien qu'elle en niaise un, ça me met en colère [...] Je ne suis pas capable de voir quelqu'un passer son temps à niaiser les autres, j'haïs ça. Et ça, ça devient justement une raison qui explique que je me suis fait écœurer et que je me suis fait niaiser. (Alicia)

Je pense que j'ai eu une des pires adolescences. Ma mère elle en a vu de toutes les couleurs. Je ne restais plus chez nous, je me chicanais tout le temps avec elle, on n'était pas capable de passer une demi-heure sans se chicaner, je l'envoyais promener, je faisais la pluie et le beau temps. (Ingrid)

Bien à cause de la drogue et tout ça, j'avais perdu toute la confiance de ma mère et tout ça, ça allait mal chez nous et à l'école aussi. (Jade)

Lors de son parcours scolaire au secondaire, une répondante qui habitait avec son père a éprouvé des difficultés relationnelles avec celui-ci. Ces difficultés se sont soldées par un conflit qui s'est échelonné sur une période d'un an où elle ne lui a plus adressé la parole, retournant vivre avec sa mère.

J'ai été un an sans parler à mon père [...] Parce qu'on est rentré en conflit sérieux, ça c'était quelque chose. (Alicia)

Pour une autre répondante, ses relations avec ses deux parents étaient si pénibles qu'elle était déprimée et qu'elle pleurait constamment. À cette époque, elle espérait fortement être placée en famille d'accueil et souhaitait que ses parents acceptent de recevoir de l'aide. D'une part, son père souffrait du trouble de personnalité limite (TPL). Ce dernier pouvait rapidement se fâcher, alors que sa mère était angoissée et vivait beaucoup de stress. En raison de ces situations conflictuelles, sa vie scolaire a été fortement perturbée par manque de concentration à l'école.

Je pleurais tout le temps et j'étais déprimée, je voulais vraiment sortir de là et me ramasser avec une famille d'accueil et qu'ils (ses parents) fassent de quoi [...] Mon père a été diagnostiqué borderline. Tu ne savais jamais s'il allait revenir chez nous content ou fâché et, dans la même soirée, il peut péter sa coche, comme il peut tellement être énervant et... Oui c'est ça, il est plus stable depuis un an. [...] Et ma mère... je ne sais pas, elle est stressée tout le temps et elle angoisse pour tout. [...] Quand c'était plus dur chez nous... ça m'affectait dans ma vie scolaire tout le temps. Si ça n'allait pas bien, à l'école je n'étais pas concentrée. (Florence)

Le parcours scolaire des répondantes a également été marqué positivement par le soutien et l'encadrement qu'elles estiment avoir reçu de leurs parents pendant leur secondaire. Ainsi sept des jeunes interrogées ont affirmé avoir reçu un encadrement et un soutien adéquats de la part de leurs parents lors de leur passage à l'école secondaire. Pour l'une des participantes, ses parents l'aidaient et la soutenaient en s'informant sur sa situation et sur son fonctionnement en classe. Une autre a toujours reçu le soutien de la part de ses deux parents en ce qui concerne ses projets et les décisions qu'elle devait prendre, malgré que son père n'habitait pas avec elle. Les parents d'une autre répondante savaient toujours ce qu'elle faisait et pouvaient communiquer avec elle en tout temps grâce à son téléphone cellulaire

Oui, ils m'ont toujours soutenue sur les choses que j'accomplissais. Et dans les décisions que je prenais. (Éliane)

À l'opposé, deux participantes ont manqué de supervision et d'encadrement au sein de leur famille pendant leur parcours à l'école secondaire. En plus des difficultés relationnelles qu'elle entretenait avec sa mère, une répondante a affirmé qu'elle ne pouvait pas se confier à cette dernière et elle estime n'avoir reçu aucun encadrement de sa part. Quant à la deuxième participante, il n'y a jamais eu de règles formelles établies au sein de sa famille. Elle affirme que chacun de ses frères et sœurs fonctionnait avec le gros bon sens pour évaluer ce qui était acceptable de faire ou de ne pas faire comme, par exemple, se donner des règles personnelles en ce qui a trait aux heures de rentrée à la suite d'une sortie avec des amis.

Ma mère... aucun encadrement, je ne pouvais pas parler avec elle, genre rien. (Gaëlle)

Bien chez nous, il n'y a jamais eu vraiment de règles établies. C'était plus comme naturel, c'est juste de la logique, je sais que ce n'est pas correct de faire ça, je peux rentrer à telle heure parce que c'est pas mal dans les environs, mais on a jamais fixé de règles. (Florence)

Finalement, deux jeunes interrogées soutiennent que leurs mères étaient trop encadrantes lors de leur passage dans une école secondaire du secteur jeune. L'une d'entre elles a souligné que sa mère était trop rigide, mais qu'avec le temps, elle en est venue à lui laisser plus de liberté. À l'inverse, l'autre estimait que sa mère est passée du stade « pas sévère » à « trop sévère ». Pour cette participante, c'est comme si sa mère la « tenait en laisse », à un point tel où elle ne pouvait plus sortir avec ses amis.

Bien ma mère avant elle était pas mal trop encadrante. [...] Avec le temps, elle a fini par se calmer et elle me laisse pas mal faire ce que je veux. Fait que ça va mieux un peu à cause de ça. (Jade)

Plutôt que de prendre le juste milieu, elle est devenue de pas sévère du tout à trop sévère, trop me tenir la laisse, au point de ne plus sortir avec le monde. (Camille)

5.5.4.3.1. Le décès de membres de la famille

Deux répondantes ont dû composer avec le décès d'un ou de plusieurs membres de leur famille au cours de leurs études secondaires. Si l'une a bien surmonté les décès de sa tante et de son beau-père, l'autre qui a dû faire face au décès de son père en était encore affectée, lors de la collecte des données. N'étant plus fonctionnelle, elle a dû cesser l'école pendant une période de deux mois.

Mon père, il est décédé [...] Ça l'a vraiment été dur et c'est encore dur aussi. Même si je le voyais pas et tout ça, bien ça reste qu'il y a un manque à quelque part. En secondaire V, j'ai comme fait on peut dire... pas une dépression, mais j'étais rendue bas et j'ai été retirée de l'école pendant deux mois par le médecin, parce que je n'étais plus capable de rien faire et tout. (Jade)

Le décès de ma tante et de mon beau-père [...] D'un coup, c'est sûr que oui [ça fait de la peine], mais après on se rend compte qu'ils vont être mieux où ils vont être, alors on continue à faire nos affaires [...]. Il vaut mieux profiter de la vie que perdre son temps à dire « ah! Ils sont morts ! ». (Éliane)

5.5.4.4. Les caractéristiques sociales

Toutes les répondantes (n=11) ont développé des amitiés avec des jeunes fréquentant la même école secondaire qu'elles, même celles qui subissaient des moqueries ou de l'intimidation (n=4) depuis le tout début de leur parcours scolaire. À cet effet, au cours de leurs études au secondaire, deux raccrocheuses ont adopté une attitude passive face à leurs intimidateurs. Ainsi, l'une de ces deux répondantes considérait s'être endurcie depuis le primaire et avoir été indifférente face à ses harceleurs. La seconde considérait également avoir ignoré ses agresseurs, en ne réagissant pas à leurs paroles blessantes. Par ailleurs, cette dernière répondante affirmait n'avoir jamais tenu le rôle d'intimidatrice face aux autres, puisqu'elle connaissait les conséquences désagréables et dévastatrices de l'intimidation. Pour ce qui est des deux autres élèves victimes d'intimidation, l'une d'entre elles, malgré son attitude sympathique envers tout le monde, adoptait une attitude froide envers ses harceleurs et ne se gênait pas de riposter lorsque la situation ne faisait pas son affaire. L'autre n'avait, quant à elle, que quelques amis, puisque qu'elle estimait que les autres élèves ne la trouvaient pas intéressante. Néanmoins, au cours de son secondaire II, elle est parvenue à obtenir leur sympathie et à développer certaines amitiés. Finalement, dès l'entrée au secondaire, l'intimidation s'est résorbée chez une autre élève qui en avait été victime tout au long de son parcours scolaire au primaire. Au secondaire, elle se sentait enfin comme les autres et à sa place. Selon celle-ci, son style vestimentaire et sa façon de communiquer étaient semblables à tous les autres élèves et elle se sentait enfin respectée.

Après ça, avec les élèves, la plupart de mes amis, j'étais correcte avec eux autres normalement, mais sinon j'écœurerais personne, je faisais attention parce que je savais déjà ce que ça faisait de se faire écœurer. Fait que je ne voulais pas le faire aux autres, parce que je sais que c'est assez désagréable. (Alicia)

Au début j'avais des amis et le reste ils trouvaient que j'avais l'air bizarre et que je n'étais pas intéressante [...] Quand j'ai refait mon deuxième secondaire, j'avais commencé à avoir plus d'amis, je parlais avec tout le monde dans ma classe et il y avait beaucoup de gens qui trouvaient que j'avais l'air sympathique. (Gaëlle)

J'ai mieux aimé le secondaire que le primaire. Parce que là le monde était comme habillé comme moi, parlait comme moi, respectait les gens comme moi. Là j'étais plus à ma place. (Éliane)

Au cours de leur passage dans une école secondaire du secteur jeune, les amis ont constitué l'unique motif de fréquentation scolaire pour deux participantes. Ces dernières avaient beaucoup d'amis et l'école devenait pour elles un lieu de rencontre avec ces derniers.

Pour moi c'était... mais j'ai vraiment aimé ça cette école-là par exemple, Lafontaine j'avais beaucoup d'amis, mais j'allais là rien que pour ça. (Bianca)

Euh... les amis que j'avais. C'est tout ce que j'ai aimé dans mon secondaire. (Jade)

L'acceptation de soi par les pairs demeure d'une grande importance à l'adolescence au point où certaines participantes ont adopté des comportements différents de leur propres valeurs (n=4) pour plaire aux autres, se faire de nouveaux amis et être comme tout le monde. Pour se faire accepter par d'autres jeunes filles, elles imitaient les comportements dérangeants de ces dernières, même si elles n'aimaient pas leur attitude et leurs comportements. Elles n'appréciaient pas se sentir ainsi, mais leur désir d'être acceptées des autres les poussaient malgré tout à agir de façon contraire à leurs valeurs et leurs convictions pour se conformer à leur groupe d'amies.

Parce que là quand tu arrives au secondaire, tu veux être comme tout le monde [...] Dans le fond je faisais plein d'affaires, des conneries avec mes amies ou bien... Mais dans la classe ça dépendait des jours, des fois je niaisais avec mes amies, mais des fois ça ne me tentait pas. (Hélène)

Quand mes amies de filles se foutaient de tout le monde et elles dessinaient sur les bureaux, bien je faisais ça aussi, je les imitais mais dans le fond ça me faisait mal. Je n'aimais pas ça, je ne voulais pas me sentir comme ça parce que je savais que je n'étais pas comme ça, mais pour me faire accepter il fallait que je sois comme ça. Tu comprends ? (Camille)

Finalement, les conflits interpersonnels et les relations amoureuses problématiques ont occasionné certaines difficultés à trois participantes. À cet effet, l'une de ces élèves a vécu du harcèlement de la part de la mère de son copain, qui a perturbé son bien-être psychologique et le déroulement de ses études. Pour sa part, une autre élève a vécu un conflit avec son groupe d'amies, qui semble être à l'origine de son départ de l'école secondaire du secteur jeune. Une dernière participante a aussi assumé le rôle d'intimidatrice. Avec ses nouvelles copines, celle-ci avoue avoir adopté une attitude rebelle et s'être moquée de d'autres élèves.

Je me suis fait des nouvelles amies et j'ai commencé à faire du trouble un peu et tout ça. À écœurer le monde et être plus rebelle un peu. (Jade)

J'étais comme dans une mini dépression parce que je ne pouvais pas le [son chum] voir, je ne pouvais pas lui parler et j'étais encore avec, c'était dur. Sa mère, elle m'écœurait sur Internet, elle m'envoyait des e-mails pour me dire que son fils m'avait trompée et grosse affaire. (Alicia)

Il y a comme eu une dispute avec mes amies, fait que j'ai changé d'école. (Hélène)

5.5.4.5. Les caractéristiques environnementales

Quelques facteurs environnementaux ont influencé le parcours scolaire des participantes lors de leur passage à l'école secondaire. Ces facteurs concernent : (a) l'hébergement dans des ressources communautaires ou publiques, (b) l'aide qu'ont reçue les participantes afin de surmonter leurs difficultés et (c) les changements d'école.

5.5.4.5.1. L'hébergement dans des ressources communautaires ou publiques

L'importance et la gravité des problèmes de certaines participantes (n=5) les ont menées en centre d'aide et d'hébergement pour jeunes, que ce soit en famille d'accueil, en centre d'hébergement géré par le Centre jeunesse du Saguenay-Lac-Saint-Jean ou à l'hôpital au sein du département de pédopsychiatrie. Une de ces participantes a été en cure de

désintoxication fermée pour une période de deux mois, alors qu'une autre a effectué un séjour non volontaire d'un mois et demi dans un centre d'hébergement en raison de sa consommation de drogues et de ses absences prolongées du domicile familial. Pour leur part, trois des participantes ont vécu dans des familles d'accueil ; une y est en permanence depuis son enfance et les deux autres y ont été hébergées entre deux semaines à un mois, soit à une seule reprise pour l'une et deux fois pour l'autre. Cette dernière participante a également séjourné dans tous les types de ressources énumérées précédemment.

J'ai été aussi en maison d'hébergement pour jeunes [...] Deux semaines en famille d'accueil [...] Après mes quatre jours en centre de réadaptation, je suis allée dans une école pour décrocheurs, et oui, là ça allait bien. [...] Après ça, j'ai été transférée dans un autre centre de réadaptation, j'ai fait un petit peu d'école externe, interne. Pour finalement retourner à l'école alternative. (Gaëlle)

5.5.4.5.2. L'aide et le soutien reçus

Pour faire face à leurs nombreux problèmes, tant personnels, scolaires que familiaux, la majorité des participantes (n=8) ont reçu de l'aide ou du soutien pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage et, ainsi, faciliter leur cheminement scolaire. Cette aide et ce soutien ont été offerts par diverses ressources provenant de l'établissement scolaire lui-même, dont des professeurs (n=2), un psychologue (n=1), un travailleur social (n=3), un orthopédagogue (n=1), un intervenant en toxicomanie (n=2) ou par un éducateur spécialisé (n=1). De l'aide et du soutien ont également été offerts par des personnes provenant de d'autres institutions, comme des travailleurs sociaux d'un CSSS (n=1) ou des intervenants du département de pédopsychiatrie (n=1). Des membres du réseau familial et social des répondantes ont également soutenu les répondantes qui ont été aux prises avec des difficultés dans leur vie personnelle ou scolaire. À ce titre, les parents (n=2), les amies (n=1) et les amoureux (n=1) ont joué un rôle important dans la vie de certaines des répondantes. À ce sujet, une participante a retrouvé la motivation à poursuivre ses études par amour pour son copain, tout en pouvant compter sur l'aide et le soutien de sa mère. Une autre participante a reçu le soutien de ses amis et de sa mère pour surmonter le décès de son père.

Moi, depuis que je connais mon chum c'est lui qui me motive. Je me dis... je vais le faire pour lui, parce que c'est quelqu'un que j'aime et que je veux [...] Oui, c'est mon chum et, des fois, ma mère aussi elle m'aide beaucoup. (Alicia)

Mes amis oui, ouvertement. Ma mère plus souvent, mais mes amis oui [...] ils m'apportaient beaucoup de soutien. C'est ça qui m'aidait à passer par-dessus (le décès de son père). (Éliane)

En toxico, oui. Mais la travailleuse sociale... bien aussi là, mais ça me faisait du bien et ils m'aidaient à l'école. (Jade)

À l'inverse, certaines participantes (n=3) n'ont pas été satisfaites de l'aide et du soutien qu'elles ont reçus, parce que la source d'aide ne correspondait pas à leurs attentes ou parce que l'aide reçue s'est avérée insuffisante ou inefficace. À cet effet, deux participantes auraient aimé recevoir davantage d'aide, soit des membres de leur famille ou d'intervenants sociaux œuvrant au sein de leur école. L'une de ces participantes aurait souhaité que les différents membres de son entourage se mobilisent davantage pour qu'elle puisse effectuer un séjour au sein d'un centre d'hébergement, tandis que la seconde aurait aimé que la travailleuse sociale de l'école effectue des démarches pour la retirer de son milieu familial.

Oui et non. Bien je sais que... il y a comme ce qu'elle me disait et moralement ça m'aidait, mais vu que... j'étais déçue parce qu'elle (travailleuse sociale de l'école) aurait pu en faire plus. Comme... pour chez nous, je sais qu'elle aurait pu en faire plus, pour que je sorte de là...(Florence)

Pour l'école, oui j'aurais aimé avoir plus, ils auraient dû m'envoyer comme à l'institut... Je ne dis pas : « moi je suis à l'institut et je suis bien et je suis contente d'être là », non, je ne dis pas ça, mais je dis qu'à ce moment-là, probablement qu'un petit mois à l'institut ça m'aurait aidée. (Gaëlle)

5.5.4.5.3. Les changements d'établissement scolaire

Pour de multiples raisons, six participantes ont changé d'établissement scolaire pendant leur parcours au secondaire. Pour la moitié d'entre elles, ces changements ont été soit positifs (n= 3) ou négatifs (n= 3). En ce qui a trait aux élèves satisfaites de leur changement d'école, elles ont toutes les trois choisi elles-mêmes de changer d'établissement scolaire, parce qu'elles ne se sentaient pas aidées et soutenues pour surmonter leurs difficultés. À ce sujet, deux d'entre elles ont intégré une école pour jeunes décrocheurs. Leur expérience au sein de cet établissement fut positive, elles s'y sentaient soutenues et aidées, et ce, particulièrement par un éducateur qui y œuvre.

J'ai été dans une école alternative, avant d'être ici. [...] c'est une classe pour ceux-là qui... le décrochage scolaire. Et c'est vraiment le fun, c'est une classe de soutien et l'éducateur nous aide beaucoup. (Camille)

C'est quelqu'un d'extraordinaire je trouve, parce qu'il nous comprend vraiment et il nous met vraiment sur le même piédestal. Ce n'est pas genre... moi j'ai tel âge, toi tu as cet âge! Il nous parle comme il parle au monde. (Gaëlle)

Pour leur part, parmi les trois élèves insatisfaites de leur changement d'établissement scolaire, deux ont effectué cette transition à la suite de demandes formulées par leur mère. L'une de ces mères était insatisfaite du rendement scolaire de sa fille qui fréquentait alors un établissement privé, tandis que la seconde estimait que sa fille entretenait des relations avec des élèves peu fréquentables. Pour la première répondante, le changement d'école a été des plus pénibles et c'est à partir de ce moment qu'elle s'est fréquemment absentée de ses cours et qu'il y a eu alternance entre des arrêts temporaires et des reprises de fréquentation scolaire.

Elle m'a changé d'école, parce qu'elle trouvait que c'était une école qui m'influçait beaucoup. (Hélène)

Quand ma mère a vu que j'échouais six matières sur neuf, elle m'a changé d'école. Elle ne voulait plus payer pour me voir échouer. J'ai trouvé le changement atroce [...] C'est là que j'ai arrêté l'école et j'ai recommencé et j'ai arrêté... Je séchais, je me tenais avec n'importe qui. (Ingrid)

Le changement d'école de la troisième répondante insatisfaite de cette décision a été occasionné par un déménagement. Cette jeune fille n'a fréquenté que deux jours sa nouvelle école qu'elle a qualifiée « d'asile » et c'est à la suite d'un grave conflit avec un membre du personnel qu'elle a décidé de mettre fin à sa fréquentation d'une école secondaire du secteur jeune.

