

Sommaire	ii
Remerciements.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE	6
1.1. Le décrochage scolaire d'hier à aujourd'hui.....	7
1.2. L'ampleur actuelle du décrochage scolaire	9
1.3. Le décrochage scolaire : une question de genre ?.....	10
1.4. Le décrochage scolaire : une réalité multifactorielle	11
1.5. Les conséquences du décrochage scolaire	13
1.6. La lutte contre le décrochage scolaire : le raccrochage scolaire en CEA	18
RECENSION DES ECRITS.....	24
2.1. Le décrochage scolaire.....	25
2.1.1. La définition du concept de décrochage scolaire	25
2.1.2. Les facteurs associés au décrochage scolaire	28
2.1.2.1. Les facteurs de risque personnels	31
2.1.2.2. Les facteurs de risque scolaires	37
2.1.2.3. Les facteurs de risque familiaux	45
2.1.2.4. Les facteurs de risque sociaux	53
2.2. Le raccrochage scolaire	59
2.2.1. La définition et la mise en contexte du concept de raccrochage scolaire	59
2.2.2. Les motifs associés au raccrochage scolaire	61
2.2.3. Les principales caractéristiques des élèves raccrocheurs	64
2.2.3.1. Les caractéristiques personnelles	66
2.2.3.2. Les caractéristiques scolaires	70
2.2.3.3. Les caractéristiques familiales	73
2.2.3.4. Les caractéristiques sociales	74
2.2.4. Les éléments qui favorisent ou qui font obstacle au raccrochage scolaire en CEA	76
CADRE THEORIQUE	82
3.1. Les principaux fondements de l'analyse systémique	85

3.2. Les principaux concepts de l'analyse systémique et leur application au phénomène du décrochage scolaire	88
METHODOLOGIE	97
4.1. Le type de recherche	98
4.2. Les objectifs de la recherche.....	101
4.3. La population à l'étude, le recrutement et l'échantillonnage	102
4.4. La méthode de collecte des données.....	104
4.5. Le déroulement de la collecte de données	106
4.6. L'analyse des données.....	109
4.7. Les considérations éthiques	113
RÉSULTATS	115
5.1. Les caractéristiques sociodémographiques des répondants	116
5.2. Le parcours scolaire des jeunes au primaire	121
5.2.1. Le déroulement général du passage à l'école primaire	122
5.2.2. L'image que les jeunes avaient d'eux-mêmes à l'école primaire.....	128
5.2.3. Les facteurs ayant influencé le passage à l'école primaire	133
5.2.3.1. Les facteurs personnels	133
5.2.3.2. Les facteurs scolaires	138
5.2.3.3. Les facteurs familiaux.....	143
5.2.3.4. Les facteurs sociaux.....	146
5.2.3.5. Les facteurs environnementaux	149
5.3. Le parcours scolaire des jeunes au secondaire.....	152
5.3.1. La transition entre le primaire et le secondaire du secteur jeune.....	152
5.3.2. Le déroulement général du passage à l'école secondaire.....	154
5.3.3. L'image que les jeunes avaient d'eux-mêmes à l'école secondaire	161
5.3.4. Les facteurs ayant influencé le passage à l'école secondaire	167
5.3.4.1. Les facteurs personnels	168
5.3.4.2. Les facteurs scolaires	172
5.3.4.3. Les facteurs familiaux.....	185
5.3.4.4. Les facteurs sociaux.....	190
5.3.4.5. Les facteurs environnementaux	192
5.3.5. Les raisons de l'abandon scolaire des répondants	195

5.4.	Le parcours scolaire des jeunes au CEA.....	197
5.4.1.	Les motifs qui ont poussé les garçons à s'inscrire dans un CEA	198
5.4.2.	Les réactions du milieu familial lors de l'inscription en CEA	199
5.4.3.	Le classement des répondants lors de leur arrivée au CEA	201
5.4.4.	L'image de soi en tant qu'élève	202
5.4.5.	Les éléments les plus appréciés du CEA	210
5.4.6.	Les éléments les moins appréciés du CEA	213
5.5.	La synthèse des principales caractéristiques du parcours des répondants	215
DISCUSSION		220
6.1.	Le parcours des jeunes raccrocheurs	222
6.1.1.	Le parcours scolaire des jeunes raccrocheurs	223
6.1.2.	L'image de soi des jeunes raccrocheurs.....	229
6.1.3.	Les facteurs qui influencent le parcours scolaire des raccrocheurs	236
6.1.3.1.	Les facteurs personnels	239
6.1.3.2.	Les facteurs scolaires	243
6.1.3.3.	Les facteurs familiaux.....	251
6.1.3.4.	Les facteurs sociaux et environnementaux	254
6.2.	Les forces et les limites de la recherche	258
6.3.	La contribution de la recherche	261
6.4.	Les avenues et les perspectives de recherche	264
CONCLUSION		267
REFERENCES		272
APPENDICE 1 - Guide d'entrevue		293
APPENDICE 2 - Formulaire de consentement (participants)		304
APPENDICE 3 - Formulaire de consentement (parents)		309
APPENDICE 4 - Fiche signalétique (renseignements sociodémographiques)		314

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue	108
Tableau 2 - Caractéristiques sociodémographiques et celles liées à la vie sociale des répondants (n=14)	118
Tableau 3 - Cheminement scolaire et professionnel des répondants (n=14)	120
Tableau 4 - Caractéristiques liées au cheminement scolaire et professionnel des parents des répondants (n=14).....	122
Tableau 5 - Illustrations des qualités et des défauts personnels que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école primaire.....	131
Tableau 6 - Illustrations des qualificatifs scolaires que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école primaire.....	132
Tableau 7 - Illustrations de qualités et de défauts personnels que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire	163
Tableau 8 - Illustrations de qualificatifs scolaires que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire	165
Tableau 9 - Illustrations des qualités des répondants en tant qu'élèves au CEA, sur les plans scolaire et personnel	207
Tableau 10 – Illustrations des défauts des répondants en tant qu'élèves au CEA, sur les plans scolaire et personnel	208
Tableau 11 – Illustrations des perceptions des professeurs à leur endroit selon les jeunes	209
Tableau 12 - Les éléments les plus appréciés du CEA par les répondants	212
Tableau 13 – Les éléments les moins appréciés du CEA par les répondants.....	216

INTRODUCTION

Les jeunes d'aujourd'hui, tout comme les autres individus de la société québécoise, sont de plus en plus aux prises avec d'importantes mutations sociales, entraînant ainsi le bouleversement de nombreuses structures tant formelles qu'informelles. Bien évidemment, le système éducatif n'y échappe pas. Dans une société où la consommation des biens, y compris des biens culturels, est de plus en plus diversifiée, le « moule scolaire » uniforme risque d'être vécu comme un anachronisme (Deniger, Hébert & René, 1993). Autrement dit, une démocratisation de l'école, dans un premier temps, accompagnée dans un second temps par une forte homogénéisation de ses contenus, de ses exigences et de ses modes de fonctionnement, semblent mener à une véritable impasse pour une portion importante de jeunes, car il ne peut y avoir de véritable démocratisation que dans la diversification des parcours et des cheminements d'une jeunesse qui, par définition, est plurielle dans ses aptitudes, ses motivations, ses intérêts et ses profils socioculturels (Lessard, 1994). Le visage du système éducatif est donc en plein changement. Toutefois, le « moule scolaire », loin d'être adapté à tous, amène malheureusement un nombre considérable de jeunes à quitter les bancs de l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES) (Langevin, Cartier & Robert, 2006). Le décrochage scolaire représente ainsi une réalité alarmante, dans un contexte marqué par un développement massif du chômage des jeunes, notamment les moins qualifiés, et par une diminution des possibilités d'insertion professionnelle (Alaoui & Lebon, 2005).

À l'heure actuelle, le gouvernement du Québec (2011) affirme que le décrochage scolaire représente une problématique sociale qui est devenue une de ses priorités d'action. En effet, ce phénomène constitue un enjeu social et économique important pour le développement de la société québécoise, où les réalités actuelles du marché de l'emploi ainsi que l'accroissement du coût de la vie placent inévitablement les jeunes sans diplôme devant de nombreux obstacles, complexifiant ainsi leur intégration sociale (Gouvernement du Québec, 2011). De nos jours, Lafranchise et Arenstein (2002) soulignent que les chances sont effectivement minces de parvenir à se tailler une place de choix dans la société et de vivre une vie pleinement satisfaisante sans diplôme qualifiant. Ainsi, ces auteurs affirment qu'une scolarité complète est devenue la clé qui permet non seulement la réussite professionnelle, mais aussi les réussites sociales et personnelles des individus. Dans un tel contexte, le décrochage scolaire représente donc une réalité alarmante, sur laquelle il importe de se pencher afin d'y trouver des solutions. Heureusement, depuis plusieurs années, les centres d'éducation aux adultes (CEA) offrent la possibilité aux décrocheurs de revenir sur les bancs de l'école, afin de terminer leur formation et d'obtenir un diplôme. Ces écoles « alternatives », dites de la seconde chance, sont, la plupart du temps, mieux adaptées aux réalités et aux besoins de ces jeunes à qui le « moule scolaire » ne correspondait pas (Bouchard & St-Amant, 1996). Cependant, le phénomène du raccrochage scolaire demeure, à l'heure actuelle, encore peu documenté, comparativement à celui du décrochage scolaire qui a fait l'objet de nombreuses études. Or, si l'on souhaite comprendre ce phénomène dans toute son ampleur, afin de contribuer à la lutte contre le décrochage scolaire, il est essentiel de se renseigner sur les raisons pour lesquelles certains décrocheurs ont finalement décidé de

revenir à l'école, de même que sur la façon dont ces écoles « de la seconde chance » répondent aux besoins et réalités de ces jeunes. C'est dans cette perspective que le présent mémoire de maîtrise a été réalisé. Il vise à dresser un portrait des garçons âgés de moins de 18 ans qui fréquentent un CEA en s'appuyant sur leur parcours de vie et leur parcours scolaire. Plus spécifiquement, cette recherche vise quatre objectifs. Le premier vise à dresser un portrait du parcours scolaire des jeunes au primaire, au secondaire et au CEA. Le deuxième objectif concerne l'image qu'ils ont pu avoir d'eux-mêmes tout au long de leur parcours scolaire. Le troisième objectif consiste à documenter les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont marqué leur parcours scolaire. Enfin, le quatrième objectif vise à documenter le vécu des répondants au sein du CEA qu'ils fréquentent.

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à l'élaboration de la problématique et met en relief l'ampleur et la progression du décrochage et du raccrochage scolaires au sein de la société québécoise. Le chapitre suivant fait le point sur l'état des connaissances actuelles en lien avec le sujet de la présente étude. La troisième partie de ce mémoire aborde le contexte théorique privilégié dans le cadre de cette recherche, soit l'approche systémique. Le quatrième chapitre traite les aspects méthodologiques et apporte des précisions sur la stratégie de recherche utilisée, la population à l'étude, les thèmes étudiés, les méthodes de collecte et d'analyse des données et, finalement, présente quelques considérations éthiques. Le chapitre suivant porte sur les résultats obtenus à la suite de la collecte de données auprès des participants. Finalement, le dernier chapitre discute les résultats en fonction des objectifs de recherche, des études réalisées dans le même domaine ainsi que du cadre

théorique utilisé. Il expose également les contributions, forces et limites de la présente étude de même que des avenues à explorer pour de futures recherches sur ce sujet ainsi que pour l'intervention sociale mise en place en milieu scolaire.

PROBLÉMATIQUE

Afin de bien saisir la problématique du décrochage scolaire, il importe de comprendre son évolution à travers le temps, de même que l'ampleur, les causes et les conséquences actuelles de ce phénomène. Ces éléments, présentés dans ce chapitre, permettent de mettre en relief la pertinence sociale et scientifique de ce mémoire, qui s'intéresse au raccrochage scolaire en donnant la parole aux jeunes qui font le choix de poursuivre leurs études secondaires au sein d'un CEA.

1.1. Le décrochage scolaire d'hier à aujourd'hui

Au Québec, l'institutionnalisation du décrochage scolaire et, conséquemment, sa reconnaissance comme problème social datent de 1943, année au cours de laquelle la loi de la fréquentation scolaire pour les jeunes de six à 14 ans a été adoptée, sous le gouvernement libéral d'Adélard Godbout (Genest, 1996). À cette époque, contrôlé en majeure partie par l'Église catholique, le système scolaire québécois avait grandement besoin de s'adapter aux nouvelles réalités sociales afin de mieux répondre aux défis et aux enjeux qu'elles entraînaient. C'est en 1963, de pair avec le grand mouvement social et politique de la Révolution tranquille, que des changements significatifs sont survenus dans le système scolaire québécois (Weidmann Koop, 2003). Le Rapport Parent a alors permis de moderniser le système scolaire, de développer un enseignement public et gratuit ainsi que de mettre en place plusieurs instances de notre système actuel (Weidmann Koop, 2003). C'est à la suite de ce rapport que la société québécoise a vu naître le ministère de l'Éducation (1964) et les cégeps (1968-1970) (Weidmann Koop, 2003).

L'abandon des études n'est donc pas un phénomène nouveau, mais plutôt un problème qui est reconnu depuis plusieurs décades au sein de la société québécoise. L'expression « abandon des études » est d'ailleurs apparue dès la première édition du « Vocabulaire de l'éducation publique » (MEQ, 1968), sous l'influence du Rapport Parent. Il a fallu que l'école secondaire soit vraiment accessible et fortement fréquentée avant de s'intéresser plus spécifiquement à ceux et celles qui la quittent. Bien sûr, la réforme du système de l'éducation, proposée par le Rapport Parent, a mis en place un système public d'éducation, mais il a fallu quelques années pour procéder aux premières évaluations et ainsi en ressortir des forces et des lacunes. Ces évaluations ont révélé des problèmes de taille dans le système scolaire du Québec, notamment en ce qui concerne le poids de la machine administrative qui augmente les ressources financières nécessaires à sa mise en œuvre, la trop grande taille des polyvalentes, le taux d'analphabétisme chez les adultes, la place de la religion dans les écoles, l'absence de passerelles entre la voie générale et professionnelle dans les cégeps et, bien entendu, le décrochage scolaire (Berthelot, 1992).

Bien que le système québécois de l'éducation suscite des débats et des questionnements depuis de nombreuses années, plusieurs auteurs affirment que la problématique du décrochage scolaire, telle que nous la connaissons aujourd'hui, serait au cœur des préoccupations éducatives depuis les années 1990, en recevant une attention considérable tant du point de vue sociopolitique que médiatique (Berthelot, 1992; Quiroga, Janosz & Marcotte, 2006). Selon Gauthier et Mellouki (2006), cette attention aurait culminé en 1997, lors de la nouvelle réforme de l'éducation qui a pris forme afin de répondre à cet enjeu de taille, tout en proposant de nouvelles manières

d'enseigner. Toutefois, malgré des efforts pour réorganiser le système scolaire, plusieurs adolescents ne se sentent toujours pas à leur place dans ce système, les menant ainsi à décrocher. À ce propos, soulignons que pour l'année scolaire 2009-2010, le taux de décrochage scolaire de l'ensemble du Québec s'élevait à 17,4 % (MELS, 2011).

1.2. L'ampleur actuelle du décrochage scolaire

Tous les acteurs qui travaillent à prévenir le décrochage scolaire, des ministres aux professionnels de l'éducation, en passant par les intervenants scolaires, les parents et la communauté dans son ensemble, font consensus sur l'idée que le taux de décrochage scolaire demeure trop élevé à l'heure actuelle et qu'il est primordial d'agir pour lutter contre cette problématique sociale (Gouvernement du Québec, 2012). Au Québec, les chiffres en matière d'éducation sont plutôt encourageants, puisque le taux d'obtention d'un DES s'élève à 81 %, comparativement à 79 % pour les pays de l'OCDE et à 72 % pour le Canada (CREPAS, 2009). De plus, le taux moyen de décrochage scolaire au Québec serait passé de 17,4 % entre 1990 et 1993 à 11,7 % pour les années 2007 à 2010 (Statistique Canada, 2010). Plus précisément, en 2009, le taux de décrochage scolaire se situait à 8,7 % chez les jeunes de 17 ans, 15,3 % chez ceux de 18 ans et 17,1 % pour ceux âgés de 19 ans (MELS, 2011). Malgré ces comparaisons avantageuses, il reste encore du travail à faire afin de diminuer le taux de décrochage scolaire au Québec, phénomène qui touche, en moyenne, encore 28 000 jeunes par année (CREPAS, 2009). Plus spécifiquement, dans l'ensemble des commissions scolaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, une hausse du taux de décrochage

scolaire était observée entre 2005-2006 et 2006-2007, ce dernier étant passé de 14,9 % à 18,0 %. Bien que cette hausse soit inquiétante, il importe toutefois de souligner que le Saguenay–Lac-Saint-Jean enregistrait le plus bas taux de décrochage scolaire du Québec en 2006-2007, le reste de la province avoisinant un taux de 29 % au cours de cette même année (CREPAS, 2009).

1.3. Le décrochage scolaire : une question de genre ?

Au-delà de ces statistiques générales, qui font état de l'ampleur du décrochage scolaire au Québec, il importe finalement de souligner une différence notable entre les genres, les garçons ayant un risque de décrochage nettement plus élevé que les filles (Bernard, 2011; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; MELS, 2005; Statistique Canada, 2008; Théorêt & Hrimech, 1999). Selon Lajoie (2003), les garçons seraient effectivement surreprésentés dans les statistiques sur l'abandon scolaire, ces derniers étant, en moyenne, trois fois plus nombreux que les jeunes filles à interrompre leurs études secondaires avant l'obtention de leur diplôme. En effet, il semblerait que les garçons aient davantage tendance, dès l'école primaire, à manifester un retard dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Auduc, 2009; Cloutier, 2003; MELS, 2005). De plus, ils représentent la quasi-totalité des effectifs des structures pour élèves en refus scolaire ou coupables de comportements violents (Auduc, 2009). Les garçons sont également plus touchés par le redoublement que leurs pairs de sexe féminin (Auduc, 2009; MELS, 2004; Mosconi, 1998).

Cet écart dans la réussite scolaire des filles et des garçons existe depuis longtemps, puisqu'en 1976, 49 % d'hommes n'avaient pas leur DES, contre 37 % de femmes. Par la suite, même si le taux de décrochage scolaire a diminué au Québec, l'écart entre les genres s'est maintenu, se situant ainsi, en 2009-2010, à 21,5 % chez les garçons et 13,6 % chez les filles (MELS, 2011). Cette différence entre les genres s'observait également au sein de toutes les tranches d'âge au cours de l'année 2009, où le MELS (2011) dénombrait 11,3 % de décrocheurs âgés de 17 ans, 19 % de 18 ans et 21,6 % de 19 ans, alors que les taux pour les jeunes filles se situaient respectivement à 6,1 % 11,5 % et 12,4 % de décrocheuses. Ainsi, la différence entre les sexes s'est accentuée au fil des années, puisque les écarts de proportions étaient relativement faibles à la fin des années 1970 et passablement plus importants en 2009. Par exemple, concernant les taux de décrochage à 19 ans, le taux chez les hommes en 2009 était deux fois moins élevé qu'en 1979 (21,6 % par rapport à 44,7 %); tandis que chez les femmes, le taux de 2009 était trois fois moins élevé qu'en 1979 (12,4 % comparativement à 38,3 %). Ces statistiques démontrent donc que la situation des femmes s'est améliorée dans une plus grande mesure que celle des hommes en matière de décrochage scolaire (MELS, 2011).

1.4. Le décrochage scolaire : une réalité multifactorielle

Étant donné l'ampleur du décrochage scolaire, plusieurs études ont tenté d'identifier les causes pouvant être à l'origine d'une telle prise de décision chez les jeunes (Janosz, 2000; Robertson & Collerette, 2005; Lessard *et al.*, 2007). Beaucoup de

motifs ont été soulevés à cet égard, mais les auteurs s'entendent généralement pour dire que la décision d'abandonner l'école est le résultat d'une longue évolution et d'un cumul de frustrations engendrées tant par les échecs scolaires que par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et la famille (Rumberger, 1995). Ainsi, c'est la combinaison de plusieurs facteurs qui amènerait le jeune à ne plus envisager d'autres solutions que celle d'abandonner l'école. Cependant, si l'on s'appuie sur la théorie de la résistance élaborée par Giroux (1983), le décrochage scolaire peut apparaître comme un choix éclairé et constituer un véritable acte de résistance pour certains élèves, leur permettant ainsi de mettre volontairement fin au cycle insidieux de l'humiliation scolaire et identitaire qui perdure, les déstabilise et les fait souffrir. Selon Drolet et Richard (2006), la résistance sociale peut s'observer dans les comportements des individus marginalisés, dans le but de se protéger et de s'affirmer face aux groupes, aux individus et aux structures qui les agressent. En effet, selon la théorie de la résistance, les différents modes d'opposition aux règles et aux normes, constituent l'expression d'une réponse à ce qui leur est proposé et il importe donc d'en saisir la signification (Giroux, 1983). Cette théorie est applicable à la réalité du monde scolaire en admettant la possibilité que les élèves puissent s'exprimer sur leur propre situation et sur les conditions qu'ils jugent favorables et dont l'école devrait tenir compte dans son organisation (Drolet & Richard, 2006). En effet, certains élèves peuvent rejeter l'idéologie scolaire selon laquelle il est important d'acquérir des connaissances, de connaître le succès à l'école, de respecter les règlements de l'école, dans le but d'accéder à des préoccupations plus prestigieuses. Ils peuvent alors élaborer de véritables stratégies de résistance, d'opposition, de contestation ou de retrait, telles que des absences répétées, un désinvestissement dans les tâches scolaires ou encore un

manquement au règlement. Ces diverses stratégies constituent des amorces au processus du décrochage scolaire, qui devient un choix éclairé afin de mettre fin à la souffrance engendrée par l'environnement scolaire. Ainsi, l'absence scolaire ou le retrait définitif des études seraient à la fois un symptôme de leurs malaises et un moyen de se protéger de cette détresse (Drolet & Richard, 2006).

Il convient de préciser que les raisons du décrochage diffèrent pour les garçons et pour les filles (Bourdon & Roy, 2004; Bowlby & McMullen, 2002; Raymond, 2008). En effet, les garçons ont davantage tendance à mentionner le désir ou le besoin de travailler et les gains financiers comme principales raisons pouvant expliquer leur décision d'abandonner leurs études avant l'obtention d'un diplôme (Bourdon & Roy, 2004; Bowlby & McMullen, 2002; Raymond, 2008). Les filles, quant à elles, sont plus nombreuses à invoquer des motifs personnels et familiaux, tels que la grossesse ou les responsabilités familiales, afin de justifier leur abandon (Bourdon & Roy, 2004; Bowlby & McMullen, 2002; Raymond, 2008). Ainsi, les décrocheurs et les décrocheuses forment deux groupes distincts et, très probablement, deux catégories différentes de raccrocheurs potentiels (Raymond, 2008).

1.5. Les conséquences du décrochage scolaire

Comme l'école demeure le premier lieu de sociabilité extérieur à la famille, on peut s'attendre à ce que les conséquences du décrochage scolaire soient particulièrement dramatiques chez les jeunes. En effet, tout comme les causes du décrochage scolaire qui sont jugées multiples, il est possible de constater que ce phénomène engendre aussi des

conséquences variées chez les jeunes. D'ailleurs, Janosz (2000) rapporte que les adolescents qui ont interrompu leurs études ont plus de risques d'éprouver des problèmes sociaux, économiques et sanitaires. Ainsi, le jeune décrocheur risque de devoir composer avec des conséquences, telles que des lacunes dans le savoir et le savoir-faire, un manque ou une baisse de confiance ou d'estime de soi, la méconnaissance de soi et des autres, un déficit de motivation et d'implication, un manque de confiance en l'avenir, un sentiment d'amertume à l'égard d'autrui, un sentiment d'exclusion et la possibilité de la transmission intergénérationnelle de l'échec scolaire (Janosz, 2000; Robertson & Collerette, 2005; Youth Forum Jeunesse, 2008). En effet, concernant l'éventuelle transmission intergénérationnelle de l'échec scolaire, Janosz (2000) émet l'hypothèse d'un cercle vicieux, à savoir que lorsque les décrocheurs deviendront à leur tour parents, leur faible scolarisation pourrait alors contribuer à augmenter le risque de difficultés scolaires et, par conséquent, de décrochage chez leurs enfants. De plus, les grossesses, les crimes, la violence, les abus d'alcool et de drogues, ainsi que les suicides sont plus élevés chez les jeunes qui arrêtent prématurément l'école (Benny & Frappier, 1997; Janosz, 2000; Youth Forum Jeunesse, 2008). Il s'avère également que les décrocheurs ont une espérance de vie plus courte de 9,2 ans par rapport aux diplômés de l'enseignement supérieur (OCDE, 2006). Par ailleurs, seulement un quart de ceux qui arrêtent prématurément leurs études votent, comparativement à la moitié des diplômés de l'enseignement supérieur, et aux trois quarts des diplômés de collèges (Youth Forum Jeunesse, 2008). De nombreux auteurs s'entendent donc sur l'importance des coûts sociaux associés au décrochage scolaire à long terme, tant individuellement que collectivement (Bowlby & McMullen, 2002;

Robertson & Collerette, 2005), ces derniers étant d'ailleurs évalués à 500 000\$ pour chaque décrocheur au cours de sa vie (Fortin, 2008).