J'ai « toffé » deux jours et je n'ai pas été capable. Cette école-là, c'est un asile. Je me suis engueulée avec la directrice de l'unité, je ne me suis jamais engueulée de même avec une personne du personnel. (Alicia)

5.5.5. Les motifs justifiant l'abandon scolaire au secondaire du secteur jeune

La plupart des participantes (n=8) interrogées ont quitté l'école secondaire du secteur jeune sur une base volontaire, parce qu'elles étaient insatisfaites des règlements en vigueur au sein de leur école, de leur rendement scolaire, des décisions prises à leur égard (fréquentation d'une classe à effectifs réduits), des fréquentations qu'elles entretenaient avec d'autres élèves ou parce qu'elles allaient être, de toute façon, exclues en raison de leurs comportements perturbateurs. Ainsi, une élève a quitté le secteur jeune parce qu'elle ne se sentait pas à l'aise à cet endroit et parce qu'elle n'appréciait pas les règles établies. Pour cette étudiante, l'élément qui a déclenché son départ de son école secondaire du secteur jeune a été une mésentente en ce qui a trait aux règlements sur les « piercings ». Pour sa part, une autre élève qui avait surmonté ses problèmes de consommation de drogues et d'alcool voulait s'éloigner des filles de son école qui consommaient encore, alors que les motifs d'abandon chez une autre participante étaient associés au fait qu'elle savait qu'elle serait renvoyée en raison de ses comportements dérangeants et peu respectueux à l'égard des membres du personnel. Une participante n'a pas accepté son intégration dans une classe préparatoire au marché du travail, tandis que pour une autre élève, c'est la démotivation face

aux multiples reprises de son secondaire II qui l'a menée vers un abandon et vers la fréquentation d'un CEA. Découragée et n'ayant plus d'intérêt pour l'école, une autre élève insatisfaite de l'univers enfantin des écoles secondaires du secteur jeune a pensé, pendant plusieurs années, abandonner ses études avant de les poursuivre en CEA. Finalement, une élève a décidé d'abandonner son école secondaire puisqu'elle faisait face à plusieurs difficultés d'ordre académique, estimant qu'elle pourrait réussir en fréquentant un CEA.

J'étais comme tannée d'être au secondaire et de toujours faire mon secondaire II. Premièrement, je voulais partir de mon secondaire II, j'étais vraiment écœurée. Et je ne sais pas... j'étais tannée d'être au secondaire. [...] Là bien j'ai dit... je vais aller aux adultes. (Hélène)

Si je ne m'en allais pas par moi-même, ils allaient finir par me mettre dehors. Je suis partie avant qu'ils me mettent dehors de l'école. [...] Oui, bien ils me l'avaient dit. Ça ne me tentait pas de perdre mon temps fait que je suis partie tout de suite. (Jade)

J'étais découragée et j'allais jamais à mes cours fait que je me suis dit tant qu'à recommencer l'année au complet et doubler [...] le monde était enfantin, c'était plate [...] Bien ça faisait comme trois ans dans ma tête que je me disais quand je vais avoir seize ans je vais aller là-bas. C'est ça. (Florence)

Trois participantes ont, pour leur part, quitté l'école secondaire sur une base non volontaire. Pour une élève, c'est sa mère qui lui a proposé d'intégrer un CEA puisqu'elle constatait qu'elle n'était pas heureuse dans une école régulière. Pour une autre, la proposition de fréquenter un CEA a été formulée par une de ses enseignantes qui constatait ses difficultés d'apprentissage. Finalement, une étudiante qui avait subi un déménagement a été transférée directement au CEA par la direction de sa nouvelle école étant donné son parcours scolaire des plus chaotiques.

C'est ma mère, au début de l'été passé elle m'a dit : « est-ce que tu es bien à Charles-Gravel? » J'ai fait : « oui, dans un sens, mais dans un autre sens non ». Elle m'a dit : « OK, c'est parce que l'année prochaine, je t'envoie à Laure-Conan ». J'étais folle! J'étais heureuse d'y aller parce que j'ai

vraiment beaucoup d'amis ici et je le savais que j'allais être à ma place. Alors c'est pour ça qu'aujourd'hui je suis ici. (Éliane)

À la suite de leur départ de leur école du secteur jeune, les participantes ont éprouvé divers sentiments. Pour la majorité des participantes (n=9), le départ de l'école secondaire a été vécu de façon positive, c'est-à-dire qu'elles se sentaient bien, qu'elles étaient contentes et soulagées de quitter l'école, qu'elles étaient heureuses de fréquenter un univers d'adultes et qu'elles retrouvaient la motivation à poursuivre leurs études. Toutefois, l'une des élèves a été ambivalente face à ce changement, car elle était à la fois triste de quitter l'école et ses amis, mais heureuse de pouvoir enfin se consacrer à ses études à son propre rythme. Une seule participante a éprouvé de la peine face à son changement d'école, parce qu'elle appréhendait de côtoyer des adultes au sein du CEA.

Ah! J'étais bien! Je m'en allais avec des plus vieux, les enfants c'était fini! C'était derrière moi et j'avancais. Je voulais avancer. (Camille)

Dans un sens, j'étais triste de quitter cette école et mes amis, mais d'un autre sens, j'étais contente parce que je m'en allais travailler dans mes études, dans ce que je voulais faire plus tard. Faire mon secondaire V surtout, alors c'est pour ça que j'étais heureuse de m'en venir ici. (Éliane)

Au début, je ne voulais pas parce que... avec des plus vieux, ça me faisait peur aussi un peu. J'avais juste 15 ans, je ne connaissais pas trop le CEA. (Bianca)

5.5.6. Les réactions des proches lors de l'inscription en CEA

Presque toutes les participantes (n=10) ont reçu des encouragements ou de l'intérêt en provenance de leurs parents, frères et sœurs, amis, ou copains face à leur cheminement en CEA. Par exemple, une participante a pu compter sur le soutien de sa mère, de son frère et de son copain de l'époque puisqu'ils la savaient victime d'intimidation. Puis, les membres de la famille d'une autre élève étaient ravis qu'elle abandonne le secteur jeune pour fréquenter un CEA, puisqu'ils avaient pour la plupart fréquenté un CEA et qu'ils savaient à quoi s'attendre, d'autant plus que c'était la mère qui avait initié l'idée de fréquenter ce type

d'établissement. Parmi l'ensemble de ces jeunes raccrocheuses ayant bénéficié du soutien de leurs parents, quatre d'entre elles qui, sur une base volontaire, avaient cessé leurs études au secteur jeune ont eu plus de difficultés à obtenir ces encouragements, c'est-à-dire que l'annonce de leur décision à leur famille ne fut pas facilement acceptée. Les familles étaient alors craintives. À ce sujet, la mère d'une répondante se demandait si sa fille avancerait plus vite aux adultes, alors que les parents d'une autre n'avaient pas confiance en l'encadrement offert par les CEA. Toutefois, ces inquiétudes se sont rapidement résorbées, puisqu'ils ont constaté que leurs filles performaient davantage en CEA qu'au secteur jeune. Une autre mère n'était pas trop en accord avec la décision prise par sa fille et les amis de celle-ci ne voulaient pas qu'elle quitte l'école. Néanmoins, la situation s'est améliorée avec le temps. Finalement, une seule participante n'a jamais pu compter sur le soutien des membres de son entourage, parce que ces derniers ont tenté de la décourager en lui disant que c'était une mauvaise idée de fréquenter un CEA.

Ma mère elle a trouvé que j'avais fait une bonne affaire [...] Mon frère aussi a trouvé que je faisais une bonne affaire [...] Après ça bien mon chum, lui, c'est sûr qu'il était content que je parte de là parce qu'il savait que je me faisais écœurer et que je n'aimais pas ça. (Alicia)

Tout le monde était heureux parce que pas mal tout le monde de ma famille a connu cette école, alors c'est pour ça que tout le monde était heureux pour moi et ils savaient à quoi s'attendre de cette école, comment j'allais réagir à cette école, pas mal tout alors... Ils étaient tous contents. (Éliane)

Au début non, ils ne trouvaient pas ça bon, parce qu'ils disaient qu'une école normale c'est mieux encadré mais là... non, quand ils ont vu que je partais de l'autre bord... comme pas le choix. [...] Mais, finalement, ils sont bien contents parce que ça va bien ici. (Kassandra)

Pas mal tout le monde me disait : « ah! Tu vas faire une bêtise, vas pas là-bas... tu ne seras pas capable » ... c'est comme... ils essayaient de me décourager, mais je m'en foutais pas mal. (Florence)

5.5.7. La transition entre le secondaire et le CEA

Lorsqu'il s'agit d'aborder la transition entre l'école secondaire du secteur jeune et le CEA, il est possible de dégager trois tendances chez les participantes, c'est-à-dire (a) celles qui ont vécu une transition plutôt positive (n=9) (b) celle dont la transition a été plutôt mitigée (n=1) et (c) celle qui a eu une transition négative (n=1). Dès leur arrivée en CEA, les participantes de la première catégorie ont retrouvé la motivation à poursuivre leurs études. Elles étaient heureuses de fréquenter cet établissement. Par ailleurs, certaines de ces participantes ont pu compter sur le soutien d'amis fréquentant le CEA, ce qui a facilité la transition entre le secteur jeune et le secteur adulte.

Ça a tellement bien été! J'ai dit ça c'est mon école. Je rentre ici, je mets le pied, ça l'a de l'allure. (Alicia)

Bien parce que j'avais déjà plein d'amis ici que je connaissais fait que ce n'était pas si pire. Je connaissais un peu toutes mes affaires. Mes amis quand je ne connaissais pas un coin ou des choses de même, ils pouvaient arriver et me dire c'est par là. (Daphné)

Bien ça l'a bien été aussi, je connaissais du monde. (Gaëlle)

En ce qui a trait à la participante ayant eu une transition mitigée cette dernière avait des craintes de côtoyer des élèves plus âgés qui se sont avérées non fondées puisqu'elle s'est fait plusieurs amis plus âgés.

Pour moi c'était des personnes plus âgées, ça me faisait peur, mais là ce n'est pas si pire. J'ai beaucoup d'amis plus vieux, c'est correct. (Bianca)

Pour ce qui est de la participante ayant subi une transition négative, elle a voulu abandonner l'école et n'éprouvait aucune envie à fréquenter le CEA. À la suite d'une mise à niveau nécessitant un reclassement, elle était insatisfaite puisqu'elle devait reprendre des matières qu'elle avait antérieurement réussies lors de son passage dans une école secondaire du secteur jeune.

J'ai voulu lâcher, je n'avais plus le goût de venir à l'école. Je les avais passé ces matières-là, ils me les faisaient reprendre, je ne comprenais pas. C'est bien beau vouloir reclasser dans une matière, mais elles étaient faites. Je ne comprenais pas pourquoi qu'ils me redescendaient autant que ça. (Ingrid)

5.5.8. Le temps écoulé entre l'abandon des études secondaires et la fréquentation du CEA

Entre l'abandon des études secondaires au secteur jeune et leur admission au sein d'un CEA, cinq participantes ont pris un court temps d'arrêt s'échelonnant de quatre (n=4) à huit semaines (n=1). Pendant ce temps de répit, les participantes ont vaqué à diverses occupations. Une participante a dû patienter tout le mois de janvier avant de pouvoir fréquenter le CEA. Celle-ci attendait de rencontrer des membres du personnel afin de procéder à son admission définitive au sein de cet établissement. Certaines d'entre elles se sont reposées (n=4), ont fait des activités avec leurs amies ou leur amoureux (n=4), ont demeuré au domicile familial (n=3), ont fréquenté les bars (n=1) ou ont occupé un emploi (n=1).

Pour leur part, trois participantes n'ont pas interrompu leurs études et ont fréquenté le CEA après les vacances d'été (n=2) ou les vacances de Noël (n=1). Une seule participante n'a pas eu de temps d'arrêt, puisqu'elle est passée directement d'une école pour jeunes décrocheurs à un CEA.

5.6. Le parcours scolaire dans un CEA

Cette troisième section aborde la situation des répondantes au sein d'un CEA, en traitant divers aspects associés à leur vécu scolaire. Tout d'abord, des informations sont apportées sur la motivation des participantes à s'inscrire dans un CEA, sur leurs attentes face au CEA, sur leur perception d'elles-mêmes depuis la fréquentation de cet établissement, ainsi que sur les éléments les plus et les moins appréciés au CEA. Par la suite, des informations sont apportées sur les motivations, les aspirations et les conditions de vie des répondantes au moment de leur fréquentation d'un CEA.

5.6.1. Les motivations des participantes à s'inscrire dans un CEA

Les principaux motifs ayant poussé les répondantes à poursuivre leur cursus scolaire au sein d'un CEA étaient de terminer leur secondaire V afin d'obtenir leur DES (n=9), un DEP (n=2), un DEC (n=6) ou un diplôme d'études universitaires (n=3). Les neuf répondantes qui se sont inscrites dans un CEA afin d'obtenir leur DES (n=9) souhaitaient pouvoir accéder à diverses professions, telles que technicienne en soins animaliers, éducatrice spécialisée, policière, infirmière, vétérinaire, psychologue, criminologue et avocate. Lorsqu'elle aura obtenu son DES, une de ces neuf jeunes femmes envisageait de s'enrôler dans les forces armées. Finalement, les informations recueillies auprès des participantes permettent de constater que deux participantes envisageaient d'accéder à un DEP en coiffure et en restauration sans vouloir obtenir leur DES.

Bien là, je fais juste finir mon secondaire III ici, après ça je vais faire un DEP. (Hélène)

Je veux faire mon général, après ça aller au CÉGEP faire mon cours de technique en assistant vétérinaire et après ça bien peut-être aller à l'université me perfectionner pour devenir vétérinaire. (Alicia)

Oui et après je veux aller au CÉGEP. Bien je veux être encore éducatrice, ça m'intéresse, j'aimerais ça avant aller en arts au CÉGEP. (Gaëlle)

5.6.2. Les attentes face au CEA

La majorité des participantes (n=8) avaient des attentes particulières quant à leur fréquentation au sein d'un CEA. Pour certaines d'entre elles (n=4), ces attentes concernaient les enseignants, c'est-à-dire qu'elles souhaitaient qu'ils soient davantage disponibles, compréhensifs, encourageants et compétents que ceux qu'elles avaient côtoyés durant leur scolarité antérieure.

Je m'attendais à ce que les profs soient quand même compréhensifs, ils l'ont été. (Camille)

Qu'ils puissent m'encourager dans mes études... Alors c'est pour ça que j'étais heureuse de m'en venir, mais c'est ça que je voulais, qu'ils nous encouragent et ça s'est réalisé. (Éliane)

Avoir un professeur compétent en avant de moi et pouvoir me lever et aller poser des questions Je n'avais comme pas plus d'attentes que ça. (Gaëlle)

Pour leur part, d'autres participantes (n=3) avaient des attentes liées aux apprentissages qu'elles souhaitaient réaliser au sein du CEA. Ainsi, une participante espérait avoir plus de facilité à comprendre les mathématiques afin de cheminer plus rapidement qu'au secondaire du secteur jeune. Une autre répondante s'attendait, quant à elle, à ce que le CEA soit un meilleur établissement que les écoles secondaires régulières, alors qu'une autre souhaitait pouvoir cheminer à son propre rythme.

Et mes attentes c'était vraiment d'avoir plus de facilité à comprendre les mathématiques et d'avancer plus vite. (Alicia)

C'était d'avancer à mon rythme, pas tout le temps suivre une classe et avancer à mon rythme. (Camille)

Finalement, trois participantes n'avaient pas d'attentes spécifiques quant à leur scolarisation au sein d'un CEA.

Non pas vraiment, aucune attente, je ne savais pas vraiment à quoi m'attendre. Je n'étais jamais venue. (Jade)

5.6.3. Facteurs ayant influencé le passage au sein d'un CEA

Le discours des participantes permet de mettre en lumière des facteurs ayant facilité ou fait obstacle à leur passage au sein d'un CEA ainsi que les moyens mis en branle pour surmonter ces difficultés. La section qui suit traite ces facteurs.

5.6.3.1. Les facteurs facilitant

Tout d'abord, il s'agit des facteurs qui ont facilité le passage au sein d'un CEA et qui réfèrent, plus particulièrement, au vécu personnel, interpersonnel, familial et scolaire des répondantes. En ce qui concerne le vécu personnel, la motivation et la détermination des participantes sont des facteurs ayant contribué à faciliter l'arrivée et l'intégration des participantes en CEA. La facilité à s'intégrer et à s'adapter au mode de fonctionnement d'un CEA a été un élément du vécu interpersonnel facilitant l'arrivée d'une autre participante, alors que le fait de recevoir de l'aide, du soutien et des encouragements en provenance des parents a été exprimé par trois participantes.

Finalement, pour ce qui est du vécu scolaire, l'aide et le soutien de la part des enseignants et des membres du personnel (aide pédagogique, orienteur, direction) du CEA ont grandement facilité l'intégration de deux participantes au sein d'un CEA. La possibilité de cheminer à son propre rythme a également été facilitante pour deux autres participantes. La recherche sur la dysphasie réalisée au sein d'un CEA a facilité le passage d'une autre élève étant donné les mesures d'aide adaptées mises en place favorisant l'apprentissage des élèves ayant une dysphasie. Le tableau 5, illustré à la page suivante, présente des extraits de *verbatim* concernant chacun de ces aspects.

Tableau 5
Les facteurs personnels, interpersonnels, familiaux et scolaires facilitant le passage au sein d'un CEA

	Facteurs facilitant le passage au sein d'un CEA
Vécu personnel	<i>Ça s'est super bien passé, j'étais plus contente, j'avais plus de motivation, je voulais changer. (Camille)</i>
Vécu interpersonnel	<i>Bien plus facile, l'intégration, parce que je connaissais déjà du monde avant que j'arrive au CEA. (Gaëlle)</i>
Vécu familial	<i>Ma famille, mes amis, mes professeurs m'encouragent beaucoup à continuer, à me forcer, à travailler aussi fort que je faisais. (Éliane)</i>
Vécu scolaire	<i>La recherche sur la dysphasie. Il y a plusieurs personnes qui ont des petits portables. Dans ma classe il y a des petits crayons pour que tu soulignes une phrase. C'est aidant. (Bianca)</i> <i>Les orienteurs ça m'a aidée à m'orienter beaucoup. Les professeurs sont supers, ils me soutiennent au fond. La directrice elle pète le feu, elle est hot. Mon aide pédagogique, il est fin comme ça ne se peut pas. (Camille)</i>

5.6.3.2. Les obstacles

Lors de leur arrivée au sein d'un CEA, certaines participantes (n=6) ont rencontré des obstacles, la majorité de ceux-ci étant associés au plan scolaire. À ce propos, la différence d'âge avec les élèves plus âgés, le fait de devoir compléter un cours de

mathématiques, le changement d'établissement scolaire ainsi que le travail en solitaire ont représenté, aux dires des répondantes, des éléments nuisibles au cheminement en CEA.