Ainsi, le décrochage scolaire représente un véritable processus d'exclusion sociale et de marginalisation pouvant se manifester de façon radicale sous forme d'itinérance, de toxicomanie, d'alcoolisme, de prostitution, de problèmes psychosociaux, de délinquance, de criminalité, tout en constituant un obstacle à l'insertion professionnelle pouvant mener au chômage ou encore à la pauvreté (Conseil permanent de la jeunesse, 2002; CREPAS, 2011; Janosz & LeBlanc, 1996; Malo, 2007; Moreau, 1995; OCDE, 2006). Ce processus d'exclusion peut entraîner, chez le jeune, un décrochage social tout en faisant obstacle à son insertion professionnelle. En effet, dans nos sociétés actuelles, les exigences du marché du travail sont de plus en plus élevées et les emplois de plus en plus spécialisés (Moreau, 1995). Les entreprises, quant à elles, se doivent d'être toujours plus compétitives et, par conséquent, cherchent une main-d'œuvre plus spécialisée, compétente et apprenante, et donc, éduquée en conséquence (Côté, 2009). Malheureusement, les décrocheurs, par leur manque de scolarité et d'expérience, répondent de moins en moins aux besoins actuels de l'emploi et, par conséquent, d'une société en crise où le taux de chômage est particulièrement élevé. De plus, la mondialisation et l'ouverture des marchés font désormais en sorte que les activités exigeant peu de scolarisation sont délocalisées vers les pays moins développés. Ainsi, plusieurs auteurs notent que l'intégration socioprofessionnelle des décrocheurs serait plus difficile (Fortin & Picard, 1999; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). Ces derniers seraient plus nombreux à recevoir de l'aide sociale ou de l'assurance-emploi et leurs emplois offriraient moins de stabilité, seraient moins

prestigieux et moins bien rémunérés¹ (Archambault, 2006; Conseil permanent de la jeunesse, 2002; Garnier, Stein & Jacobs, 1997; Gouvernement du Canada, 1993; Hartnagel & Krahn, 1989; Moreau, 1995; Orr, 1987; Raymond, 2008; Sewell & Hauser, 1975; Statistique Canada, 2010), aussi bien dans le secteur public que privé (Statistique Canada, 2010). En effet, au Québec, 82 % des adultes prestataires de l'aide sociale et aptes au travail n'ont pas terminé leurs études secondaires (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). De plus, les décrocheurs présentent un taux de chômage très élevé (Garnier, Stein & Jacobs, 1997; Moreau, 1995; Youth Forum Jeunesse, 2008). Selon Statistique Canada (2010), ce taux s'élevait à 23,3 % pour l'année 2009-2010 chez les décrocheurs âgés de 20 à 24 ans, ce qui équivaut à plus du double du taux de chômage des diplômés âgés du même âge. Les jeunes peu scolarisés, sans DES, partent donc perdants dans le monde du travail (Moreau, 1995). Ils sont moins stables en emploi, la durée de leur période de chômage est plus longue et, comme leur salaire moyen annuel est plus faible, ils sont les plus pauvres (Moreau, 1995). Ainsi, les décrocheurs se retrouvent plus enclins à occuper des emplois précaires, ce qui, selon certains auteurs, représenterait une rupture de plus dans le processus de décrochage social de ces jeunes (Chavez, Edwards & Oetting, 1989; Gage, 1990; Tousignant, Bastien & Hamel, 1993). De plus, le fait d'être aux prises avec toutes ces difficultés socio-économiques amènerait les décrocheurs à éprouver davantage de problèmes de santé physique et mentale (Chavez, Edwards & Oetting, 1989; Gage, 1990; Tousignant, Bastien & Hamel, 1993). Le décrochage scolaire serait également associé à l'apparition d'un sentiment de dévalorisation, à une baisse de l'estime de soi ainsi qu'à une perte de confiance en soi, ce qui aurait des implications négatives sur le plan de

¹ Selon Statistique Canada, ils gagnaient en moyenne 70 \$ de moins par semaine en 2009-2010.

l'autonomisation, cette façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle (Eisen, 1994).

Il importe toutefois de préciser que les conséquences du décrochage scolaire n'ont pas toujours la même ampleur chez les garçons et chez les filles. En effet, même si les garçons rencontrent également ce genre d'obstacles sur le plan professionnel, il semblerait que les filles éprouvent davantage de difficultés que ces derniers à s'insérer sur le marché du travail et qu'elles se trouvent encore plus désavantagées qu'eux sur le plan salarial (Doyle, 1995; Théorêt & Hrimech, 1999). Ainsi, les filles encourent plus de risques que leurs homologues masculins de se retrouver au chômage après avoir quitté prématièrement l'école (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007; Youth Forum Jeunesse, 2008). De plus, les décrocheuses assumeraient plus souvent l'éducation d'un ou de plusieurs enfants, la grossesse représentant chez elles un des facteurs décisifs de leur décision de décrocher (Théorêt & Hrimech, 1999; Raymond, 2008), et seraient davantage placées devant des problèmes de pauvreté (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007), vivant ainsi plus souvent que les garçons de l'aide sociale (Théorêt & Hrimech, 1999). Ceci pourrait notamment s'expliquer par le fait que les filles, après l'abandon scolaire, se retrouvent proportionnellement plus nombreuses à aller vivre avec un conjoint ou à vivre seules, tandis que les garçons ont plus tendance à demeurer avec leurs parents (Violette, 1991).

1.6. La lutte contre le décrochage scolaire : le raccrochage scolaire en CEA

L'ampleur et les conséquences importantes du décrochage scolaire font en sorte que, depuis quelques années, de nombreuses actions, aussi bien préventives, palliatives que curatives, ont été mises sur pied afin de lutter activement pour contrer ce phénomène. En l'occurrence, dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS) vise, depuis 1996, à prévenir le décrochage scolaire chez les jeunes du secondaire, du cégep et de l'université. Grâce à ses nombreux projets et ses diverses réalisations, l'équipe du CREPAS a non seulement contribué à faire diminuer le taux d'abandon scolaire dans la région à 18 % en 2010, mais également à instaurer une prise de conscience et une mobilisation de la communauté dans son ensemble (CREPAS, 2011). Ainsi, la lutte contre le décrochage scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean dépasse les murs de l'école; elle est désormais l'affaire non seulement des intervenants scolaires, mais également des jeunes, des parents, de la communauté et du gouvernement (Gouvernement du Québec, 2009). On constate donc qu'en mettant en œuvre des moyens et des stratégies adaptés, il est possible non seulement de lutter contre le décrochage, mais également de permettre aux jeunes décrocheurs de poursuivre leurs études dans des CEA, souvent jugés plus adaptés à leur réalité et leurs besoins (CREPAS, 2011).

Dans un tel contexte, le fait d'être décrocheur est perçu comme un statut et non un état permanent (Lévesque & Janosz, 2008; Raymond, 2008), les jeunes qui décrochent pouvant également raccrocher et acquérir un diplôme (Conseil permanent de

la jeunesse, 2002). En effet, aujourd’hui, grâce à la création d’écoles et de classes spécialisées, les jeunes décrocheurs ont la possibilité de reprendre leurs études et ainsi de terminer leur scolarisation et d’obtenir un diplôme (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993). À ce sujet, Langevin, Cartier et Robert (2006) estiment que 15 % des décrocheurs reprennent leurs études au sein de CEA ou dans des écoles conçues spécifiquement pour eux. D’ailleurs, il semblerait que la province de Québec détienne le plus important taux de raccrochage scolaire du Canada, après être également réputée d’avoir, avec la Saskatchewan, le plus haut taux de décrochage scolaire du pays (Drolet, 2010; Statistique Canada, 2008). Ainsi, après une prise de conscience révélant à ces jeunes un avenir plus ou moins « bloqué », le raccrochage scolaire pourrait apparaître comme une solution leur permettant d'accéder à de meilleures conditions de vie (Bouchard & St-Amant, 1996; Bouchard, St-Amant & Côté, 1993; Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot & Meunier, 2000; Raymond, 2008). De nombreuses écoles se sont spécialisées dans le domaine du raccrochage scolaire ou encore ont créé des classes qui sont particulièrement destinées à ces jeunes et ce, dans plusieurs commissions scolaires québécoises (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993). Dans le même sens, plusieurs CEA offrent aux jeunes décrocheurs la possibilité de recevoir des services d’enseignement et des services d'aide individualisés afin de terminer leurs études secondaires ou réussir les cours préalables à une formation professionnelle de niveau secondaire ou collégial. Actuellement, 191 écoles de ce genre ont été mises sur pied au Québec. Ces écoles pour raccrocheurs se sont véritablement multipliées depuis les 20 dernières années, permettant ainsi « d’offrir un programme de formation générale du secondaire à l’intention des élèves de 16 à 19 ans ayant quitté la formation générale des jeunes avant l’obtention de leur DES » (Bouchard & St-Amant, 1994, p. 5). Ainsi,

pour l'année 2005-2006, ce sont près de 200 000 personnes qui fréquentaient ces établissements, comparativement à 10 000 de moins en 2001. Parmi la clientèle des cours de niveau secondaire, 47 % sont des élèves âgés de 16 à 19 ans. Parmi eux, 61 % des élèves sortant du deuxième cycle du secondaire (secondaire 3, 4 et 5) avant l'âge de 20 ans ont obtenu leur diplôme (Gouvernement du Québec, 2009). D'ailleurs, comme l'exprime Drolet (2010, p. 6), « nul doute que les centres de formation générale aux adultes y sont pour beaucoup dans ces projets de retour aux études, de même que des « effets résilients » sur leurs élèves s'accordant une seconde chance pour polir un projet de vie à leur mesure et à leurs aspirations ». Si l'on se réfère ici à la théorie de la résistance, le phénomène de la résistance et de l'opposition des individus ne doit ni être perçu comme un phénomène de retrait social définitif, ni comme un trouble d'adaptation sociale, mais plutôt comme une forme de désapprobation des conditions sociales dans lesquelles ils vivent dans un premier temps, et, comme une ouverture possible à une renégociation des règles de fonctionnement social dans un second temps (Drolet & Richard, 2006 ; Giroux, 1983). Ainsi, le raccrochage scolaire peut représenter une façon légitimée, pour ces anciens décrocheurs, de prendre du pouvoir sur une vie scolaire ou familiale plus ou moins satisfaisante et souvent humiliante, en orientant leur développement vers une trajectoire de vie différente afin d'interagir autrement avec les divers systèmes qui les entourent.

Par ailleurs, si les garçons sont plus nombreux que les filles à décrocher, l'édition 2011 des indicateurs de l'éducation du MELS révèle un taux de raccrochage plus élevé pour les garçons (4,8 %) que pour les filles (3,9 %). En 2000-2001, chez les non diplômés de moins de 20 ans retournant aux études, Langevin, Cartier et Robert (2006)

soulignent que l'on pouvait compter trois garçons pour une fille. Le MELS (2005) observe, quant à lui, un nombre plutôt semblable d'hommes et de femmes à la formation de base du secteur adulte. En revanche, d'autres études constatent le résultat inverse, à savoir que les filles seraient plus nombreuses que leurs pairs masculins à raccrocher (Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot & Meunier, 2000; Raymond, 2008). Qu'ils soient filles ou garçons, certains auteurs soulignent que les CEA permettent désormais de mieux répondre aux besoins de ces jeunes à qui l'école régulière ne correspondait pas et qui, parfois, par faute de soutien et d'encouragement scolaires et extrascolaires, ont pris une décision lourde de conséquences qu'ils peuvent regretter (Bouchard & St-Amant, 1996; Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot & Meunier, 2000).

Cependant, malgré la volonté de raccrocher et les commentaires positifs formulés en faveur des CEA, environ la moitié des élèves raccrocheurs qui fréquentent ce type d'établissement ne parvient toujours pas à obtenir de diplôme ou de certificat, et il arrive même que certains décrochent à nouveau (Bourdon & Roy, 2004; Bourdon, Roy & Bélisle, 2004; Langevin, Cartier & Robert, 2006; Marcotte, Fortin & Cloutier, 2011). En effet, certains de ces jeunes ont dû faire face à un parcours de vie difficile et ne possèdent pas forcément les ressources personnelles, familiales et sociales nécessaires au cheminement vers une réussite scolaire (Langevin, Cartier & Robert, 2006). De plus, la notion de « choix du raccrochage scolaire », relative à la théorie de la résistance, ne reflète pas la seule et unique réalité de ces raccrocheurs âgés de 16 à 18 ans. En effet, depuis quelques années, il s'avère que les CEA se retrouvent confrontés à des élèves qui, subissant des pressions familiales ou judiciaires et qui raccrochent « par obligation ». S'ensuivent bien évidemment de sérieux problèmes de motivation et

d'encadrement scolaire pour ces élèves contraints de reprendre leurs études (Drolet & Richard, 2006). Malgré tout, à l'heure actuelle, peu d'études ont jeté un regard qualitatif sur le vécu de ces jeunes et encore moins ont permis de distinguer ce vécu en fonction du genre. Or, les rares études qui l'ont fait sembler observer des différences dans le parcours personnel, scolaire, familial et social de ces jeunes, selon qu'ils soient de sexe féminin ou masculin, sans toutefois en expliquer les causes (Raymond, 2008).

Dans le but de mieux comprendre cette réalité, la présente étude vise à dresser un portrait du parcours de vie et du parcours scolaire des jeunes garçons qui, après avoir quitté les bancs de l'école du secteur jeune, ont finalement décidé de retenter leur chance dans un CEA. Plus spécifiquement, elle permet, entre autres, de décrire les perceptions que ces jeunes ont d'eux-mêmes. Par conséquent, ce mémoire apporte une meilleure compréhension de leur réalité vécue et, en ce sens, contribue à identifier des pistes d'action pour lutter contre la problématique du décrochage scolaire. En effet, bien que de nombreuses études aient permis de rendre compte du parcours scolaire vécu par les décrocheurs et les raccrocheurs, très peu de recherches portent spécifiquement sur leur parcours de vie et sur la présence de facteurs de risque ou de facteurs de protection, sur les plans personnel, scolaire, familial, social et environnemental, qui ont pu jouer un rôle important, autant positif que négatif, sur leur parcours scolaire. Cette recherche apporte donc une contribution dans le domaine du travail social, puisqu'elle permet d'avoir une vision plus globale du vécu de ces jeunes raccrocheurs et offre ainsi la possibilité aux intervenants sociaux de mettre en place des outils de prévention et d'intervention adaptés aux besoins et à la réalité de ces jeunes.

De plus, cette étude s'intéresse, plus spécifiquement, au vécu des garçons. Il s'avère, en effet, qu'ils sont à l'heure actuelle plus nombreux que les filles à décrocher. Cette étude documente donc le parcours scolaire et le parcours de vie de jeunes raccrocheurs, afin d'approfondir davantage les connaissances portant sur le processus qui les a, tout d'abord, amenés à quitter l'école secondaire régulière, puis décidés à revenir compléter leur formation au sein d'un CEA. La présente étude contribue ainsi à apporter un éclairage sur les raisons de cette différence de genre en défaveur des garçons.