Difficile, c'est être avec des plus vieux [...] (Bianca)

Bien je me doutais déjà que les mathématiques, ça allait être plus compliqué. (Daphné)

En guise d'autres exemples d'obstacles scolaires, le discours des répondantes ont permis de constater qu'être confrontées à plus d'un enseignant par matière, de devoir obtenir son secondaire II, de concilier le travail et les études, d'obtenir la note de passage aux examens et de surmonter la rentrée scolaire demeurent également des obstacles qu'elles ont dû surmonter. Pour une participante, le CEA en entier était perçu comme un obstacle. Selon cette dernière, cet établissement ne représentait pas une source de motivation et, selon les membres de son entourage, c'est le genre d'établissement qu'il fallait éviter de fréquenter.

5.6.3.2.1. Moyens utilisés pour surmonter les obstacles

Pour surmonter leurs obstacles, les participantes ont trouvé divers moyens, tant au plan scolaire que personnel. Deux élèves se sont davantage appliquées dans les travaux et dans les examens afin de performer. Pour une participante, c'est le temps qui passe qui l'a motivée à poursuivre en CEA, alors qu'une autre a pu compter sur les encouragements, l'aide et la compréhension de son copain. Deux d'entre elles ont retrouvé la motivation en elles-mêmes. Elles sont alors demeurées indifférentes aux propos pessimistes des membres de leur entourage et se savaient ainsi capables de performer. Le tableau 6 présente des exemples d'obstacles vécus et les pensées et moyens utilisés pour les surmonter.

Tableau 6
Obstacles vécus et les pensées et moyens utilisés pour les surmonter

	Obstacles vécus	Moyen entrepris pour les surmonter
Au plan scolaire	<i>Quand j'ai plusieurs profs dans une matière. Cela me fait virer folle quand j'arrive avec un autre prof, ça ne marche pas. (Alicia)</i>	<i>Je travaille pareil dans son cours, sauf que je fais une autre matière parce que mes maths je les réserve avec... (Alicia)</i>
	<i>Ce que je trouve le plus dur c'est un peu le travail/école. (Camille)</i>	<i>J'ai mon chum qui m'encourage. Il est compréhensif, il m'aide beaucoup. (Camille)</i>
	<i>Ce n'est pas une école qu'il faut que tu viennes, tu essaies de l'éviter. Il n'y a pas de motivation, les profs sont plates. (Ingrid)</i>	<i>Cette année je vais avoir 18 ans dans pas longtemps, alors si je ne veux pas rester ici jusqu'à 25 ans, il faut que je le fasse. (Ingrid)</i>
	<i>Les examens. (Rires) Puis la rentrée. C'est tout. (Éliane)</i>	<i>Me dire que j'allais réussir à passer au travers. (Éliane)</i>
Au plan personnel	<i>Le monde qui disait que je n'allais pas être capable. (Florence)</i>	<i>Bien c'est ça, je ne les ai pas écoutés, je me suis dit que j'allais être capable. (Florence)</i>

5.6.4. La perception de soi depuis la fréquentation du CEA

À la suite de l'analyse du discours des participantes, il est possible d'observer l'émergence de trois catégories d'élèves : (a) celles qui avaient une image positive d'elles-mêmes (n=6), (b) celles qui avaient une image plus mitigée (n=4) et (c) celle qui avait une image négative (n=1). De plus, tout comme dans la section portant sur le passage dans une école secondaire du secteur jeune, il est possible de classer les qualités ainsi que les défauts que s'attribuaient les participantes en deux catégories, selon qu'ils réfèrent à la sphère scolaire ou personnelle.

D'une part, les élèves qui avaient une image positive d'elles-mêmes depuis leur fréquentation du CEA s'attribuaient des qualités sur le plan scolaire comme le fait d'être travaillantes (n=5), douées à l'école (n=2), tranquilles (n=1), motivées, concentrées, responsables, méticuleuses dans les travaux scolaires à compléter ou d'avoir un comportement exemplaire. Ces participantes s'attribuaient également des qualités sur le plan personnel, telles que la gentillesse (n=1) la sociabilité (n=1), l'authenticité (n=1) et la créativité (n=1). Le tableau 7 présente des extraits de *verbatim* concernant les qualités que se sont attribuées les répondantes dans le cadre de leur fréquentation d'un CEA.

Tableau 7
Illustrations des qualités au plan scolaire et au plan personnel

Qualités au plan scolaire	Qualités au plan personnel
<i>J'ai été une élève modèle depuis le début de l'année [...] Je suis quand même une bonne élève. (Camille)</i>	<i>Bien moi je me considère comme quelqu'un de vrai, qui a un bon sens de l'humour. Quelqu'un d'imaginatif. (Gaëlle)</i>
<i>Bien mes forces c'est que je travaille quand même comparé à avant [...] (Kassandra)</i>	<i>Je vois grand et je ne suis pas une fille qui est méchante et une fille qui a des préjugés envers les autres. Aucunement. Je n'ai vraiment pas de préjugés envers les autres, je suis capable de prendre ma place et non. (Camille)</i>
<i>De la volonté, j'ai plus de volonté qu'avant et là il faut vraiment que je me force, parce que je sais qu'il y aura rien d'autre. (Bianca)</i>	
<i>Je suis devenue deux fois plus responsable de mes choses, plus responsable, plus attentionnée envers mes études. (Éliane)</i>	

Parmi les six élèves qui avaient une image d'elles-mêmes particulièrement positive, deux se sont tout de même attribué quelques défauts au plan scolaire et personnel. L'une d'entre elles se considérait lunatique, alors que l'autre estimait qu'elle aurait pu davantage être assidue.

*Bien je me considère comme quelqu'un qui est motivée, mais lunatique.
(Gaëlle)*

Je pourrais être plus présente que je le suis là. (Kassandra)

Pour leur part, les quatre participantes qui présentaient une image d'elles-mêmes mitigée lors de leur fréquentation au sein d'un CEA ont été en mesure de s'attribuer à la fois des qualités et des défauts sur le plan scolaire. Les qualités émises correspondaient au fait d'être travaillantes (n=2), douées à l'école (n=1), tranquilles (n=1), et déterminées (n=1).

Je travaille, je n'ai jamais travaillé de même de ma vie. C'est l'enfer, ça va tellement bien, j'avance et ça va très bien. (Alicia)

Quelques défauts ont toutefois été exprimés au plan scolaire. Comme le fait d'être bavardes en classe (n=2), de déranger les enseignants (n=1) ainsi que de présenter de la difficulté à se concentrer (n=1).

J'essaie de plus travailler, mais des fois il y a des journées plus dures que d'autres. Je ne parle pas et je fais mon travail lunatique. (Florence)

Je parle beaucoup [...] Essayer de me concentrer c'est dur [...] (Jade)

Seule la participante qui avait une image négative d'elle-même s'attribuait que des défauts. Elle estime qu'elle ripostait lorsqu'elle se faisait réprimander, qu'elle était impolie envers les enseignants et qu'elle éprouvait également des problèmes de comportement en contexte d'autorité.

Je n'aime pas me faire dire ce que j'ai à faire. Je défie l'autorité [...] Je déteste l'autorité. Je suis tout le temps rouspéteuse, s'il y a de quoi qui fait pas je vais le dire. (Ingrid)

À la lumière de ces résultats, il est possible d'observer que depuis leur passage à l'école primaire, les participantes ont développé une perception d'elles-mêmes de plus en

plus positive avec les années. Le tableau 8 illustre l'évolution de l'image que les répondantes entretiennent d'elles-mêmes au fil des années.

Tableau 8
Évolution de l'image que les participantes ont d'elles-mêmes

	Image soi positive	Image de soi mitigée	Image de soi négative
<i>Au primaire</i>	N=1	N=7	N=4
<i>Au secondaire</i>	N=4	N=5	N=2
<i>Au CEA</i>	N=6	N=4	N=1

Les élèves se sont également exprimées sur l'image d'elles-mêmes que leur renvoyaient leurs enseignants. Quelques participantes interrogées (n=4) croyaient que les enseignants du CEA les percevaient de façon positive, et ce, aussi bien sur le plan comportemental que personnel. Selon elles, leurs enseignants du CEA les considéraient à la fois comme des personnes sérieuses, travaillantes, douées, honnêtes et responsables. Certaines d'entre elles (n=2) estimaient aussi être bien appréciées des enseignants. Selon une autre élève, les enseignants la percevaient comme une jeune fille sérieuse et travaillante, bien qu'elle manque de constance dans ses études. Pour leur part, cinq participantes n'avaient pas la moindre idée de ce que les enseignants pouvaient penser d'elles, alors qu'une répondante ne s'est pas exprimée à ce sujet lors de l'entrevue.

Bien, je pense qu'ils me voient comme une personne sérieuse [...] Je ne suis pas constante dans mes études. (Alicia)

Bien à ce que j'ai su, je suis une élève assez honnête, responsable, qui avance plus vite que les autres, ce que je ne faisais pas avant. Puis, le reste, je ne le sais pas. (Éliane)

Quatre participantes ont affirmé que la perception que les enseignants avaient d'elles était importante à leurs yeux. Ces dernières expliquaient que leur image auprès des

enseignants était importante afin d'être en mesure de s'améliorer et pour préserver leur bonne réputation auprès d'eux. De leur côté, quatre répondantes estimaient que cela n'avait aucune importance, alors que deux autres considéraient que c'était plus ou moins important, bien qu'elles aient souligné qu'elles aimaient se sentir appréciées par leurs enseignants.

C'est important. Dans un sens non, je dis non et je dis oui, mais dans un sens non parce que je ne m'attarderai pas aux commentaires des autres. Mais dans un autre sens je veux me faire apprécier. (Camille)

Non, bien les gens en général ce qu'ils ont comme idée de moi, ce n'est pas vraiment important. (Gaëlle)

5.6.5. Les éléments les plus appréciés au CEA

Selon les informations recueillies, la plupart des participantes appréciaient leur expérience au sein d'un CEA (n=10). Diverses raisons sont à l'origine de cette appréciation. Ainsi, plusieurs élèves aimaient l'ambiance qui régnait au sein du CEA (n=5). Cette ambiance agréable et conviviale découlait des rapports harmonieux et amicaux avec les autres élèves, les enseignants et avec l'ensemble des membres du personnel du CEA. De plus, selon certaines participantes (n=4), les enseignants qui œuvrent au sein d'un CEA sont plus compréhensifs, flexibles, qualifiés, aidants, soutenant, souriants et agréables que ceux de leurs anciennes écoles. Plusieurs des participantes (n=5) aimaient également le rythme d'apprentissage au CEA, c'est-à-dire la possibilité de travailler à leur propre rythme sans ressentir de la pression associée au temps qui passe, contrairement à l'école secondaire régulière où elles avaient un horaire strict à suivre. Par ailleurs, l'enseignement individualisé en CEA, qui est de type modulaire, contribuait au maintien d'un rythme d'apprentissage plus lent ou plus rapide, en fonction des capacités et du rendement académique des participantes. Les répondantes ont aussi souligné qu'elles étaient indépendantes et libres de faire ce qu'elles veulent au sein du CEA. Elles ne se sentaient pas jugées par les autres et appréciaient la grande maturité des élèves. Finalement, lorsqu'elles en avaient besoin, celles-ci aimaient pouvoir compter sur le soutien d'une aide pédagogique individuelle. Le tableau 9 illustre les éléments les plus appréciés au CEA.

Tableau 9
Illustrations des éléments les plus appréciés au CEA

Éléments les plus appréciés	Illustrations
<i>L'ambiance générale</i>	<i>Il y a une belle ambiance. [...] Les professeurs je les aime bien et les élèves sont gentils avec moi, il n'y a personne qui a été méchant avec moi [...] Ils sont super compréhensifs. (Camille)</i>
<i>Les qualités professionnelles et personnelles des enseignants</i>	<i>Ça va vraiment bien, je ne me suis jamais entendue bien avec des professeurs de même [...] je le sens qu'ils sont là pour nous autres. Il faut que tu aimes aussi ton travail et eux autres c'est sûr qu'ils l'aiment. (Bianca)</i>
<i>Les relations avec les autres élèves</i>	<i>Toutes les relations avec tout le monde c'est amical, il y a personne qui se donne du trouble. C'est le fun. Je n'ai pas de la misère à venir à cause de quelqu'un qui m'énervé ou à cause que n'importe quoi, c'est le fun. (Florence)</i>
<i>Le rythme d'apprentissage adapté à leurs besoins</i>	<i>Pour finir mon année et aussi parce que c'est dans le modulaire et que tu n'as pas besoin de suivre tel rythme, tu suis simplement le tien et déjà ça que c'est plus agréable à travailler, vraiment plus. (Daphné)</i>
<i>Le sentiment de liberté et d'indépendance</i>	<i>Le fait que c'est plus libre un peu et tu peux respirer. (Jade)</i>
<i>La présence d'une aide pédagogique individuelle</i>	<i>Bien je trouve ça bien qu'on aille une personne qui s'occupe de nous, une aide pédagogique. (Florence)</i>

5.6.6. Les éléments les moins appréciés au CEA

La majorité des participantes (n=8) se sont exprimées sur les éléments qu'elles appréciaient moins de leur passage au CEA. À cet effet, certaines répondantes (n=3) ont déclaré être insatisfaites avec l'horaire des cours parce que, selon ces dernières, les cours débutent trop tôt par rapport à l'horaire de leur ancienne école. Par ailleurs, certaines

répondantes ont souligné qu'elles se sentaient moins concentrées en classe, car elles devaient assister quotidiennement à six cours comparativement à cinq à l'école secondaire régulière. Dans un autre ordre d'idées, une élève n'apprécie pas les bagarres qui surviennent parfois entre certains élèves au sein du CEA. Puis, une participante, qui demeure la seule à ne pas avoir apprécié la totalité de son expérience au sein du CEA, n'aime ni l'établissement, ni les enseignants et les membres du personnel. Ensuite, une répondante a été ambivalente, c'est-à-dire que même si elle n'avait jamais eu d'intérêt pour les matières scolaires, elle aimait bien fréquenter le CEA. Le tableau 10 illustre les éléments les moins appréciés au CEA.

Tableau 10
Illustrations des éléments les moins appréciés au CEA

Éléments les moins appréciés	Illustrations
<i>L'horaire des cours</i>	<i>J'aimerais mieux qu'il y ait cinq cours que six parce qu'après cinq cours, ta journée est faite. J'aimais mieux l'horaire de l'autre école. (Daphné)</i>
<i>Les querelles entre étudiants</i>	<i>Les bagarres dans les corridors. C'est la seule chose que je n'aime pas. (Éliane)</i>
<i>L'établissement</i>	<i>L'école en tant que telle c'était dégueulasse, c'était sale, c'était mal entretenu. Ce n'était pas beau, ce n'était pas une école le fun. (Ingrid)</i> <i>Ce que j'aime le moins... bien c'est sûr que c'est l'école, mais sinon j'aime ça quand même. (Kassandra)</i>
<i>Les enseignements ainsi que les membres du personnel</i>	<i>Bien je n'aime pas les profs [...] Les profs sont plates. Je n'aime pas le personnel. (Ingrid)</i>

5.6.7. Les motivations, aspirations et conditions de vie actuelles

La plupart des participantes (n=9) se sont projetées dans l'avenir et ont identifié des attentes face à leur vie académique et professionnelle, leur vie amoureuse et sociale, leur vie familiale ainsi que leur état de santé physique et mentale. En ce qui a trait à leur cheminement académique, les participantes souhaitent obtenir leur diplôme de secondaire V (n=9), un DEP (n=2), un DEC (n=6) ou un diplôme d'études universitaires (n=3). Les répondantes (n=9) espèrent aussi avoir un bon emploi ou une profession qui les passionne et souhaitent pouvoir faire des économies. Pour ce qui est de leur vie personnelle, amoureuse et sociale, les jeunes filles rencontrées aspirent à élargir leur réseau social, à maintenir les contacts avec leurs amis actuels, à vivre une relation amoureuse stable, à acquérir une maison ainsi qu'à réaliser des voyages à l'extérieur du pays. Les attentes envers les différents membres de leur famille sont les suivantes : voir certains d'entre eux murir, développer de bonnes relations avec les partenaires de vie de leurs parents et faire en sorte que leurs parents soient fiers d'elles. Certaines des répondantes (n=3) espèrent que leurs parents acceptent leur orientation sexuelle. Quelques participantes (n=3) espèrent avoir leurs propres enfants et quelques-unes (n=4) ont souligné des attentes face à leur santé physique et mentale, c'est-à-dire ne plus subir d'opérations à répétition ainsi que pratiquer des activités sportives, arrêter de fumer ou adopter de bonnes habitudes alimentaires afin d'améliorer leur état de santé général. Les deux répondantes souffrant de TDAH souhaitent, pour leur part, que les membres de leur entourage s'adaptent mieux à leur situation. Les principales attentes qu'ont les répondantes sont présentées dans le tableau 11 à la page suivante.

Tableau 11
Les principales attentes des répondantes

Attentes face...	Illustrations
À leur vie académique	<i>Peut-être, si j'aime beaucoup ça, si je me sens bien, peut-être que je vais aller au CÉGEP, peut-être pas, ça va dépendre de la situation. (Camille)</i>
À leur vie familiale	<i>J'aimerais ça que mon frère grandisse et qu'il devienne un petit peu plus mature [...]. Après ça, au niveau familial, je veux essayer de survivre au mariage de mon père, ça va être dur un petit peu. (Alicia)</i> <i>Je veux des enfants. J'espère que ma mère va être fière le jour où je vais avoir fini mon secondaire V. J'espère que mon père ne « buzzera » pas trop quand il va savoir que j'aurai jamais de chums parce que je n'ai pas dit à mon père que je n'étais pas hétérosexuelle. (Gaëlle)</i>
À leur vie professionnelle	<i>Professionnelle... bien je veux avoir une bonne job, être bien placée, je veux garder la job le plus longtemps possible parce que plus t'es longtemps à une place bien plus tu pognes de l'ancienneté. (Alicia)</i> <i>Je vais travailler, je vais ramasser de l'argent. (Jade)</i>
À leur vie amoureuse	<i>J'aimerais rester avec mon chum. (Alicia)</i> <i>Être mariée. (Bianca)</i>
À leur vie sociale	<i>J'aimerais ça garder mes amis, après ça je voudrais surtout faire des nouvelles connaissances intéressantes. (Alicia)</i>
À leur état de santé physique et mentale	<i>Faire plus de sport et être en bonne santé. (Bianca)</i>

Finalement, deux participantes n'avaient pas d'attentes spécifiques. Pour ne pas vivre de déception, l'une préférait ne pas se créer d'attente alors qu'une autre souhaitait se concentrer sur études avant de se mettre à penser à fonder une famille et acheter une maison.

Non, pas vraiment, je n'ai aucune idée de ce qui va se passer plus tard. Et je n'ai pas d'attente vraiment parce que ça me tente pas d'être déçue et tout ça. (Jade)

Non. Pas encore, wo! Ce n'est pas le temps de fonder une famille, de s'acheter une maison. Je finis l'école et après ça on verra. (Ingrid)

En plus des motivations et des aspirations qui ont été nommées précédemment, les répondantes ont eu à identifier leur plus grand souhait. Pour quelques-unes (n=5), le plus grand souhait consistait à profiter au maximum de la vie, de dépasser leurs limites et de réaliser des voyages. Pour leur part, trois autres participantes désiraient mener une belle vie et être heureuses, en ayant une famille, un emploi et un amoureux dont l'une ne voulait pas faire subir à ses enfants ce qu'elle avait vécu. Une seule jeune fille souhaitait devenir travailleuse autonome et propriétaire d'un salon de coiffure. Certaines participantes (n=3) ont, pour leur part, identifié un souhait très spécifique soit la guérison d'un parent atteint d'une grave maladie, la possibilité d'avoir davantage de perçages corporels et le fait de devenir millionnaire.