Situé au Saguenay–Lac-Saint-Jean, le CEA dont il est question dans ce mémoire permet à de nombreux décrocheurs de reprendre leurs études et d'obtenir un diplôme. Le Saguenay–Lac-Saint-Jean représente donc une région active, tant dans son action pour contrer le décrochage que celle pour favoriser le raccrochage scolaire. Ainsi, la présente étude apporte de nouvelles connaissances sur les facteurs qui facilitent ou qui nuisent au processus de raccrochage scolaire chez des garçons fréquentant un CEA de l'arrondissement de Chicoutimi et, ainsi, dans une visée plus large, permet d'obtenir des informations utiles pour pérenniser l'action de lutte contre le décrochage et pour le raccrochage scolaire menée activement par les intervenants et les chercheurs mobilisés dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

RECENSION DES ECRITS

Ce chapitre dresse, en premier lieu, un portrait de la problématique sociale du décrochage scolaire, comme évoqué dans les écrits scientifiques. Pour ce faire, le concept de décrochage scolaire est d'abord défini, les principaux facteurs de risque associés à ce phénomène sont présentés et, pour terminer, un portrait des principales caractéristiques des élèves décrocheurs est dressé sur les plans personnel, scolaire, familial et social. Dans un deuxième temps, le concept de raccrochage scolaire est présenté de la même manière, c'est-à-dire en insistant sur les définitions et facteurs de risque qui s'y rapportent, de même que sur les caractéristiques des raccrocheurs. Finalement, la dernière partie de ce chapitre est consacrée aux limites des recherches actuelles portant sur le raccrochage scolaire.

2.1. Le décrochage scolaire

Cette section vise à dresser le portrait du décrochage scolaire, tel qu'il est vécu au Québec, en apportant d'abord une définition de ce concept. Par la suite, les facteurs de risque associés au décrochage scolaire ainsi que les principales caractéristiques des élèves décrocheurs, sur les plans personnel, scolaire, familial et social, sont présentés.

2.1.1. La définition du concept de décrochage scolaire

Selon le gouvernement du Québec (2008), le taux de décrochage scolaire représente la proportion de la population d'un âge ou d'un groupe d'âge donné qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de DES. Afin de définir le décrochage

scolaire, il est toutefois primordial de faire la distinction entre ce concept et celui de l'abandon scolaire, qui sont souvent utilisés comme des synonymes dans les écrits (CREPAS, 2011; Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005). Bien que ces deux termes désignent l'interruption (temporaire ou définitive) des études avant l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) de la part d'une institution d'enseignement, le concept du décrochage scolaire est généralement utilisé dans le contexte des études secondaires, alors que le terme d'abandon scolaire, plus global, est utilisé à la fois pour les études secondaires, collégiales et universitaires (CREPAS, 2011). Le décrochage scolaire n'est donc pas forcément l'équivalent de l'abandon scolaire, puisque le décrochage est une interruption qui n'est pas nécessairement définitive (Gouvernement du Québec, 2008). Le terme « décrochage scolaire » est privilégié dans le cadre du présent mémoire, puisque ce dernier s'intéresse plus spécifiquement au parcours scolaire et au parcours de vie de garçons ayant interrompu temporairement leurs études lorsqu'ils fréquentaient une école secondaire du secteur jeune et qui étaient inscrits, au moment de la collecte de données, dans un CEA afin d'obtenir leur diplôme de secondaire V.

Selon Delcourt (1989), le décrochage se définit comme un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire qui doit se penser de manière circulaire (Donnay, Canivet, Jans, Lecocq, Cuche & Lombart, 2007). Le décrochage scolaire peut ainsi être appréhendé dans le cadre d'une perspective dynamique comme un processus de désengagement et de désaffiliation, dans une sorte de continuum (Glasman, 2000) ou de spirale (Langevin, 1994) comportant plusieurs phases (Tanon, 2000). Certains signes, parfois présents dès

l'école primaire, s'aggravent au secondaire : faibles résultats scolaires, manquement aux règles, manque d'intérêt pour les apprentissages, relations difficiles avec les enseignants, la direction ou les pairs, représentations négatives de l'école ainsi qu'un absentéisme dépassant la norme permise (Zay, 2005). Cette façon d'envisager la problématique du décrochage scolaire est privilégiée dans le cadre de la présente recension des écrits, où ce phénomène est abordé comme un processus lent et insidieux, conséquence d'événements personnels, scolaires, familiaux et socioculturels.

Par ailleurs, il importe également de faire la distinction entre deux concepts reliés au décrochage scolaire dans les écrits sur la question, soit le décrochage dit « passif » (*drop in*) et le véritable abandon scolaire (*drop out*). En effet, le décrochage scolaire peut, tout d'abord, être qualifié de passif et se caractériser par une démobilisation et un désinvestissement des tâches scolaires (Bloch & Gerde, 1998; Zay, 2005). Dans un tel contexte, le décrochage scolaire ne se limite pas à l'abandon de l'école, puisqu'il est bel et bien possible d'y rester physiquement sans pour autant prendre part au processus scolaire (Lebel, 1996). Selon Langevin (1994, p. 32), les élèves qui décrochent passivement sont « présents de corps mais très peu d'esprit [...] sont désengagés vis-à-vis l'apprentissage sans pour autant abandonner dans l'immédiat ». Ce décrochage passif peut, par la suite, aboutir à un véritable abandon scolaire et, ainsi, à une déscolarisation (*drop out*) (Bloch & Gerde, 1998; Zay, 2005). Le décrochage apparaît alors comme le résultat d'une série de tentatives ayant échoué ; le décrocheur n'étant pas, sauf dans les situations où ce dernier est victime d'un problème psychiatrique ou familial grave, un élève qui quitte l'école brusquement pour ne plus jamais y revenir. À cet égard, Glasman et Oeuvrard (2004) soulignent que l'élève qui

abandonne l'école à toujours, ou presque, cherché à attirer l'attention préalablement, que ce soit en faisant des efforts qui n'ont, selon lui, pas été pris en compte par ses professeurs, en adoptant des comportements d'insolence ou de violence afin de se faire remarquer, ou encore en essayant de tricher dans le but d'améliorer ses résultats scolaires. Ainsi, cette précision sur les deux concepts relatifs au décrochage scolaire s'avère pertinente pour la présente étude puisque celle-ci s'intéresse au parcours scolaire et au parcours de vie de ces jeunes décrocheurs et, par conséquent, à tous les événements qu'ils ont vécus et qui ont pu influencer leur décision de quitter l'école secondaire du secteur jeune pour aller vers un CEA.

2.1.2. Les facteurs associés au décrochage scolaire

Depuis de nombreuses années, les recherches menées sur le thème du décrochage scolaire tentent, par divers moyens, de cerner les causes de ce phénomène social chez les jeunes. Force est de constater qu'il est plutôt difficile, voire impossible, d'envisager cette problématique sociale comme le résultat d'une seule cause. En effet, les auteurs s'entendent généralement pour dire qu'il est primordial de considérer le décrochage scolaire comme un processus progressif, à travers lequel se succèdent une série d'étapes, composées de causes et de facteurs de risque, souvent difficilement repérables (Donnay, Canivet, Jans, Lecocq, Cuche & Lombart, 2007; Delcourt, 1989). Pour Langevin (1994, p. 36), le décrochage scolaire résulte de processus qui se combinent « sur des phases successives allant de l'inadéquation avec l'école au désintérêt passif et actif, jusqu'aux comportements proactifs provoquant des problèmes avec les intervenants et les pairs. Le jeune pris dans cette spirale ne voit plus qu'une

issue de secours: le décrochage ». C'est ainsi que chaque recherche sur le sujet parvient à cibler un ensemble de causes et de facteurs de risque ayant amené les jeunes à décrocher et, selon Janosz (2000) et Robertson et Collerette (2005), il y aurait autant de causes et de facteurs de risque que de façons différentes d'envisager la problématique du décrochage scolaire. Toutefois, selon Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc (2001), les études qui se sont penchées sur les facteurs liés à ce phénomène peuvent être regroupées en deux grands courants. Le premier traite des caractéristiques personnelles de l'élève, tandis que le second s'intéresse davantage aux variables sociales et environnementales. En effet, les chercheurs s'accordent généralement sur l'idée que le décrochage scolaire représente un phénomène multidimensionnel aux causes multiples (Duckenfield, Hamby & Smink, 1990; Sherman & Sherman, 1991; Janosz, 2000; Lacroix & Potvin, 2008; Parent & Paquin, 1994). D'ailleurs, Robertson et Collerette (2005) insistent bien sur le fait qu'il n'existe ni profil unique du décrocheur potentiel, ni cause unique qui caractériseraient l'élève à risque de décrocher, reconnaissant ainsi l'importance de considérer la diversité des profils psychosociaux des décrocheurs (Duchesne & Thomas, 2005). C'est pourquoi certains auteurs suggèrent que la décision de l'élève d'interrompre ou de poursuivre ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, mais plutôt à un ensemble de facteurs (Barr-Telford, Cartwright, Prasil & Shimmons, 2003; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine & Wright, 2006). Ainsi, chaque décrocheur a sa propre histoire. À cet égard, Manaster (1990), après s'être basé sur la théorie de la personnalité d'Adler (1930), insiste sur l'importance de l'unicité et de l'individualité de l'élève et, par conséquent, sur le fait que chaque élève a des raisons individuelles de décrocher.

Dans cette perspective, la présente section dresse un portrait des principales caractéristiques des élèves décrocheurs, en prenant en compte quatre des grandes catégories de facteurs de risque pouvant jouer un rôle dans le processus du décrochage scolaire, à savoir : les facteurs personnels, les facteurs scolaires, les facteurs familiaux et les facteurs sociaux. À ce sujet, il est important de souligner que le concept de facteur de risque signifie les éléments personnels, scolaires, familiaux, ou sociaux qui contribuent à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant d'avoir obtenu son diplôme (Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007). De plus, les relations entre ces facteurs et leur cumul augmenteraient la probabilité de décrochage scolaire (Lessard, Fortin, Royer *et al.*, 2006). Par ailleurs, cette section fait ressortir, tout au long de ses sous-parties, les différences entre les genres, puisqu'il a en effet été démontré que les filles et les garçons ne sont pas toujours influencés par les mêmes facteurs de risque dans leur processus de décrochage (Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007).

Tout d'abord, la première sous-section traite des facteurs de risque personnels en matière de décrochage scolaire. Plus spécifiquement, la présence de troubles intérieurisés et extérieurisés chez les élèves décrocheurs y est abordée, à la fois comme facteur de risque du décrochage scolaire et comme conséquence de celui-ci. Par la suite, la deuxième sous-section apporte des informations sur quatre facteurs de risque scolaires du décrochage scolaire, à savoir les difficultés liées au rendement scolaire, l'image négative de l'école et du système scolaire, les relations négatives avec les enseignants, ainsi que l'absentéisme. Puis, la sous-section suivante présente le rôle joué par la famille dans le processus de décrochage scolaire des jeunes, en traitant plus spécifiquement des facteurs de risque reliés à l'environnement familial, aux pratiques éducatives des

parents, à la situation socio-économique de la famille ainsi qu'au niveau de scolarité des parents. Enfin, la dernière sous-section est consacrée aux caractéristiques sociales des élèves décrocheurs et aborde, plus précisément, les lacunes qu'éprouvent ces derniers dans leurs habiletés sociales ainsi que les conséquences de ces difficultés sur leur réseau social. Ces difficultés concernent principalement le rejet et l'intimidation par les pairs, l'isolement social ainsi que l'association à des pairs qui partagent le même parcours scolaire qu'eux et des caractéristiques similaires.

2.1.2.1. Les facteurs de risque personnels

Tout d'abord, en ce qui concerne les caractéristiques personnelles des décrocheurs, certains constats se dégagent des études recensées, notamment en ce qui a trait aux différences en fonction du genre, ainsi qu'à la présence de troubles intérieurisés et extériorisés. D'une part, il convient de rappeler que les études réalisées sur le décrochage scolaire au secondaire révèlent que les garçons sont plus sujets à abandonner l'école que les filles (Audas & Willms, 2001; Bernard, 2011; Bouchard & St-Amant, 1996; Lacroix & Potvin, 2008; Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007; MELS, 2005; Roy, Coulombe & Charest, 2005; Simard, 1997), tant au secondaire qu'au cégep et à l'université (MELS, 2003). Ainsi, il y aurait, en moyenne, trois fois plus de garçons que de filles aux prises avec l'abandon scolaire (Lajoie, 2003). En 2001, Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc estimaient la probabilité pour les garçons d'abandonner l'école à 40 %, alors que pour les filles, elle se situait à 23,5 %. Ces proportions augmentaient légèrement en 2006, passant à 42 % chez les garçons et à 26 % chez les filles (Quiroga, Janosz & Marcotte, 2006). Cet écart existait déjà dans les années 1990,

puisque pour l'année 1992-1993, 41 % des garçons quittaient les bancs de l'école sans diplôme, contre 29 % des filles (Moreau, 1995). Plus spécifiquement, dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, le CREPAS (2010) estimait à 18,8 % le taux de décrochage chez les garçons en 2007-2008, comparativement à 10,3 % chez les filles. De plus, non seulement les garçons sont plus nombreux à décrocher, mais les études révèlent également qu'ils le font généralement plus tôt que les filles (Bouchard & St-Amant, 1996; Glasman, 2000; Raymond, 2008), la moitié d'entre eux (49 %) quittant l'école avant d'avoir terminé leur onzième année, et s'absentant également plus longtemps (environ six trimestres) (Raymond, 2008).