Bien j'aimerais ça faire le tour du monde à un moment donné. (Kassandra)

Avoir une famille, un amoureux, une job. Je veux avoir du fun, aimer faire ce que je vais faire. (Bianca)

D'avoir mon salon à moi toute seule, d'avoir mes affaires, d'avoir... d'être la propriétaire de la place ou des choses de même et tout ça. Vraiment dire que ça c'est à moi. (Daphné)

Ma mère est malade j'espère juste qu'elle finisse par être guérie. (Jade)

CHAPITRE 6 : DISCUSSION

« L'éducation est un art dont la pratique a besoin d'être perfectionnée par plusieurs générations »

Emmanuel Kant

Ce chapitre, divisé en trois sections, discute les résultats obtenus à la suite de la collecte de données. Dans la première section, les résultats concernant les caractéristiques personnelles, scolaires, familiales et sociales ayant une influence sur le parcours scolaire primaire et secondaire des répondantes sont discutés en fonction des écrits scientifiques recensés et du cadre théorique privilégié pour cette étude, c'est-à-dire l'approche écosystémique. La deuxième section de ce chapitre aborde les principales forces et limites de cette étude, la contribution de celle-ci en ce qui a trait à l'avancement des connaissances en travail social ainsi qu'à la mise en place d'interventions visant à lutter contre le décrochage scolaire, d'une part, et à favoriser un retour aux études au sein des CEA du Québec, d'autre part. Enfin, la dernière section de ce chapitre propose des avenues de recherche à explorer afin d'améliorer la pratique du travail social, tant dans les écoles primaires et secondaires qu'au sein des CEA.

6.1. Les facteurs qui influencent le parcours scolaire des raccrocheuses, du primaire jusqu'au CEA

Les résultats obtenus lors de la collecte de données confirment la présence de facteurs personnels, scolaires familiaux et sociaux contribuant à la favorisation ou à la fragilisation du parcours scolaire des jeunes filles ayant participé la recherche. Ainsi, cette section discute les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux en fonction des écrits scientifiques recensés et du modèle écosystémique.

La présentation individuelle des participantes à l'étude sous forme de brèves biographies permet de démontrer que le parcours de chacune des participantes est unique. Cela corrobore les résultats de l'étude de Robertson et Colletterie (2005) à l'effet que ce n'est pas qu'une seule voie, mais davantage une multitude de voies qui peuvent conduire à un abandon prématuré des études. Ainsi, les résultats de ce mémoire permettent de

constater que les raccrocheuses interrogées constituent un groupe hétérogène, étant donné les différences marquées entre celles-ci (Potvin et Fortin, 2001).

En fonction des résultats obtenus, il est possible d'observer que le processus, lent et progressif, ayant mené au décrochage scolaire chez les participantes, demeure le résultat d'une multitude de facteurs internes ou externes à l'école primaire et secondaire et relatifs aux différents sous-systèmes, c'est-à-dire des facteurs personnels (ontosystème), scolaires (mésosystème), familiaux (microsystème) et sociaux (micosystème), tout comme le suggèrent Leclerc et Guilbert (1997) dans leur étude portant sur les déterminants du décrochage scolaire. Par ailleurs, de façon similaire à Fortin et al. (1999), les résultats de la présente étude démontrent bel et bien que le décrochage scolaire n'est pas une décision spontanée, mais davantage un long processus entre l'élève et les différents sous-systèmes de son environnement. Ainsi, tout comme le mentionnaient Ayers, Clarke et Murray (1995), il est évident que l'acquisition de certains comportements problématiques ou inadéquats (ex. le décrochage scolaire) demeure le résultat d'interactions difficiles interagissant entre les différents systèmes. Par exemple, une faible estime de soi (ontosystème), provoquée par des relations sociales difficiles (microsystème) se manifestant entre autre par de l'intimidation, a engendré des conséquences négatives sur le rendement scolaire (mésosystème), altérant ainsi la persévérance scolaire des répondantes.

6.1.1. Les facteurs personnels

Les études existantes démontrent que les jeunes femmes décrocheuses ont une situation personnelle plus lourde que celle des jeunes hommes décrocheurs (Fortin, Marcotte, Royer, et Potvin, 2000). Bien que les résultats de cette étude ne permettent pas de valider cette affirmation étant donné que les données collectées reposent uniquement sur le discours de participants de sexe féminin, il est toutefois possible de mettre en lumière la présence de difficultés personnelles vécues par la plupart des participantes qui ont eu un impact considérable en ce qui a trait à leur motivation lors de leur parcours scolaire. Il suffit de se rappeler que plusieurs répondantes qui étaient aux prises avec des problèmes

personnels lors du primaire ont vu leur situation se dégrader lors de leur passage à l'école secondaire du secteur jeune. Pour illustrer cette affirmation, le parcours d'une participante est intéressant à soulever. Aux prises avec une santé fragile, celle-ci a cumulé de nombreuses absences et en est venue à se désintéresser de l'école, puisqu'elle n'arrivait plus à progresser et à suivre le rythme des autres, ce qui l'a menée tout droit vers le décrochage scolaire une fois au secondaire. Pour cette participante, les difficultés personnelles vécues ont été l'élément déclencheur menant vers le décrochage scolaire.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche soutiennent les propos de Villemagne (2009), relatant que les décrocheuses ayant une faible estime d'elles-mêmes peuvent avoir cumulé un excès de rage et d'émotivité au cours de l'adolescence les menant vers des comportements sociaux inadaptés s'exprimant par de faibles habiletés sociales (Picard, Fortin, et Bigras, 1995), pouvant les conduire vers de l'isolement social (Villemagne, 2009).

En outre, la présente étude a permis de constater que la présence de troubles du comportement tels que le TDAH, les troubles d'opposition et les troubles de conduites chez les participantes semble reliée à leur performance scolaire lors de leur passage à l'école primaire et secondaire. Ce qui corrobore les résultats de Fortin et Picard (1999) et de Lagrange (2001) selon lesquels beaucoup de décrocheurs éprouvent des inadaptations sociales qui se caractérisent entre autres par des troubles du comportement et par de la délinquance les menant peu à peu vers le désengagement scolaire. Selon Jimerson, Egeland, Stroufe et Carlson (2000), les troubles du comportement lors de la sixième année du primaire constitueraient d'ailleurs le meilleur déterminant du décrochage scolaire.

Les données recueillies auprès des participantes vont aussi dans le même sens que celles exposées dans les écrits scientifiques qui soutiennent que la consommation de drogues et d'alcool durant le secondaire est un facteur de risque associé à la problématique du décrochage scolaire (Dornbush, Mounts, Lamborn, et Steinberg, 1991; Loeber et Hay,

1997). En effet, plusieurs participantes de cette étude n'ont pas échappé à cette dépendance qui a eu une influence négative sur leur rendement scolaire, sur leurs comportements en classe et sur leur motivation à poursuivre leurs études.

Malgré l'ensemble des difficultés personnelles en interaction et nuisant à la persévérance scolaire (Ayers, Clarke et Murray, 1995) des participantes, il faut se rappeler que la majorité des raccrocheuses ayant vécu des problèmes personnels avaient entrepris au secondaire des démarches afin de les surmonter. Ainsi, il est possible de supposer qu'elles désiraient s'en sortir et prenaient les moyens afin d'y parvenir.

6.1.2. Les facteurs scolaires

Dans son étude, Janosz (2001) regroupe les décrocheurs en fonction de quatre groupes distincts, c'est-à-dire les discrets, les inadaptés, les désengagés et les sous-performants alors que les discrets et les inadaptés regroupent le plus de décrocheurs. Les résultats de la présente étude n'abondent pas dans ce sens, puisque la majorité des participantes semblent plutôt présenter un profil désengagé se caractérisant par un manque de motivation et un désengagement face à l'école. Néanmoins, il est important de spécifier que les résultats de l'étude de Janosz (2001) reposent sur un échantillonnage mixte. Ainsi, il est possible de se demander si les résultats avaient été les mêmes si Janosz (2001) avait fait une distinction entre les filles et les garçons.

Les résultats de la présente étude ont aussi permis de constater que près de la moitié des participantes avaient commencé l'école secondaire avec un retard scolaire d'au moins un an occasionné par le redoublement d'une année scolaire à l'école primaire. Ainsi, si l'on reprend les travaux de Thivierge et al. (1995), ces participantes étaient désavantagées avant même de débiter leur cursus scolaire secondaire, puisque le retard scolaire accumulé à l'école primaire serait un facteur démotivant susceptible de nuire à la persévérance des études au secteur secondaire (Thivierge et al. 1995). Par ailleurs, l'étude de Gagnon et Brunel (2005) révèle que les filles sont généralement en quatrième ou en cinquième

secondaire au moment de leur décrochage scolaire. Or, les résultats de ce présent mémoire démontrent un décrochage scolaire davantage précoce, puisqu'au moment de l'abandon scolaire au secondaire secteur jeune, la plupart des jeunes femmes (n=8) en étaient à leur première (n=3), deuxième (n=1) ou troisième année (n=4) du secondaire.

En fonction des résultats de leur étude, Fortin et al. (2004) ont démontré que les décrocheurs entretenaient des relations difficiles avec leurs enseignants. Néanmoins, les résultats de la recherche n'abondent pas dans ce sens, puisque la majorité (n=8) des participantes ont déclaré avoir généralement entretenu de bonnes relations avec leurs enseignants au moment de leur abandon scolaire. Ces mêmes chercheurs considèrent également que les décrocheurs déploraient le peu d'implication lors des activités scolaires. Toutefois, la plupart des participantes (n=7) participaient aux activités scolaires.

De leur côté, Pagani et al. (2008) ont révélé que la présence de difficultés au primaire est un facteur de risque pouvant discriminer les éventuels décrocheurs des diplômés du secondaire. Les résultats de la présente recherche vont dans le même sens, puisque les participantes ont vécu des difficultés scolaires au primaire, celles-ci se manifestant entre autres par des difficultés en mathématiques pour la plupart des candidates (n=8), par un redoublement (n=4) et par des mesures disciplinaires (n=2). Toutefois, malgré l'ensemble des difficultés scolaires rencontrées, il est à spécifier que la majorité des candidates (n=8) se sentaient soutenues par leurs enseignants, ce qui selon certains auteurs (Kedar-Voivodas, 1983; Potvin, 2006), serait considéré comme un facteur de protection face à un éventuel décrochage scolaire. Finalement, la même école peut avoir des effets positifs sur un groupe d'élèves, alors que les effets peuvent être négatifs pour un autre groupe. Cela signifie que l'effet de l'école peut varier selon le sexe, les habiletés, les capacités et les comportements de l'élève (Potvin et Rousseau, 1993). À cet effet, il est possible de penser que si la recherche avait été faite auprès de plus de participantes ou dans un milieu scolaire différent, que les résultats auraient pu varier.

6.1.3. Les facteurs familiaux

Dans leurs travaux, Pagani et al. (2008) soutiennent que provenir d'une famille monoparentale et avoir une mère qui ne possède pas de diplôme d'études secondaires (DES) sont des facteurs de risque importants associés au décrochage scolaire. Bien que ces facteurs aient été observés chez certaines participantes, il n'est pas possible d'affirmer que ces facteurs ont eu un impact sur le décrochage scolaire étant donné que le nombre de participantes touché par ces facteurs demeure minime (deux mères n'avaient pas de diplôme secondaire, alors que deux participantes étaient issues d'une famille monoparentale).

Toutefois, les résultats de la présente recherche ont permis de constater, chez les participantes, la présence significative d'événements et de difficultés relationnelles au sein du système familial ayant bouleversé leur vie tout au long de leur cursus scolaire au primaire puis au secondaire du secteur jeune et ayant eu des répercussions négatives quant à leur cheminement scolaire. Ainsi, lors du passage à l'école primaire, ce sont des attouchements sexuels, la dissolution de couple, le rejet d'un parent, les querelles, l'exposition à de la violence verbale et à de la violence physique ainsi que le placement en famille d'accueil qui se sont manifestés. Alors qu'au secondaire, ce sont surtout des conflits mère-fille, le décès de membres de la parenté et les troubles de santé mentale d'un parent qui ont bouleversé le quotidien de certaines des jeunes femmes rencontrées. Ainsi, les présents résultats appuient ceux de l'étude de Marcotte et al. (2010) révélant que les jeunes décrocheuses sont susceptibles d'avoir subi un placement, des abus sexuels et d'avoir vécu de l'instabilité familiale.

Plusieurs auteurs, dont Baumrind (1990), ont fait valoir l'importance du style parental comme facteur pouvant avoir une influence négative ou positive sur le parcours scolaire des jeunes. Les participantes de cette étude n'y ont pas échappé. En effet, en fonction de leur discours, il a été possible d'observer et d'identifier les trois styles parentaux suggérés par ces auteurs, c'est-à-dire les styles autoritaire et permissif, qui sont

des styles pouvant nuire à la persévérance scolaire, ainsi que le style démocratique qui est un style favorisant la persévérance scolaire. À ce sujet, des participantes ont estimé avoir reçu suffisamment de soutien et d'encadrement de la part de leurs parents (style démocratique), alors que certaines estiment avoir manqué de supervision et de soutien et ne pas avoir de règles formelles établies au sein de leur famille (style permissif). Finalement, des participantes soutiennent que leur mère était trop encadrante et rigide et qu'elles se sentaient « tenues en laisse » (style autoritaire). Ainsi, en fonction des résultats obtenus, il est possible d'affirmer que malgré la présence d'un style parental démocratique bien établi au sein du système familial, favorisant la communication, l'estime de soi, l'indépendance ainsi que la compétence, et ce, tant au plan scolaire que social (Baumrind, 1990), le décrochage scolaire demeure un processus multidimensionnel et les motifs d'abandon vont au-delà du système familial.

6.1.4. Les facteurs sociaux et environnementaux

En fonction des résultats obtenus, il est possible d'avancer que le réseau social de quelques participantes (n=4) semble avoir eu un impact sur leur cheminement scolaire. Les résultats ont permis de constater que les raccrocheuses accordaient beaucoup d'importance à leur réseau social tout au long leur scolarité. Quelques participantes accordaient tant d'importance à l'acceptation par les pairs qu'elles en sont venues à adopter des comportements différents de leurs valeurs pour se faire accepter, altérant ainsi leur cursus scolaire. Les conflits avec les amis ont, par ailleurs, été l'élément déclencheur amenant une participante à décrocher de l'école secondaire.

Finalement, les relations sociales difficiles, se manifestant notamment par de l'intimidation et du harcèlement vécus chez cinq participantes pendant leur parcours scolaire, ont eu un impact négatif sur leur cheminement scolaire, tout comme le soutenait Rousseau (2008) dans son étude.

Malgré la multitude de problèmes vécus, tant aux niveaux personnel, familial, scolaire et social, et l'interaction entre ceux-ci, la plupart des participantes ont exprimé avoir reçu un soutien significatif afin de pallier à ces difficultés, ce qui a sans doute contribué à la poursuite des études au secteur adulte.

6.1.5. Le raccrochage scolaire

Par leur fréquentation au sein d'un CEA, les résultats de cette étude démontrent la volonté des participantes à reprendre le contrôle sur leur scolarité afin d'obtenir un diplôme (DES, DEP, DEC, BACC). Cela confirme le postulat de Rousseau et al. (2010) selon lequel les jeunes qui ont choisi de fréquenter un CEA sont des personnes qui ont décidé de se reprendre en main, malgré toutes les embûches rencontrées dans les différentes sphères de leur vie. Par ailleurs, les jeunes femmes interrogées ont affirmé avoir retrouvé la motivation à la poursuite de leurs études grâce à la fréquentation d'un CEA, ce qui soutient également les propos de Rousseau et al. (2010), qui perçoivent la fréquentation d'un CEA comme un outil motivationnel à la poursuite des études et à l'obtention d'un DES. Sans aucun doute, les résultats de la présente étude permettent de constater que la majorité des participantes ont volontairement choisi de poursuivre leur cursus scolaire dans un CEA, ce qui concorde avec l'étude de Rousseau et al. (2008), selon laquelle les élèves qui fréquentent un CEA y sont généralement par choix et non pas obligation.

En fonction du discours des jeunes filles interrogées, trois conditions favorables à la fréquentation d'un CEA dans le but d'obtenir un DES peuvent être identifiées. La première condition concerne l'ambiance qui règne dans les CEA. À l'inverse de l'école secondaire du secteur jeune, le climat ne nuit pas à leur concentration (Rousseau et al., 2008), n'est pas stigmatisant et les raccrocheuses sont perçues comme des personnes porteuses d'un projet défini ou à définir, d'intentions et d'attitudes nouvelles face à un retour aux études, et ce, malgré les obstacles rencontrés auparavant.

La deuxième condition est liée aux relations significatives avec les autres élèves et, particulièrement, avec leurs enseignants. Tout comme le suggèrent Rousseau et al. (2010), fréquenter un CEA a permis aux raccrocheuses de reconstruire leur vie sociale auprès de personnes plus matures qu'à l'école secondaire. Ces rencontres teintées de positivisme ont alors pu fournir l'énergie nécessaire facilitant ainsi leur intégration au sein d'un CEA (Bianco, 2009). Elles ont probablement permis de remettre en perspective leurs expériences relationnelles passées difficiles, tout en favorisant une meilleure conscience de soi et la persévérance dans leurs études. Ainsi, en fonction des résultats recueillis dans la présente étude, il est possible d'affirmer que la qualité des rapports humains serait un facteur clé dans la réussite du raccrochage scolaire (Duchesne et Thomas, 2005).

La troisième et dernière condition fait référence à une organisation scolaire et à des formules pédagogiques qui encouragent l'autonomie et la responsabilisation des élèves ; des structures et des règles, qui de l'avis de la majorité de ces jeunes filles, ont participé au respect des choix individualisés, du rythme et des besoins de l'élève. Tout comme le suggèrent Rousseau et al. (2010), le fait d'avoir plus d'autonomie, de pouvoir cheminer à son propre rythme grâce à l'enseignement modulaire individualisé et de pouvoir terminer plus rapidement leur cursus scolaire demeurent des éléments ayant favorisé leur intégration au sein d'un CEA.

Puisque les participantes à l'étude n'avaient pas d'enfants à leur charge au moment de la collecte de données, il n'a pas été possible de vérifier le postulat selon lequel les décrocheuses se marieraient plus tôt et auraient des enfants plus jeunes que les autres femmes et seraient plus nombreuses à s'occuper seules de familles monoparentales (Théorêt et Himech, 1999). Cela peut s'expliquer par le simple fait qu'elles ne correspondent pas au profil type des raccrocheuses, c'est-à-dire qu'elles ont presque aussitôt raccroché dans un CEA à la suite de leur abandon à l'école secondaire du secteur jeune.

Être considérées comme des adultes est un élément qui est apprécié par les participantes, tel que suggéré par Bouchard et St-Amant (1996) dans leur étude. Tout comme le mentionne Rousseau et al. (2010), les jeunes femmes interrogées apprécient également la maturité des autres élèves qui fréquentent le CEA. De plus, il semble bien que les relations avec les enseignants et les autres élèves sont des éléments qui sont fortement appréciés par les jeunes participantes, contribuant ainsi à leur poursuite scolaire, tel que démontré par Leroux (2003).