Outre les différences liées au genre, le décrochage scolaire est également associé, sur le plan individuel, à des problèmes intérieurisés (tristesse, dépression, anxiété) et extériorisés (hyperactivité, agressivité et délinquance) dans le comportement des jeunes. Plusieurs chercheurs estiment, en effet, que les problèmes de comportement des élèves représentent un puissant déterminant du risque de décrochage scolaire (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000; French & Conrad, 2001; Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Lacroix & Potvin, 2008). Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000) considèrent même, quant à eux, que la présence de troubles du comportement en sixième année constitue le meilleur déterminant de ce phénomène. Or, au Québec, le nombre d'élèves en proie à des problèmes de comportement ne cesse d'augmenter et aurait ainsi triplé entre 1985 et 2000 (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Que leurs comportements soient de type extériorisé ou intérieurisé, ces élèves présentent des difficultés d'interaction qui contribuent à détériorer le climat de leur classe, influent négativement sur leur

rendement scolaire et compromettent sérieusement leur adaptation sociale ultérieure (Fortin & Strayer, 2000).

Tout d'abord, de manière générale, les décrocheurs et les décrocheuses sont davantage aux prises avec des troubles intérieurisés que les autres élèves (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). Ainsi, de nos jours, la contribution des problèmes de santé mentale est de plus en plus citée pour tenter d'expliquer ou de prévenir l'abandon prématué des études (Allès-Jardel & Ciabrini, 2000; Doll & Hess, 2001; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Franklin & Streeter, 1995; Janosz & Leblanc, 1996; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Quiroga, Janosz & Marcotte, 2006; Stoep, Weiss, Kuo, Cheney & Cohen, 2003). À cet égard, Wahl et Madelin-Mitjavile (2007) précisent que deux jeunes déprimés sur trois subiraient un fléchissement ou un échec scolaire. Pour sa part, en plus de la dépression, une étude réalisée par Franklin et Streeter (1995) révèle la présence d'autres problèmes de santé psychologique, tels que le retrait social et l'anxiété, chez près de la moitié des 200 jeunes à risque de décrochage scolaire ayant participé à leur étude. Ainsi, les jeunes à risque de décrochage sont souvent aux prises avec des sentiments négatifs, tels que le désarroi, la tristesse, la dévalorisation et l'isolement social (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004) ou encore des sentiments intenses de dépression et d'anxiété (Lacroix & Potvin, 2008). Les chercheurs constatent également la présence d'une faible estime de soi chez les décrocheurs (Boivin, 2003; Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004; Janosz, 2000; Villemagne, 2007), ainsi qu'une faible confiance en soi, un important mal-être, du stress, voire des sentiments de rage et beaucoup d'émotivité s'exprimant au moyen de comportements inadaptés (Villemagne, 2007).

Toutefois, il importe de préciser que le lien entre les problèmes intérieurisés et la scolarité se tisse dans les deux sens puisque ces problèmes contribuent à l'échec scolaire, d'une part, mais les difficultés scolaires peuvent également participer au processus d'apparition d'un problème de santé mentale, d'autre part (Wahl & Madelin-Mitjavile, 2007). Ainsi, les problèmes de santé mentale sont perçus comme une cause de décrochage chez certains auteurs (Blaya, 2010; Fortin, 2001; Janosz, 1994; Marcotte, 2000; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001). En effet, certaines études révèlent que le risque de décrochage scolaire est important chez les élèves dépressifs (Blaya, 2003; Fortin, 2001; Janosz, 1994; Marcotte, 2000). Or, ces derniers sont trop souvent ignorés à l'école, car peu dérangeants (Lacroix & Potvin, 2008; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001). La dépression d'un enfant ou d'un adolescent n'est effectivement pas toujours facile à repérer par les enseignants ou par les parents (Wahl & Madelin-Mitjavile, 2007) et, lorsque l'élève n'a pas un comportement social gênant, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de détecter les difficultés graves d'inhibition, les états dépressifs et les souffrances vécues (Fortin, Royer, Potvin & Marcotte, 2001). De plus, il n'est pas rare que le diagnostic initial proposé soit un jugement négatif sur le jeune lui-même, ses comportements étant justifiés par la paresse, la crise d'adolescence, l'indiscipline ou la mauvaise volonté (Wahl & Madelin-Mitjavile, 2007).

Par ailleurs, certains auteurs soulignent que les troubles intérieurisés peuvent également survenir à la suite du décrochage scolaire. À cet égard, Barnfather et Ronis (2000) affirment que les problèmes dépressifs des jeunes découleraient de la situation de décrochage en elle-même, cette dernière pouvant nuire à leur bien-être physique,

psychologique et social. En effet, les difficultés socio-économiques auxquelles doivent faire face les décrocheurs après avoir quitté l'école les amèneraient à éprouver davantage de problèmes de santé physique et mentale (Chavez, Edwards & Oetting, 1989; Gage, 1990; Tousignant, Bastien & Hamel, 1993). À cela, s'ajoutent également un sentiment de dévalorisation, voire d'incompétence, ainsi qu'une baisse d'estime de soi et une perte de confiance en soi (Wehlage & Rutter, 1986). De plus, une étude longitudinale menée sur une période de dix ans auprès de 4 679 jeunes a révélé que les individus qui décrochent avant d'obtenir leur diplôme affichent, à l'âge adulte, des niveaux plus élevés d'autoabaissement, d'anxiété, de désorientation cognitive et de dépression (Kaplan, Damphousse & Kaplan, 1996). Certains auteurs émettent même l'hypothèse d'un cercle vicieux, à savoir que lorsque les décrocheurs deviendront à leur tour parents, leur faible scolarisation sera susceptible d'augmenter le risque de difficultés scolaires et, par conséquent, de décrochage chez leurs enfants (Janosz, 2000). Bref, les problèmes de santé psychologique ou mentale sont donc souvent associés au décrochage scolaire, que ce soit en tant que cause ou comme conséquence de ce phénomène.

D'autre part, la présence de troubles extériorisés intervient également dans le processus de décrochage scolaire (Fortin, Royer, Potvin Marcotte & Yergeau, 2004). Les troubles extériorisés renvoient à des comportements, tels que le non-respect des règles, l'opposition envers l'autorité, l'implication dans des bagarres ou encore les conduites délinquantes (Lacroix & Potvin, 2008). Ces comportements dénotent des lacunes dans les habiletés sociales, notamment en ce qui concerne le contrôle de soi et la coopération (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Lacroix & Potvin,

2008), ainsi que des difficultés à établir des stratégies d'adaptation adéquates (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). Ainsi, plusieurs études révèlent que les élèves à risque de décrochage scolaire ont tendance à présenter davantage de conduites antisociales, de troubles de comportement et de conduites délinquantes que les élèves ne présentant pas de risque de décrocher (Bordage, Beauchesne & Proulx, 1996; Esterle-Hedibet, 2006; Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Janosz, 2000; Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007; Raymond, 2008; Robertson & Collerette, 2005). Par ailleurs, les problèmes de comportement seraient très fortement corrélés avec l'apparition de difficultés d'apprentissage (Patterson, Forgatch, Yoerger & Stoolmiller, 1998). En effet, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005) soulignent que les problèmes de comportement nuisent à l'apprentissage et qu'ils mènent à l'échec scolaire. Certains chercheurs notent également que le décrochage scolaire entame un processus de marginalisation susceptible, notamment, de conduire à des troubles du comportement et de délinquance (Janosz & Leblanc, 1996) ainsi que de rébellion (Janosz, 2000; Janosz & LeBlanc, 2006; LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993).

Finalement, en ce qui concerne les caractéristiques personnelles des jeunes décrocheurs, il importe de préciser que les troubles intérieurisés et extériorisés se présentent différemment en fonction du genre. En effet, à l'adolescence, les filles présentent plus de risque de développer des troubles intérieurisés, comme la dépression, tandis que les garçons vivent davantage de troubles extériorisés, tels que des troubles du comportement ou de l'hyperactivité (Forget, Masson & Paiement, 1997; Harris, Blum & Resnick, 1991) ou encore de l'agressivité et de la déviance (Forget, Masson & Paiement,

1997; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001). Les garçons sont, ainsi, plus souvent diagnostiqués hyperactifs (Audet & Royer, 1993), les amenant à être cinq fois plus nombreux que les filles à prendre du Ritalin, une médication contre l'hyperactivité (Auduc, 2009). Ces troubles du comportement ont des conséquences importantes sur le plan scolaire, où ils représentent un des motifs les plus fortement associés au risque de décrochage scolaire chez les garçons (Simard, 1997). Plus spécifiquement, Jolicoeur (1997) souligne que l'hyperactivité peut sérieusement handicaper la réussite scolaire et le potentiel individuel, conduisant ainsi souvent aux échecs, voire au décrochage scolaire. La section qui suit permettra, quant à elle, d'approfondir davantage les facteurs de risque scolaires, qui peuvent influencer le parcours scolaire des décrocheurs.

2.1.2.2. Les facteurs de risque scolaires

Les élèves décrocheurs évoquent souvent les expériences négatives vécues à l'école pour justifier leur choix d'abandonner leurs études sans obtenir leur diplôme de secondaire V (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005; Franklin & Streeter, 1995; MELS, 1991; Violette, 1991). En effet, Janosz (2000) rappelle que l'expérience scolaire représente un des plus puissants déterminants du décrochage scolaire. Les facteurs scolaires peuvent se définir comme un véritable processus circulaire à l'intérieur duquel les éléments suivants s'enchaînent : mauvaises notes, échecs, absentéisme dépassant la norme permise, retards scolaires, manque d'encadrement de la part des enseignants, image négative de l'école et du système scolaire, insatisfaction quant aux cours suivis et aux offres ou aux perspectives d'emploi (Langevin, 1994). On assiste ainsi à une spirale

à travers laquelle l'élève se décourage, manque des cours, devient de moins en moins actif en classe, perçoit négativement les enseignants, voit ses notes diminuer, pour finalement devenir indifférent à tous ces phénomènes. Ce processus peut mener le jeune vers une dégradation de sa motivation et de sa valorisation personnelle (Simard, 1997).

Le décrochage scolaire se présenterait alors comme l'aboutissement d'un vécu scolaire empreint de déceptions, de frustrations et de crises et, dans un tel contexte, l'abandon représenterait le seul dénouement d'une situation intenable (Langevin, 1994; Simard, 1997). Afin d'aborder ces éléments de façon plus détaillée, la présente section accorde une attention plus soutenue à quatre principaux facteurs de risque scolaires associés au décrochage, à savoir : 1) les difficultés liées au rendement scolaire; 2) le manque de motivation et d'engagement scolaire; 3) les relations négatives avec les enseignants et; 4) l'absentéisme.

Tout d'abord, concernant les difficultés liées au rendement scolaire, plusieurs études démontrent que les élèves qui décrochent obtiennent de moins bons résultats scolaires, notamment en français et en mathématiques (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Lacroix & Potvin, 2008). À cet égard, Janosz (2000) note également, parmi les facteurs de risque les plus importants du décrochage scolaire, des habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec et le retard scolaire, ainsi que des aspirations scolaires moins élevées. Le rendement scolaire représenterait donc un facteur central dans le processus de décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Janosz, 2000; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007). D'ailleurs, Franklin et Streeter (1995) rapportent que le redoublement et la faible réussite scolaire constituent

les principales caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire. Le redoublement est ainsi fortement lié au décrochage scolaire (Benny & De Carufel, 1997; Lacroix & Potvin, 2008; MELS, 1991). En effet, les élèves qui redoublent une ou plusieurs classes au primaire ont plus de risque de décrocher au secondaire, et plus le redoublement se produit tôt dans le parcours scolaire, plus le risque de décrochage augmente (CREPAS, 2001; Desmarais, 2010; Moreau, 1995). À ce sujet, certaines études, qui ont comparé la situation des filles à celle des garçons, révèlent que les garçons montrent un plus faible rendement scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Gélinas *et al.*, 2000) et de moins bonnes habiletés scolaires (Newcomb *et al.*, 2002) que les filles. Ils sont également davantage touchés par le redoublement, tant au primaire qu'au secondaire, ce qui se traduit par un plus grand retard dans leur cheminement scolaire (Goldschmidt & Wang, 1999; Janosz *et al.*, 2000; MELS; 2005). De plus, une différence dans le développement des hémisphères du cerveau distinguerait les garçons des filles. En effet, ces dernières seraient plus en mesure de considérer plusieurs éléments en même temps, notamment lors de l'énumération orale de plusieurs consignes. Les garçons, quant à eux, vont essayer de mieux contrôler leur environnement en bougeant, en gesticulant ou encore en expérimentant par eux-mêmes plutôt qu'en se contentant de réfléchir (Lajoie, 2003). Selon Bernard (2011), le faible risque de décrochage des filles serait essentiellement attribuable à leurs meilleures performances scolaires.

Au-delà des différences de genre, les études soulignent également que la plupart des élèves décrocheurs ont fréquenté une classe dite « spéciale » à un moment de leur parcours scolaire (Desmarais, 2010; Lemire, 2010; MELS, 2008), c'est-à-dire des classes de récupération, des classes pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage,

ou encore pour les élèves présentant des problèmes de comportement (Lemire, 2010). Ainsi, selon certains auteurs, la fréquentation de classes spéciales représenterait donc un des facteurs de risque du décrochage scolaire (Janosz, Fallu & Deniger, 2000; Janosz & LeBlanc, 1997), puisqu'elles contribuent à exclure ou écarter les jeunes en difficulté du système scolaire, les amenant à éprouver le sentiment de ne pas pouvoir apprendre, de ne jamais pouvoir s'en sortir, de n'être bons à rien, transformant ainsi l'expérience scolaire en une véritable souffrance (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche Christinat, 2011; Boutin & Bessette, 2009). En outre, les jeunes étant amenés à fréquenter des classes spéciales se retrouvent souvent dans des avenues « cul-de-sac » qui n'assurent aucune qualification (Poirier, 2007).

D'autre part, plusieurs auteurs soulignent qu'une motivation et un sentiment de compétence affaiblis, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires, comptent parmi les facteurs de risque les plus importants du décrochage scolaire (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Ensminger & Slusarcick, 1992; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Rumberger, 1995; Welhage & Rutter, 1986). Ainsi, les élèves qui se détachent de l'école risquent de moins s'y identifier et de perdre leur sentiment d'appartenance envers celle-ci, ce qui les rend plus enclins à décrocher (Bowlby & McMullen, 2002). Ce désengagement par rapport au milieu scolaire est également noté dans l'étude de Bouchard et St-Amant (1996), dans laquelle les motifs invoqués par les participants pour expliquer l'abandon de leurs études se rapportaient principalement au désintérêt, au stress ressenti en raison du climat de violence de leur école, de même qu'à une certaine insatisfaction liée à des problèmes d'orientation. Ainsi, l'apparition de ces

sentiments avait provoqué, chez ces jeunes, la sensation de « ne plus aimer » l'école et de « s'y ennuyer » (Bouchard & St-Amant, 1996). Ces auteurs constatent donc que les échecs scolaires ne sont pas mentionnés par les jeunes comme un motif d'abandon scolaire en tant que tel, bien qu'ils fassent bien évidemment partie de leur parcours scolaire. En effet, pour ces jeunes, les échecs ou les faibles résultats scolaires seraient davantage la résultante d'une situation éducative d'ores et déjà dégradée, plutôt que la cause de celle-ci (Bouchard & St-Amant, 1996). Bref, les jeunes décrocheurs gardent souvent une perception plutôt négative du système scolaire, à travers laquelle l'école les étouffe, les enferme et les rejette (Villemagne, 2007).

Par ailleurs, la qualité des relations entre l'élève et l'enseignant peut favoriser ou, au contraire, défavoriser la réussite et la persévérence scolaires des jeunes (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). En effet, la relation enseignant-élève est associée au risque de décrochage et, lorsque cette relation est harmonieuse, elle peut devenir un précieux facteur de protection chez les élèves à risque de décrocher (Fallu & Janosz, 2003; Lacroix & Potvin, 2008). En revanche, des relations conflictuelles entre élèves et professeurs représentent un facteur de risque important pour le décrochage scolaire (Fallu & Janosz, 2003). Toutefois, il s'avère que le rapport élève-enseignant est généralement plus négatif lorsqu'il s'agit de jeunes en difficultés scolaires et sociales que lorsqu'il s'agit de jeunes sans difficulté (Potvin & Paradis, 2000). Ainsi, les élèves à risque de décrochage doivent souvent faire face à des conflits avec leurs enseignants et ont l'impression de recevoir moins de soutien de leur part (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). Les décrocheurs ont donc plutôt tendance à entretenir des relations négatives, conflictuelles et insatisfaisantes avec leurs enseignants (Fortin &

Picard, 1999; Janosz, 2000; Lessard, Fortin, Joly, Royer & Blaya, 2004; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Rumberger, 1995; Violette, 1991). Or, les attitudes des enseignants se révèlent être importantes dans le cheminement scolaire (Janosz, 2000). En effet, plusieurs études ont démontré que les élèves ont tendance à mieux réussir lorsque les enseignants valorisent ouvertement la réussite éducative (Entwistle, 1990; Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983) et qu'ils maintiennent des attentes élevées et现实的 à l'égard de leur rendement scolaire (Bryk & Thum, 1989; Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983; Wiggins, 1989). Les enseignants, quant à eux, ont tendance à décrire les élèves ne présentant pas de risque de décrocher de façon plus positive, en les qualifiant de « travaillants », « d'obéissants » et de « matures », que ceux à risque de décrochage scolaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007). En outre, l'étude de Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) souligne également une différence entre les filles et les garçons en ce qui concerne les relations avec les professeurs, les garçons entretenant de moins bonnes relations avec ces derniers. Dans le même sens, l'étude de Potvin et Paradis (1996) révèle que les enseignants ont davantage tendance à qualifier d'« attachants » les élèves sans difficulté, principalement les filles, tandis qu'ils évaluent plus souvent les jeunes en difficultés scolaires et sociales, ainsi que les garçons, comme « rejetés ». D'ailleurs, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999), certains enseignants sont d'avis que l'école correspond mieux aux caractéristiques des filles qu'à celles des garçons, en raison du type d'activité qui y est offert.

Finalement, l'absentéisme représente également un important déterminant du décrochage scolaire (Bryk & Thum, 1989; Douat & Esterle-Hedibel, 2010; Janosz,

2000; Janosz, LeBlanc, Boularice & Tremblay, 2000; Lloyd, 1978; Rumberger, 1995). À ce sujet, Wehlage et Rutter (1986) démontrent que les absences scolaires sont associées au redoublement et à l'abandon scolaire. En effet, l'absentéisme compromet fortement l'accomplissement scolaire ainsi que la performance scolaire (Duckworth & DeJung, 1989; Weitzman, Klerman, Lamb, Kane, Geromini, Kayne, Rose & Alpert, 1985), et peut ainsi être considéré comme une des expressions du désinvestissement scolaire progressif des jeunes (Donnay, Canivet, Jans, Lecocq, Cuche & Lombart, 2007). D'ailleurs, la période qui précède le décrochage se traduit habituellement par un fort taux d'absentéisme (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005). L'absentéisme peut se caractériser sous différentes formes: multiplication de courtes absences, absences sur une longue période ou encore absences sélectives à certains exercices, à certains enseignements ou à certaines périodes de l'année. Le retour en classe, et donc l'arrêt des absences, ne révèle pas nécessairement une reprise de la scolarité puisque cette dernière n'a vraiment lieu que si l'élève se réinvestit et que les acquis scolaires prennent un sens à ses yeux (Douat & Esterle-Hedibel, 2010). En effet, il ne faut pas oublier de mentionner une forme particulière d'absentéisme, celle des élèves qui vont bel et bien à l'école, mais sans s'y intéresser. Ils sont présents physiquement, mais subjectivement absents, ne participent pas à la vie scolaire et les enseignants leur demandent de ne pas déranger le fonctionnement de la classe (Leroy & Huerre, 2006). On peut ainsi parler de « décrochage de l'intérieur » lorsque l'élève est présent dans l'établissement scolaire sans se mobiliser sur les apprentissages (Douat & Esterle-Hedibel, 2010), ou encore, comme il a été vu au début de ce chapitre, de décrochage scolaire « passif ». Ainsi, il pourrait ne pas y avoir de différence radicale entre ceux qui décrochent en s'esquivant de l'école et ceux qui, démobilisés, décrochent sur place (Glasman, 2000). Selon quelques études, les

garçons sont davantage aux prises avec la problématique de l'absentéisme que leurs pairs féminins (Esterle-Hedibel, 2006; Galand, 2004).

En somme, la présente section démontre que, de façon générale, les garçons présentent plus de facteurs de risque scolaires associés au décrochage que les filles qui, quant à elles, seraient davantage aux prises avec des problématiques d'ordre familial (Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007). En effet, ces derniers seraient plus à risque que les filles de se retrouver en processus de désengagement, puisqu'ils présentent des habiletés cognitives plus faibles, ont des notes moins élevées, notamment en français, et se trouvent plus souvent que les filles intégrés au sein de classes spécialisées (Archambault, 2006). En outre, les garçons présentent un profil d'engagement scolaire plus négatif que celui des filles, sur les plans comportemental, affectif et cognitif (Archambault, 2006). Enfin, ils ont également tendance à entretenir de moins bonnes relations avec les enseignants (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007) et présentent un taux d'absentéisme plus élevé (Esterle-Hedibel, 2006; Galand, 2004). Ces différences entre les garçons et les filles sont souvent expliquées, dans les écrits, par leur socialisation familiale et sociale. Ainsi, selon Lajoie (2003), les jeunes développent des stratégies d'apprentissage très différentes en fonction de leur socialisation, à savoir plutôt actives, manuelles et compétitives pour les garçons, et plus passives, intellectuelles et coopératives pour les filles. De plus, Bouchard et St-Amant (1996) soulignent que les réactions des filles et des garçons ne sont pas les mêmes devant une difficulté scolaire. En effet, les filles auraient plus tendance à vouloir améliorer leurs résultats scolaires, en travaillant plus fort et en persévérant, tandis que les garçons seraient plus enclins à se démotiver et

désinvestir la tâche lorsqu'ils sont aux prises avec des difficultés scolaires. Bref, il est possible de constater que les garçons et les filles ont des façons différentes d'apprendre et de se motiver dans leur démarche d'apprentissage, des différences qui découlent souvent de leur socialisation (Lajoie, 2003). Étant donné l'importance du milieu familial dans la socialisation des jeunes, la section suivante aborde plus particulièrement les facteurs de risque familiaux qui se trouvent associés au processus de décrochage scolaire.

2.1.2.3. Les facteurs de risque familiaux

De nombreuses études s'accordent sur le rôle primordial joué par le milieu familial dans le cheminement vers la réussite scolaire, étant donné que la famille constitue le premier milieu de vie des jeunes (Jánosz, 2000; LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Potvin *et al.*, 1999; Richard, 2009) ainsi que leur lieu d'ancrage identitaire et l'espace premier de leur socialisation (Coslin, 2006). À ce sujet, une étude de Garnier, Stein et Jacobs (1997), menée auprès de 205 familles, révèle que le processus qui conduit au décrochage scolaire commence au sein de la famille. Cette section présente donc le rôle joué par la famille dans le processus de décrochage scolaire des jeunes, en abordant spécifiquement les facteurs de risque reliés à l'environnement familial et à sa stabilité, aux pratiques éducatives et de supervision des parents ainsi qu'à la situation socio-économique de la famille et du niveau de scolarité des parents.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'environnement familial, il a été démontré que la qualité de l'atmosphère familiale, des relations entre les membres de la famille et des soins dispensés à l'enfant est fortement associée à la réussite scolaire ou, au contraire, au risque de décrochage (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Lacroix & Potvin, 2008). Qui plus est, un manque de communication, de chaleur, de cohésion et de soutien entre les membres de la famille représentent également des facteurs de risque du décrochage scolaire (Astone & McLanahan, 1991; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Horwich, 1980; Lacroix & Potvin, 2008; LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Rumberger, Ghatak, Poulos & Dornbusch, 1990; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989). Ainsi, des difficultés de communication avec les parents, comme le fait de peu discuter ou de vivre davantage de conflits avec ces derniers, amèneraient les jeunes à éprouver un plus grand degré de colère et d'agressivité, augmentant alors leur probabilité de décrocher (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Lacroix & Potvin, 2008). Lessard *et al.* (2007) démontrent, quant à eux, qu'une instabilité dans le milieu familial (divorce, séparation, conflits familiaux, déménagements, etc.) peut entraîner de lourdes répercussions dans le cheminement aussi bien personnel que scolaire des jeunes. D'ailleurs, la plupart des décrocheurs révèlent avoir vécu dans des milieux familiaux leur donnant peu de soutien, voire dysfonctionnels, principalement caractérisés par une importante mobilité géographique entraînant de nombreux changements d'école (Janosz, 2000; Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte & Potvin, 2007; Parent & Paquin, 1991; Villemagne, 2007). Or, les changements d'école représentent également une caractéristique sociale influant sur le décrochage, puisqu'ils peuvent contribuer à changer la nature des liens avec les pairs, voire à isoler les jeunes (Alspaugh, 2000). Il s'avère que les garçons sont

plus sensibles que les filles à ces changements d'école (Alspaugh, 2000; Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007). En effet, beaucoup de décrocheurs ont dû faire face à des ruptures sociales dont des coupures des groupes de pairs et du voisinage, changement de quartier par déménagement, par passage chez d'autres membres de la famille ou par changement d'établissement, provoquant ainsi de nombreuses ruptures dans leur parcours scolaire (Desmarais, 2010; Zay, 2005).