Les résultats ont permis de constater qu'au fil du temps les raccrocheuses affichaient une image plus positive d'elles-mêmes. Ainsi, lors de leur passage en CEA plus de répondantes (n=6) arboraient une image positive d'elles-mêmes que lors de leur fréquentation dans une école secondaire du secteur jeune (primaire et secondaire). Par ailleurs, elles entretenaient majoritairement (n=9) une vision positive quant à leur avenir, tout comme le démontrent les résultats de Marcotte et al. (2010).

Pour Drolet et Richard (2006), l'arrivée des élèves en provenance directe des polyvalentes dans les CEA est plus fréquente et le sera de plus en plus. Les résultats de cette recherche vont dans le même sens que ces auteurs, c'est-à-dire que toutes les participantes qui ont décroché du secteur jeune ont presque aussitôt raccroché dans un CEA. Il faut également se rappeler que dans leur étude, ces mêmes auteurs soulignaient que certains enseignants des écoles secondaires au secteur jeune encourageaient les élèves éprouvant des difficultés à opter pour la poursuite de leur scolarité en CEA, ce qui a été observé chez une participante, dont l'enseignante avait constaté ses difficultés d'apprentissage au secteur secondaire et qui l'a fortement encouragée à poursuivre ses études au sein d'un CEA.

Somme toute, bien que les données recueillies auprès des participantes permettent de dresser un portrait généralement positif de l'éducation en CEA, les résultats de cette étude ne permettent pas de vérifier si les participantes sont parvenues à atteindre leur

objectif de diplomation. Ainsi, malgré un bilan favorable quant à leur scolarisation en CEA, il est risqué de croire que toutes ces jeunes femmes sont parvenues à atteindre leur objectif. Malencontreusement, malgré les nombreux efforts mis en branle pour s'assurer un avenir meilleur, l'histoire de ces jeunes femmes est fragilisée et elles ne sont pas à l'abri d'un nouvel épisode de décrochage, tel que le suggèrent Rousseau et al. (2008).

6.2. Les forces et les limites de la recherche

La présente section a pour but d'explorer les forces et les limites observées dans cette recherche. À ce sujet, certaines limites peuvent être associées à l'échantillon et à la méthode d'échantillonnage. D'abord, cette étude a été réalisée à partir d'un échantillon de petite taille, c'est-à-dire auprès de 11 participantes, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des jeunes âgés de 18 ans ou moins fréquentant un CEA. Toutefois, bien que les résultats observés n'apportent pas de certitudes, ils fournissent des connaissances et des pistes de réflexion sur la réalité de ces jeunes femmes qui, jusqu'à maintenant, demeure peu documentée. Quant au recrutement des participantes, il a été accompli sous forme de volontariat auprès d'un groupe comportant des caractéristiques communes. Ainsi, il est possible de penser que ce sont probablement les filles les plus affectées par leur histoire ou les plus enclines à la raconter qui ont accepté de prendre part à l'étude. Par ailleurs, la collecte de données effectuée au sein d'un seul CEA ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population de la région, et encore moins à l'ensemble des CEA de la province. Un facteur temporel peut également avoir eu une incidence sur les résultats puisque les participantes n'avaient pas décroché du secteur jeune en même temps et ne fréquentaient pas le CEA depuis le même moment lors de l'entrevue. Ces éléments ont pu influencer leur témoignage. Néanmoins, à la lumière des résultats, il est possible de constater que chaque participante est unique et, par le fait même, que le chemin entrepris pour se rendre au CEA demeure propre à chacune. Ensuite, rappelons-nous que l'échantillon sélectionné aux fins de cette étude était constitué de 11 jeunes femmes âgées entre 16 et 18 ans qui quittaient l'école secondaire régulière pour presque aussitôt poursuivre leur scolarité au sein d'un CEA. Ainsi, à la lumière de la problématique,

il est possible d'affirmer que ce ne sont pas de réelles décrocheuses et raccrocheuses puisque la plupart exécutaient un changement d'établissement scolaire. Néanmoins, force est de constater qu'il s'agit d'une réalité actuelle et nouvelle dans les établissements scolaires secondaires québécois qui gagnerait à être examinée de plus près. Par exemple, il est possible de se demander pourquoi certains élèves ne s'adaptent pas à l'école secondaire régulière et c'est en partie ce que les résultats de cette recherche tendent à démontrer par ses résultats. Bien évidemment, il aurait été judicieux de mener une étude mixte et d'apporter des comparaisons entre les deux sexes pour une analyse plus approfondie des données. Néanmoins, le processus rigoureux de la recherche qualitative et la rédaction d'un mémoire de maîtrise amènent à faire des choix et, ainsi, restreignent les possibilités de mener des recherches auprès de larges échantillons.

Cette étude apporte des éléments nouveaux et innovateurs à la recherche et à l'intervention sociale. Étant donné qu'il existe peu d'études ayant pour intérêt la recherche sur le phénomène du raccrochage scolaire en général, et encore moins sur l'abandon des études secondaires au secteur jeune suivi aussitôt d'un raccrochage dans un CEA, cette étude est pertinente puisqu'elle s'intéresse à un phénomène social qui est directement relié aux actions de lutte contre le décrochage scolaire, fléau bien ancré dans la société québécoise. Une autre force de cette recherche concerne la sélection des participantes. En effet, l'état de la problématique nous a fortement démontré que les études actuelles portant sur le décrochage scolaire s'intéressent davantage aux garçons. Par son échantillon qui cible uniquement les filles, cette étude a permis de dresser un portrait détaillé de la réalité du décrochage scolaire spécifique chez les filles qui, tel que nous l'avons vu dans la présentation de la problématique, est vécu différemment de leurs confrères. De plus, étant donné que le groupe d'âge ciblé par cette étude se limite aux jeunes femmes âgées entre 16 et 18 ans, les résultats obtenus permettent de dresser un portrait fidèle à un stade de développement particulier, alors que les études habituelles traitant le décrochage et le raccrochage ciblent généralement les 18-24 ans, une période au cours de laquelle plusieurs changements majeurs (séparation du nid familial, entrée sur le marché du travail et

parentalité) peuvent survenir. Par ailleurs, les résultats de cette étude ont su démontrer l'abondance d'effets positifs associés à la fréquentation d'un CEA dans le parcours scolaire de la majorité (n=10) des jeunes participantes. Cette recherche permet ainsi de souligner la pertinence de fréquenter un CEA dans le but de raccrocher et d'obtenir son DES. Puisqu'elle repose sur l'approche écosystémique, cette recherche a également permis d'étudier en profondeur la relation entre plusieurs éléments associés à la persévérance et au décrochage scolaire susceptibles de se retrouver dans l'une ou l'autre des sphères de la vie des participantes comme la sphère personnelle, scolaire, familiale et sociale. Ainsi, nous avons pu constater que l'abandon scolaire demeure le résultat d'un processus multidimensionnel (Rumberger, 1995).

6.3. La contribution de la recherche

Cette recherche met à la disposition des différents acteurs gravitant dans la vie des jeunes, des données scientifiques en lien avec une réalité qui demeure peu étudiée et rarement documentée à ce jour. Elle soulève les aspects majoritairement positifs chez un élève qui ne parvient plus à poursuivre son parcours à l'école secondaire secteur jeune, associé à la fréquentation d'un CEA dans le but d'obtenir le DES. Elle est innovante, puisqu'elle documente la problématique du décrochage et du raccrochage scolaire chez un groupe (les filles) qui habituellement est peu considéré dans les études portant sur le décrochage scolaire. Elle révèle des informations essentielles à la compréhension de la problématique chez les jeunes filles. Ainsi, elle soutient l'importance de considérer le discours des jeunes filles dans les recherches portant sur le décrochage scolaire. Par ailleurs, cette recherche démontre que l'expérience scolaire générale a été beaucoup plus positive pour les participantes pendant leur passage au sein d'un CEA qu'à l'école primaire et secondaire. Finalement, cette recherche pourrait devenir une référence pertinente pour les personnes qui s'intéressent à ce sujet et qui désirent développer leurs connaissances. L'éducation demeure l'élément central pour le développement et l'évolution et il est primordial de tout mettre en branle afin de favoriser la persévérance scolaire, peu importe le chemin que prendront les jeunes filles.

6.4. Les avenues et les perspectives de recherche

Les conclusions de cette étude suggèrent quelques perspectives qui pourront être explorées dans le cadre de futures recherches. Tout d'abord, puisque cette présente étude ne permet pas de savoir si les participantes ont réussi ou non à compléter leur scolarité et ainsi obtenir leur diplôme d'études secondaire, il serait pertinent que des recherches futures s'attardent aux jeunes ayant mis fin à leur cheminement scolaire au sein d'un CEA afin de savoir s'ils sont parvenus à atteindre leur objectif de diplomation ou non tout en exposant les facteurs qui ont facilité ou perturbé l'accomplissement de cet objectif. Dans ce cas, un suivi longitudinal effectué sur plusieurs années auprès d'un groupe de jeune serait de mise afin de mesurer les effets du raccrochage scolaire au sein d'un CEA. Par ailleurs, une étude panquébécoise qui ciblerait l'ensemble des CEA de la province permettrait d'observer et de documenter à une plus vaste échelle la situation des jeunes raccrocheuses au sein d'un CEA et d'en vérifier les similitudes et les divergences d'une région à un autre, voire d'un CEA à un autre.

Des études qui cibleraient à la fois des participants de sexe féminin et masculin fréquentant le même CEA seraient également souhaitables. En effet, celles-ci permettraient de ressortir les similitudes et les divergences en fonction des sexes et d'apporter des pistes d'interventions adaptées aux réalités spécifiques de ces deux groupes. Par ailleurs, il pourrait être judicieux de réaliser des groupes focalisés mixtes auprès des jeunes raccrocheurs, ce qui contribuerait à obtenir des échanges et des interactions stimulants et de mettre en commun leur expérience de décrochage et de raccrochage scolaire en fonction de leur sexe.

En outre, réaliser des études comparatives en fonction de la durée de l'interruption des études (celles qui ont vécu une interruption des études pendant moins d'un mois, entre un et trois mois, entre trois et six mois, entre six mois et un an, et un an et plus) pourrait être une autre possibilité à envisager pour des recherches futures. En effet, il serait

intéressant d'observer ce qui a fait en sorte que les jeunes filles décrochent pendant cette période et les motivations les ayant poussées à raccrocher dans un CEA, tout en soulevant les similitudes et les différences en fonction de différents groupes d'âge.

Finalement, l'intégration du discours des différents acteurs, par exemple les parents et les enseignants, gravitant dans la vie des adolescents et adolescentes en situation de décrochage et de raccrochage scolaire pourrait être une autre avenue intéressante à considérer dans la recherche sur le raccrochage scolaire. En effet, réaliser une collecte de données auprès de ces acteurs permettrait d'obtenir un point de vue supplémentaire sur le phénomène grâce à la perception qu'ils ont de la situation de leur jeune.

CONCLUSION

Cette recherche a permis d'étudier la problématique du raccrochage scolaire sous un angle nouveau qui demeure sous-documenté à ce jour, c'est-à-dire le vécu des jeunes femmes qui abandonnent leurs études secondaires au secteur jeune et qui raccrochent au sein d'un CEA. Afin d'obtenir un portrait juste des jeunes qui raccrochent au sein d'un CEA, la problématique du décrochage se devait d'être étudiée afin d'en cerner les enjeux reliés au raccrochage. Ainsi, cette étude a mis en lumière les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux ayant mené les jeunes femmes à décrocher ainsi que les facteurs les ayant motivées à reprendre leurs études au sein d'un CEA. Elle a permis de constater que les écrits scientifiques attribuent généralement le décrochage scolaire des filles à des facteurs d'ordre personnel et familial, alors que c'est davantage une accumulation d'événements relatifs à la sphère personnelle, familiale, scolaire et sociale qui semble contribuer au décrochage de ces jeunes femmes. Bien que les données présentées sous forme de brèves biographies aient révélé des similitudes dans le parcours de vie et scolaire des participantes, elles ont néanmoins démontré qu'aucune participante n'a le même vécu et que chacune d'entre elles est au cœur d'un écosystème unique. Ainsi, cette étude exploratoire a justifié l'importance de considérer tous les systèmes qui structurent la vie de ces jeunes en difficulté afin d'en comprendre ce phénomène multidimensionnel.

Par ses résultats, cette étude exploratoire a permis de dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires, familiales et sociales ayant une influence sur le parcours scolaire primaire et secondaire (secteur jeune) des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un CEA. En plus d'amener des informations significatives relatives à leur parcours scolaire et de vie, la collecte de données a soulevé plusieurs facteurs positifs associés à la fréquentation d'un CEA, identifiés par la majorité des participantes. Malgré l'ensemble des difficultés, tant au plan personnel, scolaire, familial et social vécu par ces jeunes femmes, la fréquentation d'un CEA les a amenées à puiser dans leurs forces afin de reprendre le contrôle sur leur scolarité et leur vie. La croyance en leurs aptitudes ainsi que la volonté de vouloir s'assurer un avenir de qualité les a menées vers cette école qui leur permettrait d'atteindre leurs objectifs.

En guise de conclusion, mentionnons qu'il est possible que cette étude ait soulevé des questions face à l'émergence des jeunes de 18 ans et moins dans les CEA. Entre autres, elle peut avoir entraîné des questionnements sur l'efficacité de l'éducation secondaire dispensée au secteur jeune. Devrait-elle être repensée et ajustée en fonction des caractéristiques et des besoins des élèves afin d'éviter que les plus fragilisés et les plus défavorisés en viennent à abandonner?

RÉFÉRENCES

- Adler, N. et Matthews, K. (1994). Health Psychology: Why do Some People Get Sick and Some Stay Well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-259.
- Allgood-Merten, B., Lewinsohn, P. M. et Hops, H. (1990). Sex differences and adolescent depression. *Journal of abnormal child psychology*, 99, 55-63.
- Ambert, A.-M. (2007). *L'augmentation des comportements problématiques chez les enfants et les adolescents: causes multiples* [PDF]. Repéré à http://data.edupax.org/precede/public/Assets/divers/documentation/6_famille/6_026_Vanier_Rapport_Ambert_2007_Chap9.pdf
- American Psychiatric Association. (1994). The diagnostic and statistical manual of mental disorders (4e éd). Washington, DC: Author
- AQIFGA. (2006). Historique de l'éducation des adultes. Repéré à <http://www.aqifga.com/spip/spip.php?article4>
- Ashford, J. B., Winston LeCroy, C. et Lortie, K. L. (2009). *Human behavior in the social environment: A multidimensionnal perspective*. Fourth edition. Editor: Marcus Boggs. Pre-Press PMG.
- Audet, D. et Royer, É. (1993). *Un guide d'intervention au secondaire* [PDF]. Québec: MELS, Direction de l'adaptation et des services complémentaires. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/reussite_garcon.pdf
- Ayers, H., Clarke, D. et Murray, A. (1995). *Perspectives on Behaviour. A pratical guide to effective interventions for teachers*. David Fulton Publishers, London.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1990). Doing good well. Dans Fisher, C.B. et Tyron, W.W., *Ethics in applied developmental psychology: Emerging issues in an emerging field. Annual advances in applied developmental psychology* (4, 17-28). Westport: Ablex Publishing.
- Beaumont, C., Bourdon, S., Couture, C. et Fortin, L. (2009). L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans? Une étude comparative 1996-2005. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 169-189.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 173-189.
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: George Braziller.
- Bianco, S. (2009). Décrocheurs - raccrocheurs: qui sont-ils? [PDF]. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/Documents/102_SBianco.pdf
- Blackorby, J., Edgar, E. et Kortening, L. J. (1991). A third of our youth? A look at the problem of high school dropout among students with mild handicaps. *The Journal of Special Education*, 25, 102-113.
- Bloch, M. C. et Gerde, B. (2004). Un autre regard sur les décrocheurs. *Revue Internationale de l'Éducation*, 35, 89-97.

- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique: au centre, l'intervenante. *Service social*, 36 (2-3), 454-477.
- Bouchard, P., Deslandes, R. et St-Amant, J.-C. (1979). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire. *Les cahiers de droits*, 20(1-2), 237-246.
- Bouchard, P., Deslandes, R. et St-Amant, J.-C. (1998). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire. *Service Social*, 47(3-4), 221-246.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1999). L'axe mère-enfant de la réussite scolaire au primaire en milieu populaire. *Comprendre la famille*, 274-294.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à la portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-37.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Canadian Journal of Education*, 21(1), 1-17.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., Baudoux, C., Berthelot, J. et Côté, É. (1994). Les stéréotypes sexuels et l'abandon scolaire au secondaire. *Bulletin du "CRIRES"*, 4.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C. et Côté, É. (1993). Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire. *Bulletin du "CRIRES"*, 1(3).
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C. et Deslandes, R. (1998). Family variable as predictors of school achievement: sex differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education*, 23(4), 390-404.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C. et Tondreau, J. (1998). Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans. *Cahiers québécois de démographie*, 27(1), 95-120.

- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bressoux, P. et Pansu, B. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses universitaires France. 190 p.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Biological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Caouette, C. (1997). *Éduquer. Pour la vie!* Montréal: Les Éditions Écosociété.
- Chatard, A. (2004). La construction sociale du genre. *Diversité*, 138(1), 23-30.
- Chatard, A., Guimond, S. et Selimbegovic, L. (2007). "How good are you in math?" The effect of gender stereotypes on students' recollection of their school marks. *Journal of experimental social psychology*, 43(6), 1017-1024.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *School and families: creating essential connections for learning*. New York, New York: The Guilford Press.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Comité mauricien sur la persévérance et la réussite scolaires. (s.d.). Soyons COMPERES. Repéré à <http://www.soyonscomperes.com/decrochage/quelques-definitions>

- Conseil permanent de la jeunesse (2002). *Je décroche, tu décroches...Est-ce que nous décrochons? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. *Avis au Ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec*. Repéré à <http://www.cse.gouv.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>
- CREPAS. (2012). ABC de la persévérance. Déterminants. Quelques définitions... Repéré à http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_d%E9finitions
- Dandurand, P. et Fournier, M. (1979). Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise. Québec, ministère de l'Éducation, 263p.
- Darling, N. et Steinberg L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Davey Smith, G., Hart, C., Hole, D., MacKinnon, P., Gillis, C. et Watt, G. (1998). Education and occupational social class: which is the more important indicator of mortality risk? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 52, 153-160.
- Davies, S. (1994). In search of resistance and rebellion among high school dropouts. *Canadian Journal of Sociology*, 19(3), 331-350.
- Davis, P. T. et Windle, M. (1997). Gender-specific pathways between maternal depressive symptoms, family discord, and adolescent adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 657-668.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. (Thèse de doctorat). Université Laval, Sainte-Foy.

- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents: Pratiques éducatives familiales et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche Qualitative. Guide pratique*. Montreal: Mc Graw-Hill La Chenelière.
- Dornbush, S. M., Mounts, N., Lamborn, S. D. et Steinberg, L. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1949-1065.
- Dornbush, S. M. et Ritter, P. L. (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes and family students. *Home-School collaboration* (111-124). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Drolet, A. (2010). Les quatre grandes conditions "éducatives" à l'inclusion scolaire. *Le centre de formation générale aux adultes: une école inclusive et les pièges de la marginalisation*. 24-29.
- Drolet, A., et Richard, J. (2006). *Les jeunes dits « en difficultés » fréquentant l'éducation des adultes: l'état de la situation et une démarche pédagogique conscientisante*. Alma : Groupe de respect à la différence (G.R.A.D.).
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. Oxford, University Press:New York. 281 p.
- Duchesne, K. et Thomas, D. (2005). Le décrochage scolaire dans la commission scolaire de Rouyn-Noranda. Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré à <http://www.uqat.ca/repertoire/telechargements/raccrochage.pdf>

- Duncan, G. J. et Brooks-Gunn, J. (Dir.). (1997). *Income effects accross the life span: integration and interpretation. Consequences of growing up poor*. New-York: Russell Sage Foundation.
- Entwisle, D. R. (1990). School and the adolescent (*At the threshold: the developing adolescent* (p. 197-224): Cambridge, MA: Harvard University.
- Farnworth, M., Schweinhart, L. J. et Berrueta-Clement, J. R. (1985). Preschool intervention, school success and delinquency in a high-risk sample of youth. *American Educational Research Journal*, 22, 445-464.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles*. Repéré à <http://www.relais-femmes.qc.ca/files/DecrochageScolaireFilles-2012-03-02.pdf>
- Feldman, S. S. et Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interactions patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.
- Fennema, E. et Sherman, J. A. (1977). Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visualization and affective factors. *American Educational Research Journal*, 14(1), 51-71.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (1999). *Les comportements intériorisés et extériorisés des élèves du secondaire: une analyse des facteurs personnels, familiaux et scolaires*. Communication présentée dans le cadre du Congrès canadien sur l'éducation des élèves manifestant des troubles de comportement: Du lien à la relation d'aide, Université Laval, Québec.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.

- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. [Prediction of risk for secondary school dropout: Personal, family and school factors.]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Franklin, C. et Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to droupout: school, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17, 433-448.
- Frisch, F. (1999). *Les études qualitatives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Gagnon, C. et Brunel, M. L. (2005). Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Programme Canadien de la Francophonie pour le cégep St-Jean-sur-Richelieu*, 10(1-2), 305-330.
- Garnier, H.E., Stein, J.A., et Jacobs, J.K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19 years perspective. *American Educational Research Journal*, 34 (2), 395-419.
- Germain, C. B. et Gitterman, A. (1987). Ecological perspective. Dans Minahan (dir.), *Encyclopedia of Social Work* (Vol. 1, p. 488-499). Silver Spring: MD: National Association of Social Workers.
- Gollac, M. et Volkoff, S. (2002). La mise au travail des stréréotypes de genre: les conditions de travail des ouvrières. *Travail, genre et sociétés*, 8(2), 25-35.
- Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Groupe d'action d'aide sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2010). *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* [PDF]. Repéré à <http://www.reunirreussir.org/media/19221/Savoirpourpouvoir.pdf>

- Guimond, S. et Roussel, L. (2001). Bragging about one's school grades: gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics, and language. *Social psychology of education*, 4(3-4), 275-293.
- Guimond, S. et Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (8). Presses universitaires de Rennes.
- Guyon, L. (1996). *Derrière les apparences*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux. 384 p.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S. et Gernsbache, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological science in the public interest*, 8(1), 1-51.
- Hankivsky, O. (2008). *Cost Estimstes of Dropping Out of High School in Canada: Conseil Canadien sur L'apprentissage*. Repéré à <http://research4children.com/data/documents/CostofdroppingoutHighSchoolinCanadaHankivskyFinalReportpdf.pdf>
- Harris, L., Blum, R. W. et Resnick, M. (1991). Teen females in Minnesota: A portrait of quiet disturbance. *Women and therapy*, 11, 119-135.
- Healey, K., Foley, D. et Walsh, K. (2001). Families affected by the imprisonment of a parent. Towards restorative practices. *Children Australia*, 26 (1), 12-19.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J. H. et Gariepy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Montréal: Fondation du Conseil de l'Ile de Montréal.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Bruxelles, Éditions de Boeck.

- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children ability perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 932-944.
- Jaffee, S., Moffitt, T. E., Caspi, A. et Taylor, A. (2003). Life with (or without) father: The benefits of living with two biologicals parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development*, 74(109-126).
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, 122.
- Janosz, M., Fallu, J. S. et Deniger, M. A. (2000). La prevention du décrochage scolaire. Dans F. Vitaro, Gagnon, C. (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M. et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology*, 38(6), 525-549.
- Kasen, S., Johnson, J. et Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climat on student psychopathology. *Journal of abnormal child psychology*, 18(2), 165-177.
- Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: an interactional analysis. *Review of educational research*, 53(3).

- Kiefer, A. K. et Sekaquaptewa, D. (2007). Implicit stereotypes and women's math performance: how implicit gender-math stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat. *Journal of experimental social psychology*, 43(5), 825-832.
- Kostantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement evidence from: NLS:72, HSB:82 and NELS:92. *Teacher College Record*, 108(12), 2550-2581.
- Lagrange, H. (2001). *De l'affrontement à l'esquive. Violences, délinquances, et usages de drogues*. Paris, Syros.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Beauchemin
- Larose, C. (1992). Jalons de l'histoire de l'éducation des adultes au Québec. *Cité éducative*. Repéré à <http://www.ageefep.qc.ca/pdf/reflex/jalons.pdf>
- Lavallée, R. (1985). *Étude exploratoire de la dynamique psychosociale des décrocheurs potentiel*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal.
- Lavigne, M. (2003). *Les déterminants familiaux du décrochage scolaire au secondaire*. (Essai de maîtrise). Université Laval, Québec.
- Leclerc, D. et Guibert, N. (1997). *À la rencontre des décrocheurs: Plaidoyer pour une pédagogie du coeur. Le point sur la recherche en éducation*. Bruxelles: Ministère de la communauté française.
- Leroux, G. (2003). Les 16-18 ans à l'éducation des adultes. *Options CSQ*, 22, 123-130.
- Lévesque, M. et Sylvain, L. (1982). *Après l'école secondaire: étudier ou travailler, choisit-on vraiment?* Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Lévesque, P. (2011). *La persévérance scolaire CREPAS*. Communication présentée à l'Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay.

- Levin, H. M., Belfield, C., Muennig, P. et Rouse, C. (2007). *Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children* [PDF]. Repéré à http://www3.nd.edu/~jwarlick/documents/Levin_Belfield_Muennig_Rouse.pdf
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H. et Seely, J. R. (1995). Adolescent psychopathology IV specificity of psychosocial risk factors for depression and substance abuse. *Journal of American academy of child and adolescent psychiatry*, 34(9), 1221-1228.
- Liem, J. H., Dillon, C. O. et Gore, S. (2001, du 24 au 28 août 2001). *Mental Health Consequences Associated with Dropping out of High School*. Communication présentée à L'American Psychological Association, San Francisco, Californie.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications. Inc.
- Loeber, R. et Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Psychological Review*, 48, 371-411.
- Maccoby, E. et Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology, 4- Socialization, personality, and social development*, 1-101.
- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 16, 109-132.
- Marcotte, D. (2003). Les jeunes dépressifs : un groupe à haut risque d'abandon scolaire. *Bulletin du CRIRES*. Nouvelles CSQ, mai-juin 2003. 29-32. Repéré à http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/no_15_2003.pdf.
- Marcotte, D. (2006). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et interventions*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.

- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Marcotte, J. (2008). *Les difficultés des jeunes 16-24 ans à l'éducation des adultes: portrait de la situation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Marcotte, D., Cloutier, R., et Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire: identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Marcotte, J., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2008). L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 141-161.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques, M. C. et Turcotte, D. (2002). *Méthodes de recherche en intervention sociale* ((p. 38-156): Édition Gaëtan Morin.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y. et Spears, R. (2002). *Stereotypes as explanations: the formation of meaningful beliefs about social groups*. New York, New York : Cambridge University Press.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Force*, 78, 117-144.

- MELS (1996). *Les États généraux de l'éducation des adultes, 1995-1996. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation* [PDF]. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40858>
- MELS (2002). *Guide de retour aux études* [PDF]. Repéré à http://www.poleuniversitaire.ca/wp-content/uploads/Guide_retouretudes2002.pdf
- MELS (2003). Abandon scolaire et décrochage: les concepts. *Bulletin statistique de l'éducation*, (25). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_25.pdf
- MELS (2004). *La réussite des garçons, des constats à mettre en perspective* [PDF]. Québec: Gouvernement du Québec, Rapport de synthèse. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/reussite_garcon.pdf
- MELS (2005a). *État de la formation de base des adultes au Québec* [PDF]. Repéré à <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/formation/formatio.pdf>
- MELS(2005b). *Les ministres depuis la création du Ministère*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/les-ministres-depuis-la-creation-du-ministere/>
- MELS (2007a). *Un histoire de l'éducation des adultes. Apprendre tout au long de la vie* [PDF]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/41-7018.pdf
- MELS (2007b). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2007* [PDF]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/StatEduc2007.pdf

- MELS (2009a). *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire* [PDF]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- MELS (2009b). *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire. Proportion d'élèves sortants sans diplôme, ni qualification* [PDF]. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/tableau_diplomation_24.pdf
- MELS (2010). Indicateurs de persévérance et de réussite scolaires en formation générale des adultes. Québec, Qc. : Gouvernement du Québec. Colloque TREAQFP 27 mai 2010. Repéré à <http://www.treagfp.gc.ca/l12/pdf/112f/B8.pdf>
- MELS (2011). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2011* [PDF]. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011_f.pdf
- MELS (2012). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2011-2012* [PDF]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Graphique_nov_2012_decrochage_series_histP.pdf
- MELS (2013). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2011-2012* [PDF]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_taux-officiels-decrochage_CS_2011-2012.PDF
- MEQ (2003). Abandon scolaire et décrochage: les concepts. *Bulletin statistique de l'éducation* (25).
- Mirowsky, J. et Ross, C. E. (1998). Education, Personal Control, Lifestyle and Health: A Human Capital Hypothesis. *Research on Aging*, 20(4), 415-449.

- Morissette, D. (1984). *Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner*. Brossard: Behaviora: Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social
- Morval, M., V. G. (1985). *Psychologie de la famille*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches féministes*, 11(1), 7-17.
- Nilsson, P. M., Johansson, S. E. et Sundquist, J. (1998). Low educational status is a risk factor for mortality among diabetic people. *Diabetic Medicine*, 15(3), 213-219.
- Nolen-Hoeksema, S. et Girgus, J. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 424-443.
- Normandeau, S. et Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 111-121.
- Normandeau, S. et Nadon, L. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172.
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, E. R., McDuff, P., Japel, C. et Larose, S. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 175-193.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Parker, J. et Asher, S. R. (1987). Peer relations and interpersonal adjustment: Are low-accepted children "at-risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 372-389.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. et Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, Oregon: Castalia.

- Pénault, A.-H. et Sénécal, F. (1982). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repères. Commission d'étude sur la formation des adultes* [PDF]. Repéré à http://bv.cdeacf.ca/CJ_PDF/2005_07_0004.pdf
- Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S. et Richard, L. (2000). *Jeunes de la ville ou de la campagne: quelles différences?* Série Enquête régionale 1997: Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- Perron, M. et Veillette, S. (2007). *Les disparités sociogéographiques des parcours scolaires dans les régions du Québec: élèves de la ville ou de la campagne, quelles différences?* Communication présentée Colloque OER, Digne-les-Bains, France.
- Picard, Y., Fortin, L. et Bigras, M. (1995). Troubles du comportement et habiletés sociales d'élèves à risques au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 3, 159-175.
- Plante, L., Théorêt, M. et Favreau, O. E. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langue: recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 389-419.
- Plante, L., Théorêt, M. et Favreau, O. E. (2009). Student gender stereotypes: contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language. *Educational psychology*, 29(4), 385-405.
- Potvin, P. (2006). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. Deblois (dir.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Potvin, P. et Fortin, L. (2001). *Programmes d'intervention différenciés selon les types d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire*. Communication présentée dans le cadre du Colloque 2001: 1 Ordre, 2 Professions: Défis et perspectives, St-Hyacinthe.

- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149.
- Potvin, P., Royer, É., Deslandes, R., Marcotte, D., Fortin, L., Leclerc, D. et Beaulieu, P. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Poupart, J., Groulx, L.H., Mayer, R., Deslauriers, J-P., Laperrière, A., et Pires, A. (1998). *La recherche qualitative: diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Pronovost, G. (2007). Système de valeurs et rapports au temps des adolescents québécois. *Recherches sociographiques*, 48(2), 37-51.
- Queralt, M. (1996). *The social environment and human behavior: A diversity perspective*. Allyn and Bacon.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080409/dq080409c-fra.htm>
- Réseau Réussite Montréal. (2012). Données et statistiques. Définitions. Repéré à <http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article108>
- Robertson, A. et Colletterte, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Rousseau, J. et Leblanc, P. (1991). La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon prématuré chez les adolescents. *Comprendre la famille*, 597-612.

- Rousseau, N., Samson, G., Dumont, M., Myre Bisallion, J., Tétreault, K. et Théberge, N. (2008). *Et si la préparation à la vie autonome et indépendante passait par l'éducation des adultes?*[PDF] Repéré à http://www.ticfga11.ca/IMG/pdf/Et_si_la_preparation_a_la_vie_autonome_et_independante_passait_N.Rousseau_ENAP.pdf
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'  ducation*, 35(1), 15-40.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G. et Dumont, M. (2010). L'  ducation des adultes chez les 16 à 18 ans: la volonté de réussir l'  cole...et le vie! *  ducation et Francophonie*, 38(1), 154-177.
- Rowley, S. J., Kurtz-Costes, B., Mistry, R. et Feagans, L. (2007). Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence. *Social Development*, 16(1), 150-168.
- Ruest, N. (2009). *Le décrochage scolaire à l'  cole secondaire: les attributions causales des élèves et celles de leurs parents en fonction du type de décrocheurs et le lien entre les attributions des élèves et de leurs parents*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec    Montréal, Montréal.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and school. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L. et Dornbush, S. M. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in one California High School. *Sociology of Education*, 63, 283-289.
- Salem, G. (2009). *L'approche thérapeutique de la famille*. Paris: Masson.

- Sande, A. v. d., Beauvolks, M.-A., Renault, G., David, A.-M. et Hubert, G. (2002). *Le travail social: Théories et pratiques*. Québec: Gaétan Morin Éditeur.
- Savard, A. (2011). Statistiques fournies par la directrice du Centre d'éducation des adultes Laure-Conan à madame Danielle Maltais par courrier électronique le 15 novembre 2011.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 261-262). Paris, Armand Colin.
- Stapley, J. C. et Haviland, J. M. (1989). Beyond depression: Gender differences in normal adolescents' emotional experiences. *Sex Roles*, 20, 295-308.
- Statistique Canada. (2011). *Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Information détaillée pour 2008-2009 (Cycle 6)*. Repéré à http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2
- Statistique Canada (2012). *Enquête sur la population active*. Ottawa. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm#a>
- Steele, J. R. (2003). Children's gender stereotypes about math: the role of stereotype stratification. *Journal of applied social psychology*, 33(12), 2587-2606.
- Steinberg, L. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Taylor, J. et Turner, R. J. (2002). Perceived Discrimination, Social Stress, and Depression in the Transition to Adulthood: Racial Contrasts. *Social Psychology Quarterly*, 65(3), 213-225.

- Terrisse, B., Kalubi, J. C., Larivée, S. et Botondo, J. (2010). Raccrocheurs résilients ou décrocheurs récidivistes. Une analyse des facteurs de protection identifiés dans l'environnement des jeunes adultes ex-décrocheurs. Colloque 512. Résilience scolaire et éducationnelle: Quels modèles, quels résultats, quelles applications? 78^e Congrès de l'ACFAS. Montréal, Université de Montréal, 10-14 mai.
- Theodorson, G. A. (1961). *Studies in human ecology*. The Pennsylvania State University. Harper & Roes, Publishers, Evanston New York, Cengage Learning, 628.
- Théorêt, M. et Himech, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire: trajectoires de filles et de garçons du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 24(3), 251-264.
- Thivierge, J., Veillette, S. et Perron, M. (1995). Le cheminement scolaire des garçons et des filles au secondaire. Cégep de Jonquière: *Groupes ECOBES*.
- Tremblay, F. (2010). *Capsule de vulgarisation. Les déterminants de la persévérance scolaire retenus par R2* [PDF]. Repéré à http://www.crepas.qc.ca/userfiles/libraries/1298490906determinants_PS_capsule_vulgarisation_R2.pdf
- Vallerand, R. J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. Dans R. J. Vallerand et E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 533-581). Laval: Études vivantes.
- Veillette, S., Perron, M. et Hébert, G. (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière, Cégep de Jonquière.
- Villemagne, C. (2009). Réussir son retour à l'école pour de jeunes adultes. Repéré à <http://www.colloquejeunes2009.enap.ca/site/docs/Carine%20Villemagne.pdf>

- Violette, M. (1991). *L'école... Facile d'ensortir mais difficile d'y revenir*. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. et Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risks: schools as communities of support*. New York: The Falmer Press. 275 p.
- Welle, I., Eide, G. E., Gulsvik, A. et Bakke, P. S. (2004). Pulmonary gas exchange and educational level: a community study. *Eur Respir J*, 23, 583-588.
- Willms, D. (2002). *Vulnerable children*. Edmonton: University of Alberta Press.
- Winkleby, M. A., Jatulis, D. E., Frank, E. et Fortmann, S. P. (1992). Socioeconomic status and health: how education, income, and occupation contribute to risk factors for cardiovascular disease. *Am J Public Health*, 82(6), 816-820.
- Wormer, K., S. v., Besthorn, F. H. et Keefe, T. (2007). *Human Behavior and the Social Environment: Marco Leve: Groups, Communities, and Organisations*. US: Oxford University Press.

APPENDICE 1 - Guide d'entrevue

Guide d'entrevue pour le projet de recherche

Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans qui fréquentent un centre d'éducation aux adultes

Introduction

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette étude qui vise à dresser le portrait du parcours de vie et du parcours scolaire des jeunes, qui comme toi, âgés de moins de 18 ans ont décidé de fréquenter un Centre d'éducation aux adultes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce que nous souhaitons, c'est que tu puisses être le plus authentique possible dans tes réponses. Tout ce que tu diras, demeure confidentiel et comme tu pourras le constater en lisant le formulaire de consentement, il sera impossible de retracer le nom des participants dans le rapport de recherche et les articles que nous pourrons produire à la suite de la réalisation de cette étude. Cette entrevue ne comprend que des questions ouvertes qui te permettent de t'exprimer librement. Certaines des questions portent sur ton parcours scolaire depuis que tu as commencé à fréquenter l'école à la maternelle, d'autres abordent ton vécu individuel, tes passe-temps, tes forces et les éléments que tu souhaiterais améliorer chez toi, tes relations avec les membres de ta famille et tes amis. Les dernières questions abordent plus ton vécu d'élève actuel.

Avant de te poser la première question, nous avons besoin que tu lises et que tu signes le formulaire de consentement qui prouve que tu veux bien participer à notre étude. Tu es encore libre après la lecture de ce formulaire d'accepter ou de refuser de participer à l'étude sans encourir aucun inconvénient.

Section 1

Parcours scolaire

Item 1 : Le passage à l'école primaire

Comment s'est passé ton primaire ?

- Peux-tu me parler de toi comme élève? :
 - Comment étais-tu comme élève?
 - Quels étaient tes forces, tes qualités et les éléments à améliorer?
 - Qu'est-ce que les professeurs appréciaient le plus chez toi? Et le moins?
 - Comment penses-tu que les professeurs te percevaient?
- Expérience à l'école :
 - Notes, redoublement,
 - Mesures disciplinaires à ton endroit,
 - Fréquentation ou non d'une classe spéciale,
 - Participation à la vie scolaire,
 - Activités pédagogiques et activités parascolaires appréciées et non

appréciées

- Engagement envers les études,
- Événements marquants de son primaire

Comment te comportais-tu à l'école primaire ?