Par ailleurs, les pratiques éducatives inadéquates, le manque de supervision des parents, ainsi que le peu d'attente de ces derniers envers la réussite scolaire de leurs enfants s'avèrent de puissants déterminants du décrochage scolaire (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; CREPAS, 2011; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Lacroix & Potvin, 2008; Rumberger, 1995). Ainsi, les jeunes ont plus de chances de décrocher si leurs parents sont peu impliqués dans l'encadrement scolaire, si le style parental est de type permissif et le système d'encadrement déficient (manque de supervision, d'encouragement et de soutien) (Astone & McLanahan, 1991; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Rumberger, Ghatak, Poulos & Dornbusch, 1990; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989). En effet, des pratiques parentales permissives ne favorisant pas l'émergence du sens des responsabilités, de l'apprentissage du respect des règles et de l'habitude de l'effort (Lacroix & Potvin, 2008) sont ainsi liées au risque de décrochage (Potvin, Fortin & Lessard, 2006). Les parents qui adoptent ce type de pratiques ont peu d'exigences en matière de prise de responsabilités et misent peu sur l'apprentissage du respect des règles (Lacroix & Potvin, 2008). Les enfants des parents qui privilégient ce type de

pratiques sont, en quelque sorte, habitués de régir eux-mêmes leurs activités (Duclos & Duclos, 2005). Ainsi, sur le plan scolaire, le manque d'encadrement et de discipline fait en sorte qu'ils n'acquièrent pas l'habitude de l'effort, ce qui contribue au manque de persévérance dans la motivation scolaire de l'élève (Lacroix & Potvin, 2008). Qui plus est, la probabilité de décrocher augmente si l'école est peu valorisée par les parents (Astone & McLanahan, 1991; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Rumberger, Ghatak, Poulos & Dornbusch, 1990; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989). En revanche, lorsque les parents participent au suivi scolaire de leurs enfants, ces derniers obtiennent de meilleurs résultats scolaires, présentent un faible taux d'absentéisme et peu de difficultés comportementales, développent une perception plus positive de la classe et du climat scolaire en général, des habiletés autorégulatrices, une meilleure orientation vers le travail et de plus grandes aspirations scolaires (Deslandes & Bertrand, 2001). Enfin, les parents augmentent les chances de réussite de leurs enfants lorsqu'ils s'investissent dans leurs fonctions parentales, valorisent les études et leur transmettent des aspirations élevées, tout en leur imposant des exigences fermes ainsi que des règles, et en leur assurant une présence chaleureuse (Gouvernement du Québec, 2000).

Bien qu'il ait été démontré que certaines pratiques éducatives parentales spécifiques, comme le manque de soutien affectif dans la famille, le faible engagement des parents et le peu d'encadrement de ces derniers à l'égard de leurs enfants, contribuent à augmenter le risque de décrochage scolaire (LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Potvin *et al.*, 1999), les études révèlent que ces pratiques n'agissent pas de la même manière sur le risque des

garçons et des filles de décrocher. En effet, pour les garçons, ce sont le manque de cohésion et les conflits au sein de la famille (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001), ainsi que la discipline ambivalente des parents (LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Potvin *et al.*, 1999), qui constituent les principaux facteurs familiaux prédictifs de décrochage. Chez les filles, il s'agit du manque de cohésion et d'organisation au sein du milieu familial (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004), ainsi que de la déviance des parents (LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993). Les styles de soutien parental seraient également différents chez les filles et chez les garçons. En effet, l'encouragement à l'autonomie ainsi que l'encadrement semblent prédire la réussite chez les garçons, tandis que la réussite des filles est davantage influencée par l'engagement parental (Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1998).

Par ailleurs, il s'avère que le niveau socio-économique a une influence positive ou négative marquée et directe sur les résultats scolaires des jeunes (CREPAS, 2001) et que les jeunes issus de familles à faible revenu ou en dépendance économique présentent ainsi un risque plus élevé de décrocher (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Rumberger, 1995). Plusieurs auteurs constatent donc que la plupart des décrocheurs sont issus de familles dont le niveau socio-économique est faible (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Janosz, 2000; Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007; Parent & Paquin, 1991; Villemagne, 2007). En effet, le vécu d'une situation socio-économique précaire dans la famille et les conditions qui lui sont associées, notamment en ce qui concerne la pauvreté de l'habitat, les comportements à risque et les inégalités en matière

de santé, représentent des facteurs de risque fortement liés au décrochage scolaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Lacroix & Potvin, 2008). Par exemple, Moreau (1995) souligne qu'il existe un lien entre la médiocrité du logement (appartement surpeuplé, quartier délabré, etc.) et l'échec scolaire. À ce sujet, Berthelot (1993) ainsi que Moreau (2007) soulignent que les enfants issus de milieux défavorisés éprouvent parfois beaucoup de difficultés à s'adapter aux règles en vigueur au sein du système scolaire et, par manque de stimulations (sensorielles, intellectuelles, etc.) dans leur entourage, sont mal préparés à amorcer leur cheminement scolaire. Ainsi, le niveau socio-économique de la famille influencerait la maturité des jeunes lors de leur entrée à l'école, leurs résultats scolaires, leur perception et leurs aptitudes scolaires, leur vision de l'école, leur orientation scolaire, leur persévérance ainsi que leur motivation (CREPAS, 2001). De plus, les jeunes issus de familles dont le niveau socio-économique est faible ont davantage tendance à se retrouver seuls plusieurs heures à la maison, et risquent ainsi d'être moins soutenus et encadrés dans leurs travaux scolaires (OCDE, 1995). Ces jeunes sont également aux prises avec plus de problèmes de santé, s'absentent plus souvent de l'école et, par conséquent, accumulent du retard et subissent des échecs scolaires (Moreau, 1995). D'ailleurs, certains auteurs considèrent que le décrochage et la pauvreté appartiennent à la même spirale de l'exclusion sociale (Moreau, 1995). En effet, les recherches du Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins des populations (ECOBES) ont démontré l'existence d'un gradient socio-économique manifeste entre l'origine sociale et la diplomation au secondaire et au collégial (Veillette *et al.*, 1993). Dans le même sens, une autre étude réalisée au Saguenay, portant sur les aires sociales et les conditions de vie, illustre à quel point les taux de scolarisation de la population de 15 ans et plus opposent les quartiers aisés aux

quartiers défavorisés (Perron, Richard & Veillette, 1995). D'ailleurs, la présence de problèmes familiaux peut amener le jeune à vouloir acquérir une certaine autonomie financière, dans un désir sous-jacent d'émancipation (Bouchard & St-Amant, 1996). Ainsi, le désir et la possibilité de gagner un revenu peuvent provoquer la décision de quitter l'école et, par conséquent, modifier simultanément les relations entre les parents et les jeunes, plus spécifiquement en diminuant, pendant un certain temps, le rapport de dépendance de ces derniers (Bouchard & St-Amant, 1996).

Finalement, Perron et Veillette (1996) rappellent également la corrélation existante entre le degré de scolarité et le niveau de revenu. En effet, les parents dont la condition socio-économique est précaire sont plus susceptibles d'avoir une faible scolarité (Lacroix & Potvin, 2008), et il s'avère que cette dernière variable joue un rôle important dans le cheminement scolaire des jeunes (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001) et entretient aussi une relation avec le décrochage (Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot & Meunier, 2000; Développement des ressources humaines Canada, 2002; Janosz, 2000; Lacroix & Potvin, 2008; Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte & Potvin, 2007; Parent & Paquin, 1991; Villemagne, 2007). Ainsi, les jeunes issus de familles dont les parents sont peu scolarisés présentent un risque plus élevé de décrocher (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Rumberger, 1995). D'ailleurs, le niveau d'instruction des parents est habituellement considéré comme un facteur d'une importance considérable dans la réussite des élèves (Blaya, 2010). Selon Bawa (2007), les enfants de parents instruits seraient avantagés sur plusieurs points par rapport aux enfants de parents peu instruits ou illettrés. De plus, les parents instruits

auraient davantage tendance à insister sur l'importance de l'éducation pour leurs enfants (Raymond, 2008). En effet, les parents dont le niveau de scolarité est relativement faible ont généralement plus de difficultés à apporter une aide et un soutien scolaires à leurs enfants (Blaya, 2010; Lacroix & Potvin, 2008), d'autant plus que le jeune progresse dans son cheminement scolaire ou qu'il se heurte à des obstacles à l'intérieur de celui-ci (Lacroix & Potvin, 2008). Par ailleurs, ces parents sont parfois moins exigeants sur le plan scolaire et peuvent, par exemple, exercer moins de supervision scolaire et avoir peu d'attentes relatives aux tâches d'apprentissage (Lacroix & Potvin, 2008). En outre, dans certains cas, ces parents adopteraient des attitudes plutôt négatives envers l'école, à la suite d'expériences négatives qu'ils auraient eux-mêmes vécues lors de leur parcours scolaire (Blaya, 2010). Or, une attitude négative des parents envers les études constitue un facteur qui entre en jeu dans le processus de décrochage scolaire (Développement des ressources humaines Canada, 2002). Dans un tel contexte, les relations entre l'école et la famille peuvent être empreintes de tensions et d'incompréhension, ce qui représente parfois un frein à la collaboration nécessaire à la réussite scolaire et à la prévention du décrochage (Blaya, 2010). De même, les parents peu scolarisés occupent souvent des emplois peu qualifiés (Barrington & Hendricks, 1989; Violette, 1991; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986) et, par conséquent, le fait d'avoir un parent ayant un emploi qui requiert peu de scolarité peut inciter le jeune à quitter l'école plus rapidement, sans avoir réellement évalué toutes les conséquences de cette décision (Potvin & Paradis, 2000).

Ainsi, un milieu familial dysfonctionnel instable ou caractérisé par de faibles ressources économiques ou scolaires, n'est pas sans conséquence sur les jeunes qui peuvent alors développer des problématiques d'anxiété, de dépression ou de

consommation, pouvant les mener tout droit à l'abandon scolaire (Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007). Ces problématiques familiales peuvent donc devenir de véritables préoccupations pour les jeunes qui, par manque de concentration, éprouvent de la difficulté à remplir leur rôle d'élève (Janosz, 2000; Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007). Au-delà de ces caractéristiques familiales, certains facteurs sociaux sont associés au décrochage scolaire et sont approfondis dans la prochaine section.

2.1.2.4. Les facteurs de risque sociaux

Cette section présente le rôle joué par les pairs dans le processus de décrochage scolaire des jeunes, en abordant spécifiquement les difficultés de ces derniers à se faire des amis et l'isolement social qui en découle (souvent par manque d'habiletés sociales), le rejet et l'intimidation dont ils peuvent être victimes, ainsi que la déviance de certains qui se tournent vers la délinquance ou, de manière générale, ont des parcours plus marginalisés.

Sur le plan social, il s'avère que les relations de socialisation entre pairs peuvent jouer un rôle essentiel et être un facteur déterminant dans la persévérance des études (Simard, 1997) ainsi que dans le désinvestissement ou le réengagement scolaires (Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Dubet & Martucelli, 1996; Zay, 2005). Ainsi, des relations chaleureuses et positives entre élèves constituerait un facteur de protection contre l'échec scolaire (Desmarais, 2010). Cependant, les études révèlent que généralement les décrocheurs ont peu d'amis (Parent & Paquin, 1994), qu'ils ont tendance à avoir des difficultés relationnelles avec leurs pairs (Fortin & Picard, 1999;

Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Rumberger, 1995) et qu'ils doivent, de manière générale, davantage faire face à des difficultés de socialisation (Forget, Masson & Paiement, 1997). Les élèves décrocheurs présenteraient donc plus de lacunes dans leurs habiletés sociales (Gresham, 1992; Janosz, 2000; Robertson & Collerette, 2005; Villemagne, 2007). Ce manque d'habiletés sociales diminuerait la capacité des décrocheurs à interagir de façon adéquate et à développer et maintenir des relations satisfaisantes avec les autres, notamment avec leurs pairs (Lacroix & Potvin, 2008; Picard, Fortin & Bigras, 1995), se traduisant également par un fort isolement social (Villemagne, 2007). Or, il a été démontré que l'isolement social augmente le risque de décrochage scolaire (Fallu & Janosz, 2003; Janosz, 2000; Parker & Asher, 1987). Ainsi, les décrocheurs seraient davantage liés à une sociabilité fermée, comparativement aux jeunes qui ne décrochent pas et qui vivent des sociabilités dominées par les changements induits par le monde scolaire (Esterle-Hedibet, 2004). Par conséquent, il semblerait que la présence de comportements asociaux soit très souvent liée au décrochage scolaire ainsi qu'au rejet par les pairs (French & Conrad, 2001).

En effet, les élèves présentant des lacunes sur le plan des habiletés sociales sont peu acceptés par les pairs, et ainsi souvent rejetés (Gresham, 1992; Lacroix & Potvin, 2008; Swanson & Malone, 1992). Or, plusieurs études ont démontré que le rejet par les pairs augmente les risques de décrocher (Fallu & Janosz, 2003; Janosz, 2000; Parker & Asher, 1987). De plus, les relations qu'entretiennent les décrocheurs avec leurs pairs seraient souvent empreintes d'irritation, d'échanges sociaux hostiles et d'intimidation (Fortin & Picard, 1999). Les jeunes décrocheurs se sont ainsi souvent retrouvés entraînés dans un processus de marginalisation sociale au sein de leur école et par

rappor t aux autres élèves de leur classe, et également associés à des problèmes de violence (Zay, 2005). Cette violence scolaire se caractérise par les moqueries, les humiliations, les vexations, les insultes, les menaces, les intimidations, les coups ou encore les pincements dont est victime un jeune par le fait d'être harcelé par un ou plusieurs autres élèves à la suite d'un conflit ou, le plus souvent, par intolérance ou abus de faiblesse (Wahl & Madelin-Mitjavile, 2007). Or, l'exposition à la violence à l'école représente un puissant déterminant du décrochage scolaire (Olweus, 1993; Marcotte, 2000; Rigby, 2000; Smith, 2001). D'ailleurs, une étude de Blaya (2010), réalisée auprès de 697 élèves, révèle que 80 % des élèves qui ont décroché déclarent avoir été victimes ou auteurs de violences répétées et d'intimidation en milieu scolaire, sans avoir reçu l'aide nécessaire pour régler ces difficultés. Selon Juvonen, Nishina et Graham (2000), le fait de se percevoir comme étant victime de harcèlement entraîne une moins bonne adaptation psychologique qui, à son tour, peut compromettre le fonctionnement scolaire. Les victimes de violence et de harcèlement scolaires sont souvent amenées à présenter des signes d'anxiété, de dépression, de fatigue chronique, de culpabilité, de dévalorisation et d'idées suicidaires (Blaya, 2010; Wahl & Madelin-Mitjavile, 2007) ou encore des troubles du comportement alimentaire ou de l'automutilation (Blaya, 2010). De plus, il existe un lien entre la violence scolaire et l'absentéisme, puisque les victimes sont amenées à adopter des conduites d'évitement et sont, par conséquent, plus souvent absentes de l'école (Blaya, 2010; Mellor, 1991; Sharp & Thompson, 1998; Reid, 2002). En effet, une étude menée au Pays de Galles, auprès de 188 absentéistes chroniques, révèle que 20 % d'entre eux admettent s'être absents parce qu'ils étaient victimes de maltraitance ou de harcèlement (Wahl & Madelin-Mitjavile, 2007). D'ailleurs, ce constat peut expliquer, du moins en partie, la raison pour laquelle certaines études ont

pu observer que les garçons sont plus enclins à l'absentéisme que les filles, car, selon Beaulieu (2005), ces derniers seraient davantage victimes d'actes violents que leurs pairs féminins.