- Comportements en classe
- Comportements lors des récréations, à la garderie scolaire (pendant le dîner et avant ou après l'école), lors des activités parascolaires
- Comportements avec les professeurs
- Comportements avec les autres élèves

Quelles ont été les principales difficultés que tu as rencontrées à l'école primaire

- Difficultés rencontrées d'ordre personnel, familial, relationnel, social, scolaire ou comportemental
- Problèmes de santé vécus
- Diagnostics reçus (comme par exemple TADH)
- Comment ces difficultés, problèmes de santé ou diagnostic ont influencé ta vie scolaire?

Quelle aide as-tu reçue pour faire face aux difficultés que tu vivais à l'école primaire et pour faire tes devoirs?

- Aide et soutien reçus pour faire face à tes difficultés ou aux diagnostics posés (de tes parents, des professeurs et des services professionnels offerts à l'école)
- Aide et soutien reçus pour tes devoirs à l'école et à la maison (parents ou autres personnes ou intervenants)

Qu'est-ce que tu appréciais le plus et le moins à l'école primaire ?

Item 2 : Le passage à l'école secondaire

Comment s'est passé ton secondaire

- Comment as-tu vécu la transition du primaire au secondaire ?
- As-tu reçu des services particuliers lors de ton passage à l'école secondaire régulière ?
- En tant qu'élève :
 - Comment étais-tu comme élève?
 - Quels étaient tes forces, tes qualités et les éléments à améliorer?
 - Qu'est-ce que les professeurs appréciaient le plus chez toi? Et le moins?

- Expérience à l'école
 - Notes, redoublement,
 - Mesures disciplinaires à ton égard,
 - Fréquentation ou non d'une classe spéciale,
 - Participation à la vie scolaire,
 - Activités pédagogiques et activités parascolaires appréciées et non appréciées
 - Engagement envers les études,
 - Événements marquants

Comportements

- Comportements en classe
- Comportements et principales occupations lors des pauses et sur l'heure du dîner
- Comportements avec les professeurs
- Comportements avec les autres élèves

Quelles ont été les principales difficultés que tu as rencontrées à l'école secondaire ?

- Difficultés rencontrées d'ordre personnel, familial, relationnel, social, scolaire ou comportemental
- Problèmes de santé vécus
- Diagnostics reçus
- Comment ces difficultés, problèmes de santé ou diagnostic ont influencé ta vie scolaire?

Quelle aide as-tu reçue pour faire face aux difficultés que tu vivais à l'école secondaire et pour faire tes devoirs?

Aide et soutien reçues pour faire face à tes difficultés ou aux diagnostics posés (de tes parents, des professeurs et des services professionnels offerts à l'école)

Aide et soutien reçus pour tes devoirs à l'école et à la maison (parents ou autres personnes ou intervenants)

Qu'est-ce que tu appréciais le plus et le moins à l'école secondaire régulière ?

Quel était le niveau atteint dans les matières principales au secondaire avant que tu quittes l'école secondaire régulière ?

Item 3 : La transition à un Centre d'éducation aux adultes

Qu'est-ce qui a fait en sorte que tu quittes l'école secondaire régulière (événements, difficultés, troubles du comportement, renvoi, etc.) ? Décision volontaire ou non ?

Sentiments vécus face à ton départ de l'école secondaire ? Réaction de ton entourage face à cette décision ?

Comment s'est déroulée la transition du secondaire à l'éducation des adultes ?

Temps écoulé entre l'arrêt et la reprise au CEA ?

- Qu'est-ce que tu as fait pendant ce temps ? (Expérience sur le marché du travail ? nombre et type d'emploi, domaine, leur satisfaction, salaire, conditions)

Quelles étaient tes conditions de vie et de logement lors de cette période de transition ?

Démarches faites pour le retour à l'école ?

Aide reçue et encouragement pour réintégrer l'école ?

Section 2 :

L'éducation aux adultes

Item 4 : La vie dans un Centre d'éducation aux adultes :

Qu'est-ce qui a fait en sorte que tu t'inscrives à un Centre d'éducation des adultes ?

- But visé par ton inscription au Centre laure Conan (motifs)

Lors de ton inscription quelles étaient tes attentes face au Centre Laure Conan, face à la Direction et à son personnel enseignant et professionnel?

- Centre lui-même
- Direction
- Personnel enseignant
- Les professionnels (aide pédagogique, intervenante sociale, etc.)

Avant que tu arrives au Centre Laure Conan, qu'est-ce que tu pensais qui allait être facile et difficile ? Quels sont les obstacles que tu pensais rencontrer dans la poursuite de tes études?

Quels sont les difficultés ou les obstacles que tu as réellement vécus ou que tu vis

encore ? Et comment fais-tu ou comment as-tu fait pour faire face à ces obstacles (ex. : aller chercher de l'aide, quitter son emploi, retourner vivre chez ses parents, etc.)

À quel niveau as tu été classé au Centre Laure Conan lorsque tu as été admis dans les trois matières principales (mathématiques, anglais et français)

- Quelles ont été tes réactions face à ce classement (sentiment d'injustice, de découragement, de joie...)

Depuis que tu fréquentes le Centre Laure-Conan, comment te décrirais-tu comme élève?

- forces, qualités,
- éléments à améliorer,
- difficultés rencontrées,
- comportements et relations avec les professeurs et les autres élèves,
- activités pédagogiques et activités parascolaires appréciées et non appréciées

Comment penses-tu que les professeurs te perçoivent comme élève et comme personne? Est-ce que leur perception est importante pour toi?

Qu'est-ce que tu apprécies le plus au centre Laure-Conan ? (ambiance, rapports avec les professeurs, avec les autres élèves, encadrement, méthodes pédagogiques, rythme d'apprentissage, discipline, règles concernant l'assiduité, la ponctualité, l'absentéisme, les travaux scolaires à faire, etc.)

Qu'est-ce que tu aimes le moins au centre Laure-Conan ? (ambiance, rapports avec les professeurs, avec les autres élèves, encadrement, méthodes pédagogiques, rythme d'apprentissage, discipline, règles concernant l'assiduité, la ponctualité, l'absentéisme, les travaux scolaires à faire, etc.)

Comment entrevois-tu le reste de ton année scolaire ?

Quels sont les éléments qui facilitent la poursuite de tes études au centre Laure Conan?

Quels sont les obstacles qui nuisent à la poursuite de tes études au centre Laure Conan?

Item 5 : Personnes les plus marquantes dans leur parcours scolaire

En terminant nos échanges sur ton parcours scolaire j'aimerais savoir, **quelles sont les personnes (directeur, professeur ou autres élèves) qui ont marqué soit positivement ou négativement ton vécu scolaire depuis le primaire** (Fonction de ces personnes et comment elles ont été marquante positivement ou négativement)?

- Au primaire
- Au secondaire régulier
- Au Centre d'éducation des adultes

Section 3 : Motivations et aspirations actuelles

Item 6 : Motivations et projets d'avenir

Actuellement, qu'est ce qui te motive à poursuivre tes études?

Quel est le plus haut diplôme que tu souhaiterais atteindre ? Dans quel domaine ?

Comment comptes-tu t'y prendre pour réaliser ce projet scolaire (préalables, moyens, stratégies, services demandés) ?

Quels sont tes attentes et tes projets d'avenir pour les prochaines années?

- *Ta vie personnelle/ amoureuse*
- *Ta vie sociale*
- *Ta vie familiale*
- *Ton parcours scolaire*
- *Ta vie professionnelle*
- *Ton état de santé physique et psychologique*

Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait faciliter la réalisation de tes projets d'avenir?

Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait t'empêcher de réaliser tes projets d'avenir?

Quel est ton plus grand souhait dans la vie en général ?

Section 4 : L'élève et ses expériences de travail rémunéré

Item 7 : Travail rémunéré

Peux-tu me parler de tes expériences sur le marché du travail?

- Historique de tes occupations rémunérées
- Source de revenu actuel
- Vision du marché du travail
- Expériences positives / négatives antérieurement et actuellement
- Intégration au marché du travail (quand, comment et quelles étaient les raisons)
- Attentes face à tes emplois / employeurs antérieurs et face à l'emploi et l'employeur actuel

Section 5 : L'élève et son réseau informel

Item 8 : Le répondant en tant qu'individu

Je vais commencer par te demander de te décrire en tant que personne. (Si tu as de la difficulté à te décrire, pense à ce que les personnes qui te connaissent bien pourraient dire à ton sujet.)

Qualités, défauts et forces

- Caractéristiques personnelles : qualités, défauts
- Caractère/ Personnalité
- Façon d'affronter les événements difficiles
- Communication des émotions
- Façon d'être avec les gens
- Passe-temps
- Consommation de drogues et d'alcool

Item 9 : Évolution du répondant

Peux-tu me parler de ton évolution personnelle en tant que personne

- Qu'est-ce qui a contribué à te faire changer, évoluer
 - Principaux événements
 - Les personnes significatives

- Les services reçus/ les intervenants rencontrés

Items 10 : Son milieu familial

J'aimerais maintenant en connaître davantage sur ton milieu familial et tes amis. Pourrais-tu me parler de ta famille et tes amis actuels. Commençons par ta famille :

Composition (parents, nombre de frères et sœurs, âge, niveau de scolarité des parents, occupation)

Fonctionnement

As-tu toujours demeuré avec tes parents ou avec l'un ou l'autre de ceux-ci? Si la réponse est non, peux-tu me parler de ton parcours de vie en ce qui a trait aux différents endroits où tu as vécu (où, avec qui (par exemple en famille d'accueil), quand, durée et les raisons)

Comment cela se passe dans ta famille? **P.S. Si la personne n'a plus de contact avec sa famille et vit en famille d'accueil, il faut savoir comment cela se passe dans sa famille d'accueil actuelle. Il faut donc adapter les sous-points à cette réalité**

Relations entre son père et sa mère

Relations entre ses parents et ses frères et sœurs

Est-ce que tes parents (ou ta famille d'accueil) savent en général comment tu occupes ton temps?

Relations entre les frères et sœurs (et ou entre les jeunes vivant dans la même famille d'accueil)

Principales sources de conflits entre les parents et les enfants (entre les responsables de la famille d'accueil et les jeunes)

Comment se résolvent les conflits à l'intérieur de ta famille? (à l'intérieur de la famille d'accueil)

Est-ce que des problèmes que vivaient (ou vivent) tes parents ou tes frères ou sœurs ont déjà affecté ou affecte encore ta vie personnelle, scolaire ou familiale? (Quels sont ces problèmes ou quels ont été ces problèmes)

Est-ce que ces relations ou ces modes de fonctionnement (à l'intérieure de ta propre famille et/ou dans la famille d'accueil) ont toujours été comme cela?

Type de relation et de communication que tu entretiens avec tes parents (depuis qu'il est enfant, puis adolescent et maintenant et vérifiez s'il se confiait à ses parents)

Enfant,

Adolescent (lors de l'école secondaire)

Maintenant

Quelles étaient les principales règles familiales ou règlements qui étaient en cours lorsque tu étais enfant puis adolescent et celles présentement en cours (par exemple règlements concernant l'écoute de la télévision, l'utilisation de l'ordinateur, les heures de coucher, fréquentation/absence à l'école, travaux scolaires, travail rémunéré, prise de repas, fréquentation des amis, etc.)

Enfant (au primaire)

Lorsque tu fréquentais l'école secondaire régulière

Maintenant au Centre Laure Conan

Comment tes parents t'aidaient, te soutenaient en ce qui a trait à ta vie personnelle et scolaire lorsque tu étais à l'école primaire, secondaire et maintenant ici au Centre Laure Conan

enfant (au primaire)

lorsque tu fréquentais l'école secondaire régulière

Maintenant au centre Laure Conan

Items 11 : Parlons maintenant de tes amis actuels puis de tes amis au secondaire

Que peux-tu me dire sur tes amis actuels?

- Nombre, leur sexe
- Fréquence des contacts avec tes amis
- Comment occupez-vous votre temps lorsque vous êtes ensemble
 - Principales activités récréatives ou sociales pratiquées avec tes amis
 - Activités illicites (consommation de drogues ou d'alcool, délits, etc.)
- Principales caractéristiques de tes amis (ex. : qualités, défauts, délinquance ou non, leur parcours scolaire)
- La place qu'occupent tes amis dans ta vie actuelle, la place que tu occupes dans ton cercle d'amis (leadership)
- Qui a le plus d'influence dans ton groupe d'amis et peux-tu me dire pourquoi ?

Que peux-tu me dire sur tes amis lorsque tu étais au secondaire ?

- Nombre et sexe
 - Fréquence des contacts avec tes amis
 - Comment occupiez-vous votre temps lorsque vous étiez ensemble
 - Principales activités récréatives ou sociales pratiquées avec les amis
 - Activités illicites (consommation de drogues ou d'alcool, délits, etc.)
 - Principales caractéristiques de tes amis (ex. : qualités, défauts, délinquance ou non, leur parcours scolaire)
 - La place qu'occupaient tes amis dans ta vie lorsque tu étais à l'école secondaire et la place que tu occupais dans ton cercle d'amis (leadership)
 - Qui avait le plus d'influence dans ton groupe d'amis et peux-tu me dire pourquoi ?
- Est-ce que cela a toujours été comme cela?

Section 6 : Conditions de vie actuelles

Item 12 : Conditions de vie actuelles

Comment décrirais-tu tes conditions de vie actuelles?

- 1 Habitation (avec qui vit la personne, dans quel type de logement)
- 2 Principales responsabilités (personnelles, conjugales et familiales)
- 3 Conditions financières
- 4 Emploi (type d'emploi actuel; nombre d'heures travaillées)
- 5 Principales activités de loisir et passe-temps

Qu'est ce que tu apprécies dans ta vie actuellement ?

Qu'est-ce que tu aimerais changer dans ta vie actuellement?

Item 13: Aide en cas de besoin

- **Quand tu as besoin de te confier ou que tu as besoin d'aide, que fais-tu? Qui vas-tu voir?**
 - À qui te confies-tu le plus souvent? À qui demandes-tu de l'aide le plus souvent?
 - Principaux sujets ou motifs de préoccupations actuelles?
 - De manière générale, comment es-tu satisfait de l'aide reçue ?

Item 14 : Conséquences de tes préoccupations actuelles sur ta vie personnelle et sur ta vie d'élève

- Comment tes préoccupations actuelles t'affectent dans ta vie de tous les jours et dans ta vie d'élève?

Section 7 : Parcours de vie

Item 15 : Principaux souvenirs

- Quels sont les moments ou les événements les plus importants de ta vie ? Que ceux-ci soient positifs ou négatifs
- Lequel ou lesquels de ces événements ont entraîné des changements positifs ou négatifs dans ta vie ? De quelle manière ? (dans tes manières de vivre, de faire et de comprendre les choses ?) est-ce que ces événements ont eu un impact sur ton vécu scolaire ?

En terminant, Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais rajouter et que l'on n'a pas abordé?

Merci de ta précieuse collaboration

APPENDICE 2 - Fiche signalétique

Numéro du sujet: _____

Fiche signalétique

Projet de recherche Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans inscrits à un centre d'éducation des adultes

- Es-tu ?

Un garçon

Une fille

- Quelle est ta date de naissance? _____

jour mois année

3. Dans quelle municipalité ou arrondissement vis-tu présentement?

Arrondissement de Chicoutimi

Laterrière

St-Fulgence

St-Honoré

Falardeau

Ste-Rose-du-nord

Autre, précisez _____

4. Dans quel type d'endroit vis-tu présentement?

En appartement dans un immeuble comptant au moins quatre logements

En appartement dans un triplex

En appartement dans un duplex

Dans une maison unifamiliale

En appartement dans un HLM

En appartement dans une coopérative d'habitation

En chambre

Autre, précisez _____

5. Au cours de la dernière année, tu as vécu principalement avec :

Ton père et ta mère (passe à la question 7)

Ta mère seulement

Ta mère et son nouveau conjoint

Ton père seulement

Ton père et sa nouvelle conjointe

Tu vis autant chez ton père et chez ta mère car ils ont la garde partagée

Un autre membre de ta famille

En famille d'accueil

En appartement seul

En appartement avec un ou des ami-e-s

En appartement avec un ou une conjoint-e

Autre, précisez _____

6. Si tu ne vis pas avec tes deux parents, à quelle fréquence as-tu des contacts avec le ou les parents chez qui tu ne vis pas? (Coche la case qui correspond à ta situation)

Contacts avec ta mère		Contacts avec ton père	
Au moins une fois par semaine		Au moins une fois par semaine	
Au moins une fois toutes les deux semaines		Au moins une fois toutes les deux semaines	
Au moins une fois par mois		Au moins une fois par mois	
Occasionnellement (moins d'une fois par mois)		Occasionnellement (moins d'une fois par mois)	

Rarement (une fois ou deux par année)		Rarement (une fois ou deux par année)	
Jamais		Jamais	

7. Combien as-tu : de frères _____ de demi-frères _____ Vis-tu avec eux : _____

8. Combien as-tu : de sœurs _____ de demi-sœurs _____ Vis-tu avec eux : _____

6 Combien as-tu de très bons amis ou de confidents sur qui tu peux toujours compter? :

7 T'arrive-t-il de te sentir seul(e) :

Très souvent

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

11. Comment trouves-tu ta vie sociale?

Très satisfaisante

Plutôt satisfaisante

Plutôt insatisfaisante

Très insatisfaisante

12. a) Présentement, occupes-tu un emploi rémunéré?

Oui (passe à la question 12b)

Non (passe à la question 14)

12. b) Combien d'heures travailles-tu par semaine ?

12. c) Quel type d'emploi occupes-tu ?

13. Comment trouves-tu ta vie professionnelle ?

Très satisfaisante

Plutôt satisfaisante

Plutôt insatisfaisante

Très insatisfaisante

14. Éprouves-tu des problèmes de santé en ce moment ?

Oui, lesquels _____

Non

Informations concernant tes parents

15. Statut matrimonial de ta mère :

Mariée

Conjointe de fait

Séparée

Divorcée

Je ne sais pas

Autre, précisez : _____

Ne s'applique pas, parent décédé

16. Statut matrimonial de ton père :

Marié

Conjoint de fait

Séparé

Divorcé

Je ne sais pas

Autre, précisez : _____

Ne s'applique pas, parent décédé

17. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par tes parents?

Mère

Père

Primaire

Secondaire

Collégial

Je ne sais pas

Ne s'applique pas

18. Quelle est la principale occupation de ta mère et de ton père

Mère

Père

Emploi rémunéré à temps plein

Emploi rémunéré à temps partiel

Aux études

À la maison pour s'occuper d'enfants

À la recherche d'un emploi

À la retraite

Sans emploi de façon permanente

Ne s'applique pas

Merci beaucoup de ta précieuse collaboration.

APPENDICE 3 - Formulaire de consentement du participant à l'entrevue



Formulaire de consentement – Participant-e (entrevue)

Titre de la recherche : Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes.

Chercheurs : Danielle Maltais, professeure-chercheure UQAC,
Tél. : 418-545-5011, poste 5284 Danielle_Maltais@uqac.ca

Ève Pouliot, professeure-chercheure UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 5089 Eve_Pouliot@uqac.ca

Michel Perron, professeur-chercheur UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 5649 Michel2_Perron@uqac.ca

Suzanne Veillette, Groupe ECOBES, Cégep de Jonquière
Tél. : 418-547-2191 poste 401 Suzanne.Veillette@cjonquiere.qc.ca

Dominic Bizot, professionnel de recherche UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 3815 Dominic_Bizot@uqac.ca

Ce document s'adresse aux jeunes de moins de 18 ans qui fréquentent le centre de formation pour adultes Laure-Conan. Avant de s'engager en tant que participant-e dans ce projet de recherche, il est important de lire attentivement le présent document. Il explique la nature, les objectifs ainsi que les implications de la recherche. Il te permettra de prendre une décision libre et éclairée quant à ta participation ou non à l'étude. En tout temps, il te sera possible de poser des questions aux chercheurs afin d'obtenir des réponses à tes interrogations ou de clarifier certains renseignements contenus dans ce document. Tu peux également consulter les personnes ressources du Centre Laure-Conan ou toutes autres personnes qui peuvent t'aider à prendre ta décision. La participation à cette étude se fera sur une base volontaire. Bonne lecture !

Objectifs de l'étude

Le but de la recherche est d'explorer les parcours de vie et les parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre de formation pour adultes. Elle vise plus spécifiquement quatre objectifs :

Documenter le parcours de vie et les caractéristiques personnelles, familiales et sociales

actuelles des adolescents et adolescentes âgés de 16 à 18 ans qui fréquentent sur une base régulière un centre d'éducation pour adultes afin de poursuivre leurs études.

Dresser le parcours scolaire, les difficultés et les embûches personnelles, familiales et sociales rencontrées par ces personnes tout au long de leurs études (du primaire au secondaire).

Identifier les motifs qui poussent les répondants à poursuivre leurs études secondaires dans un centre d'éducation pour adultes ainsi que les éléments qui facilitent ou qui nuisent à la poursuite de leurs études secondaires.

Recueillir le point de vue de ces jeunes sur leurs perspectives d'avenir ainsi que sur les stratégies et les moyens à mettre en place, dans les écoles régulières et dans les centres d'éducation pour les adultes, pour prévenir le décrochage scolaire.

Modalités de l'étude

La participation à la recherche implique une entrevue individuelle d'environ 90 minutes qui visera notamment à documenter les thèmes suivants : description du répondant en tant qu'élève lors des différents cycles d'étude, vie familiale et sociale, principales occupations ou activités pratiquées lors du secondaire régulier et actuellement, événements marquants de vie personnelle, familiale ou sociale depuis son enfance, motifs de décrochage scolaire et de poursuite des études à un centre d'éducation des adultes, aspirations futures et éléments pouvant le supporter dans la poursuite de ses études. Les entrevues se dérouleront au Centre Laure-Conan et ne demanderont aucune préparation préalable. Elles seront enregistrées sur cassette audio et le contenu de celles-ci sera ensuite retranscrit de façon confidentielle. Lorsque l'ensemble des entrevues auront été réalisées, les cassettes seront effacées ou détruites. Le contenu des entrevues sera ensuite analysé par les chercheurs en vue de produire un rapport de recherche. Les écrits reliés à l'entrevue seront donc détruits lorsque ce document sera déposé et accepté.

Avantages et inconvénients pour les participant-e-s

Ta participation à cette étude n'implique ni avantage direct pour toi, ni rémunération. Toutefois, en y prenant part, tu contribueras à l'avancement des connaissances quant aux parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes.

D'autre part, nous ne prévoyons pas d'inconvénients ou de risques majeurs reliés à ta participation à cette recherche. Les seuls inconvénients envisagés sont le temps pour faire l'entrevue et la fatigue liée à celle-ci. Bien que la participation à la recherche puisse être l'occasion pour toi de faire le point sur ton expérience d'élève à un centre de formation pour adultes, il est possible que le fait de partager ton vécu suscite des réflexions ou des malaises dus à des souvenirs désagréables. Si cela arrivait pendant l'entrevue, il te sera possible de prendre une pause ou encore de remettre l'entrevue à plus tard. Si un tel malaise survenait après que l'entrevue soit réalisée, tu pourras faire appel à une intervenante du Centre Laure-Conan pour en discuter. Madame Carolyn Dufresne, travailleuse sociale, sera disponible spécialement pour cette situation et pourra te recevoir dans un délai maximum de 48 heures. Tu devras prendre rendez-vous avec cette intervenante en allant la voir directement ou en téléphonant au numéro suivant : 418-698-5170.

Afin de limiter le plus possible les inconvénients et pour faciliter ta participation, les rendez-vous

seront déterminés conjointement entre toi et le chercheur et les entrevues ne dépasseront pas 90 minutes.

Droit de refus ou de retrait

La participation à la recherche se veut être une démarche volontaire. Tu es en droit de refuser d'y participer. Dans ce cas, tu ne subiras aucun préjudice ou conséquence de la part des chercheuses, du personnel de l'école ou de toute autre personne. Tu as également le droit de retirer ton consentement, donc de te retirer de la recherche, et ce, en tout temps et sans encourir de conséquences. Si tu décides de te retirer après l'entrevue, tu dois être informé que les données déjà recueillies te concernant ne pourront être détruites puisqu'elles seront anonymes, donc il ne sera pas possible de les retracer. Donc, en ce qui a trait à l'éventualité qu'un participant veule se retirer du projet de recherche, une fois qu'il aura volontairement participé à l'entrevue individuelle, il est à noter que nous ne pourrons plus retracer le nom des participants et le contenu de leur entrevue individuelle une fois que les listes codifiées auront été détruites étant donné que l'ensemble des étapes de cette recherche garantissent l'anonymat des participants.

Confidentialité

Les chercheurs s'engagent à la confidentialité pour tout ce qui concerne ta participation à la recherche. À cet effet, ton nom n'apparaîtra sur aucun document ou matériel utilisé pour la recherche. Chaque participant-e sera associé-e à un code et seule la chercheuse principale (Danielle Maltais) aura la liste des participant-e-s et des codes.. D'autre part, l'étude donnera lieu à un rapport de recherche ainsi qu'à des publications (ex. : articles) et communications scientifiques (ex. : conférences). Afin de produire ces différents documents, les chercheurs utiliseront des informations recueillies au cours des entrevues. Toutefois, aucun nom de participant ne sera révélé et ce, en aucun cas et dans aucun de ces documents. Les chercheurs porteront également une attention spéciale à ne pas dévoiler d'informations qui pourraient faire en sorte que tu sois identifiable ou reconnaissable. Enfin, toutes les données recueillies seront conservées dans un classeur verrouillé dans un bureau de l'équipe de recherche. Elles seront détruites, selon les règles de confidentialité, lorsque le rapport de recherche final sera terminé.

Informations supplémentaires

Tu peux contacter les chercheurs par téléphone ou par courriel (voir 1^{ière} page pour les coordonnées) afin de poser toutes les questions qui de permettront de prendre ta décision quant à ta participation ou non à la recherche. Signe ce formulaire de consentement seulement si tu as obtenu des réponses satisfaisantes à toutes tes questions et si tu te sens à l'aise de le faire.

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Pour les informations concernant les règles d'éthique en vigueur à l'UQAC, tu peux contacter le président du comité d'éthique à la recherche, monsieur Jean-Pierre Béland, au 418-545-5011 poste 5219.

Consentement

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche qui consiste à documenter les parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes. J'ai eu le temps de réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche et j'ai eu des réponses satisfaisantes aux questions que j'ai posées. Je n'ai subi aucune pression pour signer ce formulaire de consentement; mon consentement s'est fait librement, sans contrainte et est éclairé. Je comprends que ma participation à cette recherche s'inscrit dans une démarche volontaire et que je peux me retirer en tout temps, sans aucun préjudice ou conséquence négative. J'aurai seulement à aviser verbalement un des chercheurs de mon retrait de l'étude et je n'aurai pas

l'obligation de justifier ma décision.

J'atteste que j'ai pris connaissance des informations inscrites dans le présent document et que je comprends les modalités et les implications de la recherche. Je sais que je peux refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entrevue à tout moment. J'ai été informé que mon nom et le contenu de mon entrevue seront protégés; en aucun temps ils ne seront dévoilés. Je sais que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au contenu de mon entrevue et que mon nom n'apparaîtra pas sur le matériel audio et sur la retranscription de l'entrevue, ce qui garantit l'anonymat. J'ai conscience que les chercheurs produiront un rapport de recherche ainsi que des publications et/ou des communications scientifiques à partir des données recueillies au cours de la recherche, mais je sais que je ne serai pas identifiable et que le nom des participants à l'étude demeurera confidentiel.

- ☐ Je n'ai pas 18 ans au moment de signer ce formulaire de consentement. Le consentement de mes parents est donc nécessaire à ma participation à cette étude. En cochant dans cette case, j'atteste que j'ai remis un formulaire de consentement parental signé par mes parents au chercheur responsable de mon entrevue avant de signer mon propre formulaire et avant le début de l'entrevue.

Nom du chercheur:

Coordonnées :

Signature du chercheur :

Date : _____

Nom et prénom du participant :

Adresse:

No de téléphone:

Signature du participant : _____

Date : _____

APPENDICE 4 - Formulaire de consentement parental



Université du Québec à Chicoutimi

Formulaire de consentement – Parents (entrevue)

Titre de la recherche : Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes.

Chercheurs : Danielle Maltais, professeure-chercheure UQAC,
Tél. : 418-545-5011, poste 5284 Danielle_Maltais@uqac.ca

Ève Pouliot, professeure-chercheure UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 5089 Eve_Pouliot@uqac.ca

Michel Perron, professeur-chercheur UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 5649 Michel2_Perron@uqac.ca

Suzanne Veillette, Groupe ECOBES, Cégep de Jonquière
Tél. : 418-547-2191 poste 401 Suzanne.Veillette@cjonquiere.qc.ca

Dominic Bizot, professionnel de recherche UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 3815 Dominic_Bizot@uqac.ca

Ce document s'adresse aux parents des jeunes de moins de 18 ans qui fréquentent le centre de formation pour adultes Laure-Conan. Avant de consentir à ce que votre adolescent-e s'engage dans ce projet de recherche, il est important de lire attentivement le présent document. Il explique la nature, les objectifs ainsi que les implications de la recherche. Il vous permettra de prendre une décision libre et éclairée quant à la participation ou non de votre jeune à l'étude. En tout temps, il vous sera possible de demander des clarifications ou d'interroger les chercheurs, le personnel du Centre Laure-Conan ou toute autre personne afin de vous aider à prendre votre décision. Mais le plus important demeure que la participation à cette étude se fait sur une base volontaire et ainsi, votre jeune doit d'abord et avant tout vouloir y participer. Bonne lecture !

Objectifs de l'étude

Le but de la recherche est d'explorer les parcours de vie et les parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre de formation pour adultes. Elle vise plus spécifiquement quatre objectifs :

Documenter le parcours de vie et les caractéristiques personnelles, familiales et sociales actuelles des adolescents et adolescentes âgés de 16 à 18 ans qui fréquentent sur une base régulière un centre d'éducation pour adultes afin de poursuivre leurs études.

Dresser le parcours scolaire, les difficultés et les embûches personnelles, familiales et sociales rencontrées par ces personnes tout au long de leurs études (du primaire au

secondaire).

Identifier les motifs qui poussent les répondants à poursuivre leurs études secondaires dans un centre d'éducation pour adultes ainsi que les éléments qui facilitent ou qui nuisent à la poursuite de leurs études secondaires.

Recueillir le point de vue de ces jeunes sur leurs perspectives d'avenir ainsi que sur les stratégies et les moyens à mettre en place, dans les écoles régulières et dans les centres d'éducation pour les adultes, pour prévenir le décrochage scolaire.

Modalités de l'étude

La participation à la recherche implique une entrevue individuelle d'environ 90 minutes qui visera notamment à documenter les thèmes suivants : description du répondant en tant qu'élève lors des différents cycles d'étude, vie familiale et sociale, principales occupations ou activités pratiquées lors du secondaire régulier et actuellement, événements marquants de vie personnelle, familiale ou sociale depuis son enfance, motifs de décrochage scolaire et de poursuite des études à un centre d'éducation des adultes, aspirations futures et éléments pouvant le supporter dans la poursuite de ses études. Les entrevues se dérouleront au Centre Laure-Conan et ne demanderont aucune préparation préalable à votre jeune. Elles seront enregistrées sur cassette audio et le contenu de celles-ci sera ensuite retranscrit de façon confidentielle. Lorsque l'ensemble des entrevues auront été réalisées, les cassettes seront effacées ou détruites. Le contenu des entrevues sera ensuite analysé par les chercheurs en vue de produire un rapport de recherche. Les écrits reliés à l'entrevue seront donc détruits lorsque ce document sera déposé et accepté.

Avantages et inconvénients pour les participant-e-s

La participation de votre adolescent-e à cette étude n'implique ni avantage direct pour lui/elle, ni rémunération. Toutefois, en y prenant part, il/elle contribuera à l'avancement des connaissances quant aux parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes.

Les chercheurs ne prévoient pas d'inconvénients ou de risques majeurs reliés à sa participation à cette recherche. Les seuls inconvénients envisagés sont le temps pour faire l'entrevue et la fatigue liée à celle-ci. Bien que la participation à la recherche puisse être l'occasion pour votre jeune de faire le point sur son expérience au centre d'éducation des adultes, il est possible que le fait de partager son vécu suscite des réflexions ou des malaises dus à des souvenirs désagréables. Si cela arrivait pendant l'entrevue, il lui sera possible de prendre une pause ou encore de remettre l'entrevue à plus tard. Si un tel malaise survient après que l'entrevue soit réalisée, il/elle pourra faire appel rapidement à une intervenante du Centre Laure-Conan pour en discuter. Madame Carolyn Dufresne, travailleuse sociale, sera disponible spécialement pour cette situation et pourra recevoir votre jeune dans un délai maximum de 48 heures. Il devra prendre rendez-vous avec cette intervenante en allant la voir directement ou en téléphonant au numéro suivant : 418-698-5170.

Afin de limiter le plus possible les inconvénients et pour faciliter la participation de votre adolescent-e, les rendez-vous seront déterminés conjointement entre lui/elle et la chercheuse. D'autre part, les entrevues ne dépasseront pas 90 minutes.

Droit de refus ou de retrait

La participation à la recherche se veut être une démarche volontaire pour vous et pour votre jeune. Il/elle est en droit de refuser d'y participer. Vous êtes également en droit de refuser que votre jeune participe à l'étude. Dans ce cas, il/elle ne subira aucun préjudice ou conséquence de la part des chercheurs, du personnel de l'école ou de toute autre personne. Vous et votre adolescent-e êtes également en droit de retirer chacun votre consentement. Il/elle pourra donc se retirer de la recherche, et ce, en tout temps et sans encourir de conséquences. Si il/elle décide de se retirer ou si vous décidez de retirer votre consentement après l'entrevue, vous devez être informé que les données déjà recueillies le/la concernant ne pourront être détruites puisqu'elles seront anonymes, donc il ne sera pas possible de les retracer. Donc, en ce qui a trait à l'éventualité qu'un participant veule se retirer du projet de recherche, une fois qu'il aura volontairement participé à l'entrevue individuelle, il est à noter que nous ne pourrons plus retracer le nom des participants et le contenu de leur entrevue individuelle une fois que les listes codifiées auront été détruites étant donné que l'ensemble des étapes de cette recherche garantissent l'anonymat des participants

Confidentialité

Les chercheurs s'engagent à la confidentialité pour tout ce qui concerne la participation de votre jeune à la recherche. À cet effet, son nom n'apparaîtra sur aucun document ou matériel utilisé pour la recherche. Chaque participant-e sera associé-e à un code et seule la chercheuse principale (Danielle Maltais) aura la liste des participant-e-s et des codes.. D'autre part, l'étude donnera lieu à un rapport de recherche ainsi qu'à des publications (ex. : articles) et communications scientifiques (ex. : conférences). Afin de produire ces différents documents, les chercheurs utiliseront des informations recueillies au cours des entrevues, dont celle(s) de votre adolescent-e. Toutefois, aucun nom de participant ne sera révélé et ce, en aucun cas et dans aucun de ces documents. Les chercheurs porteront également une attention spéciale à ne pas dévoiler d'informations qui pourraient faire en sorte que votre jeune soit identifiable ou reconnaissable. Enfin, toutes les données recueillies seront conservées dans un classeur verrouillé dans un bureau de l'équipe de recherche. Elles seront détruites, selon les règles de confidentialité, lorsque le rapport de recherche final sera terminé.

Informations supplémentaires

Vous pouvez contacter les chercheurs par téléphone ou par courriel (voir 1^{ière} page pour les coordonnées) afin de poser toutes les questions qui vous permettront de prendre la décision d'autoriser ou non votre jeune à prendre part à la recherche. Signez ce formulaire de consentement parental seulement si vous avez obtenu des réponses satisfaisantes à vos questions et si vous vous sentez à l'aise avec la participation de votre jeune à l'étude.

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Pour les informations concernant les règles d'éthique en vigueur à l'UQAC, vous pouvez contacter le président du comité d'éthique à la recherche, monsieur Jean-Pierre Béland, au 418-545-5011 poste 5219.

Consentement

Par la présente, j'autorise mon enfant à participer à la recherche qui consiste à documenter les parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes.. J'ai eu le temps de réfléchir à ma décision de consentir ou non à la participation de mon enfant à cette recherche et j'ai eu des réponses satisfaisantes aux questions que j'ai posées. Mon consentement s'est fait librement, sans contrainte et est éclairé. Je comprends que la participation de mon enfant à cette recherche se fait sur une base volontaire et que lui ou moi pouvons retirer notre consentement à tout moment, sans aucun préjudice ou conséquence négative

et sans compromettre sa participation au stage à l'étranger prévu au printemps 2010. Dans ce cas, mon enfant ou moi auront seulement à aviser verbalement une des chercheuses de son retrait de l'étude, sans justification.

J'atteste que j'ai pris connaissance des informations inscrites dans le présent document et que je comprends les modalités et les implications de la recherche. Je sais que mon enfant pourra refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entrevue au moment qui lui conviendra. J'ai été informé que son nom et le contenu de son entrevue seront protégés; en aucun temps ils ne seront dévoilés. Je sais que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au contenu de l'entrevue de mon enfant et que son nom n'apparaîtra pas sur le matériel audio et sur la retranscription de l'entrevue, ce qui garantit son anonymat. J'ai conscience que les chercheuses produiront un rapport de recherche, un mémoire de maîtrise ainsi que des publications et/ou des communications scientifiques à partir des données recueillies au cours de la recherche, mais je sais que mon enfant ne sera pas identifiable et que le nom des participant-e-s à l'étude, dont celui de mon enfant, demeurera confidentiel.

☐ J'ai reçu une copie du présent formulaire que je peux conserver.

Nom du chercheur:

Coordonnées :

Nom du jeune

:

Nom du parent

:

Lien de parenté avec le jeune :

père ☐ mère ☐ tuteur légal ☐

Adresse

:

No de téléphone

:

Signature du parent ou du tuteur légal : _____

Date

APPENDICE 5 - CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'adoption de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du 15 juin 2009 au 30 juin 2013

Pour le projet de recherche intitulé : *Parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes.*

Chercheur responsable du projet de recherche : *Danielle Mafratis*

Fait à Ville de Saguenay, le 15 juin 2009


Jean-Pierre Bédard
Président du Comité d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