À long terme, Lacroix et Potvin (2008) soulignent que les jeunes présentant des lacunes dans leurs habiletés sociales et qui sont plus susceptibles d'être rejetés de leurs pairs dits « normaux » ont tendance à s'associer à des pairs qui partagent le même parcours scolaire et les mêmes caractéristiques qu'eux. Ainsi, les jeunes décrocheurs sont plus disposés à avoir des amis qui sont, eux aussi, des décrocheurs (Audas & Willms, 2001; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Zay, 2005) ou à s'affilier à des pairs perturbateurs (Zay, 2005) ou déviants (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000), dont les aspirations scolaires sont peu élevées (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986). De plus, à l'adolescence, étant donné que la participation à un ou plusieurs groupes est primordiale, il arrive que certains décrocheurs investissent ce groupe dans la rue (bandes), tandis que les élèves scolarisés ont plus tendance à l'investir au sein de l'école (Coslin, 2006). Ainsi, la rue devient, pour ces jeunes décrocheurs, un lieu d'inscription territoriale exclusive (Coslin, 2006). Esterle-Hedibet (2004) a d'ailleurs observé, au cours d'une recherche menée auprès de décrocheurs, que les jeunes qui avaient commencé à participer à des activités délinquantes avant de décrocher ont continué à le faire par la suite, au sein d'un groupe de pairs. Certains jeunes de cette recherche, quant à eux, qui n'avaient pourtant participé à aucune activité délinquante avant de quitter l'école, se sont sentis très isolés à la suite de l'arrêt de leur

scolarité et ont finalement trouvé refuge au sein d'une bande, leur permettant ainsi de compenser cet isolement.

À la lumière des écrits consultés, il est possible de constater que de nombreux facteurs entrent en considération dans le processus conduisant au décrochage scolaire, aussi bien sur les plans personnel, scolaire, familial et social. Plusieurs facteurs ont donc été abordés dans cette section, en vue d'expliquer ce qui a pu pousser certains jeunes à quitter les bancs de l'école. Cependant, il convient de préciser que la présente recension des écrits montre les facteurs de risque principalement en lien avec les objectifs de recherche de la présente étude. En effet, il existe encore une multitude de facteurs associés au décrochage scolaire, et il n'est guère possible de les réunir dans une seule étude, tant ceux-ci sont variés. Néanmoins, il est possible de constater, à la suite de la première partie de ce chapitre, que le décrochage scolaire est influencé par le genre sur les plans personnel, scolaire, familial et social. D'une part, sur le plan personnel, les garçons s'avèrent plus nombreux à décrocher que leurs pairs de sexe féminin. Toujours sur le plan personnel, il a été démontré qu'un lien existe entre les troubles du comportement, aussi bien extériorisés qu'intériorisés, et le décrochage scolaire. À cet égard, il importe de souligner que les filles sont généralement associées aux troubles intériorisés, alors que les garçons sont plus nombreux à présenter des troubles extériorisés. Par la suite, sur le plan scolaire, plusieurs aspects peuvent également influencer la décision de décrocher, notamment les difficultés liées au rendement scolaire, l'image négative de l'école et du système scolaire, les relations négatives avec les enseignants ainsi que l'absentéisme. Or, la présente recension des écrits met en lumière que, comparativement aux filles, les garçons présentent un rendement scolaire

plus faible, de moins bonnes habiletés scolaires, de moins bonnes relations avec les enseignants, une tendance plus élevée aux redoublements ainsi qu'un taux d'absentéisme plus important. Ainsi, les garçons décrocheurs devraient davantage faire face à des difficultés dans le milieu scolaire, comparativement aux filles qui seraient plus nombreuses à vivre des problématiques familiales. D'ailleurs, sur le plan familial, il s'avère que les facteurs de risque spécifiquement reliés à l'environnement familial, aux pratiques éducatives des parents, à la situation socio-économique de la famille ainsi qu'au niveau de scolarité des parents influencent fortement le décrochage. À cet égard, les garçons seraient plus influencés par le manque de cohésion, les conflits ainsi que la discipline ambivalente des parents, tandis que les filles seraient plus touchées par un manque d'organisation et de cohésion dans la famille ainsi que par la déviance des parents. Enfin, sur le plan social, l'isolement social, le rejet, le harcèlement, l'intimidation ainsi que des lacunes dans les habiletés sociales représentent des facteurs de risque importants dans le processus de décrochage. Les garçons se trouvent, sur ce plan, davantage aux prises avec des problèmes de violence scolaire. Cependant, il s'avère que certains décrocheurs prennent la décision, après plusieurs jours, semaines ou mois, de reprendre leurs études au sein d'un CEA, afin d'obtenir leur DES. Ces jeunes tentent ainsi de raccrocher avec le système scolaire, et l'on parle alors de raccrochage scolaire. La section qui suit vise à dresser le portrait du raccrochage scolaire, tel qu'il est vécu au Québec.

2.2. Le raccrochage scolaire

Cette section fournit, tout d'abord, une définition ainsi qu'une mise en contexte du concept de raccrochage scolaire. Par la suite, les motifs invoqués par les jeunes pour expliquer leur retour aux études sont abordés. En dernier lieu, les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux associés à ce phénomène sont présentés.

2.2.1. La définition et la mise en contexte du concept de raccrochage scolaire

Certains auteurs qui s'intéressent au décrochage scolaire abordent également le concept de « raccrochage » pour désigner un retour aux études après l'interruption de celles-ci (Benny & Frappier, 1997). Les raccrocheurs sont donc des élèves qui, ayant quitté l'enseignement régulier pendant un certain temps, se réinscrivent à l'école dans le but d'obtenir un DES (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993). Le raccrocheur peut également être défini comme un jeune adulte (âgé de 16 ans à 25 ans) qui reprend des études après une période d'interruption ou un retour à la vie normale, notamment après des traumatismes (Chenot & Reifel, 2005). Pour ce faire, ces jeunes sont guidés vers des lieux qui offrent des services adaptés à leurs besoins, services qui sont généralement offerts dans le cadre d'un programme de formation générale du secondaire à l'intention des élèves de 16 à 19 ans qui ont quitté le secteur des jeunes avant l'obtention de leur DES (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993).

Au Québec, environ 200 CEA proposent ainsi des ressources d'apprentissage adaptées aux besoins de toute personne de 16 ans et plus souhaitant compléter son curriculum de base ou poursuivre sa formation (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Le secteur adulte offre généralement 10 services d'enseignement : l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle ou le deuxième cycle du secondaire, la préparation à la formation professionnelle, la préparation aux études postsecondaires, l'intégration sociale ou socioprofessionnelle ainsi que les services de francisation et de soutien pédagogique (MELS, 2009). Au secteur de l'éducation des adultes, on retrouve le même modèle et les mêmes orientations qu'à l'enseignement initial des jeunes (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy & Roy, 2004). Toutefois, le type d'enseignement individualisé y est privilégié (Lemire, 2010; Marcotte, Fortin & Cloutier, 2011). Ainsi, ce « système de la seconde chance » offre la possibilité aux décrocheurs de reprendre et terminer leurs études secondaires, tout en améliorant leurs compétences et connaissances (Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004). De plus, pour plusieurs de ces jeunes, les services offerts par les commissions scolaires en formation générale des adultes représentent des avenues de formation compatibles avec leurs besoins (Bourdon, Roy & Bélisle, 2004). Cependant, il est important de mentionner que le retour aux études n'est pas facile et qu'il arrive fréquemment que la tentative de raccrochage scolaire en CEA débouche sur un nouvel abandon, généralement définitif (Bourdon, Roy & Bélisle, 2004; Langevin, Cartier & Robert, 2006; Marcotte, Fortin & Cloutier, 2011; MELS, 1991).

2.2.2. Les motifs associés au raccrochage scolaire

La plupart des décrocheurs qui décident de retourner sur les bancs de l'école afin d'obtenir leur DES le font à la suite d'expériences peu concluantes sur le marché du travail ou, du moins, à l'extérieur de l'école, leur faisant prendre conscience des limites professionnelles et humaines imposées par des études inachevées (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007; Bouchard, St-Amant & Côté, 1993; Gagnon & Brunel, 2005). Le retour aux études serait donc une décision prise rationnellement (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993). Ces expériences sur le marché du travail ont engendré, chez ces jeunes décrocheurs, des frustrations se rapportant au salaire et à la précarité de l'emploi (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007; Gagnon & Brunel, 2005). En effet, la décision de raccrocher résulterait d'un début de réflexion par rapport à l'avenir et semble être une stratégie rationalisée chez plusieurs jeunes (Bouchard & St-Amant, 1996). De plus, les décrocheurs prennent parfois conscience de l'impossibilité d'avoir un emploi et un avenir stables sans avoir obtenu de diplôme de secondaire V, ce qui les amène à éprouver la crainte d'un « avenir bloqué », reflet de leurs propres expériences professionnelles ou de celles de leur famille (Bouchard & St-Amant, 1996). Ainsi, le fait d'avoir quitté les bancs de l'école a permis à ces jeunes décrocheurs de se rendre compte des réalités de la société actuelle, de plus en plus centrée sur la performance (Bouchard & St-Amant, 1996). En outre, selon Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot et Meunier (2000), les jeunes qui abandonnent leurs études avant d'avoir terminé leur secondaire V se heurtent rapidement aux réalités d'un marché du travail souvent saturé et préfèrent alors retourner à l'école. Pour Bouchard et

St-Amant (1996), l'abandon scolaire n'est finalement pas conçu comme un geste entièrement négatif, puisqu'il permet à plusieurs jeunes d'acquérir une certaine maturité et de se convaincre de la nécessité de se scolariser. Désormais, il semblerait que le plus important à leurs yeux est d'obtenir leur DES (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007; Bouchard, St-Amant & Côté, 1993; Rousseau *et al.*, 2010) ou encore réussir les cours préalables à l'entrée en formation professionnelle ou à l'armée (Rousseau *et al.*, 2010). Les garçons seraient d'ailleurs davantage axés sur le marché du travail et ne retourneraient à l'école que pour des études courtes et ciblées en vue du métier qu'ils souhaitent exercer (Desmarais, 2010).

Ainsi, les auteurs constatent que les jeunes associent l'obtention du DES à la possibilité d'avoir un emploi convenable et de s'assurer de meilleures conditions de travail, notamment en ce qui concerne l'horaire, le salaire ainsi que le fait de trouver une activité valorisante, autre qu'un travail en usine (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007; Rousseau *et al.*, 2010). Un DES ouvre effectivement l'accès aux études postsecondaires, réduit le risque d'exclusion du marché du travail et fournit de meilleurs débouchés en ce qui concerne l'acquisition continue du savoir (Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004). Par conséquent, il existerait pour ces jeunes un fort lien entre la réussite scolaire, à travers la réalisation des objectifs, et la réussite de sa vie dans sa globalité (Rousseau *et al.*, 2010). Cependant, il semble que l'augmentation du taux de chômage aurait tendance à diminuer le taux de raccrochage (Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot & Meunier, 2000). En effet, il est probable que plus le taux de chômage est élevé, plus les jeunes finissent par penser que même un retour aux études et l'obtention d'un diplôme ne leur serait pas utile pour réussir sur le marché du

travail (Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot & Meunier, 2000). Toutefois, dans une étude de Gagnon et Brunel (2005), le chômage, ainsi que la précarité de l'emploi et un salaire peu élevé, représentaient les éléments déclencheurs du retour aux études pour 30 % des jeunes interrogés ($n=$). Il existerait également un lien entre le montant du salaire minimum et le taux de raccrochage. Autrement dit, l'augmentation du salaire minimum aurait tendance à inciter les jeunes à rester sur le marché du travail aux dépens d'un éventuel retour aux études (Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot & Meunier, 2000).

Ainsi, chez cette population de jeunes adultes, souvent issus de milieux modestes, les aspirations socioprofessionnelles se résument souvent, au moment du retour aux études et sans plus de précisions, à obtenir un emploi stable (Bouchard & St-Amant, 1996). Les regards jetés sur leur vécu antérieur sont d'ailleurs très lucides et la décision de retourner aux études représente une voie pour s'en sortir ainsi qu'un moyen de vivre une expérience différente de celle vécue dans leur école secondaire régulière ou sur le marché du travail et, particulièrement, de se détacher des formes d'infériorisation et de rejet auxquelles ils ont fait face (Bouchard et St-Amant, 1996). Rousseau *et al.* (2010) ont observé, quant à eux, qu'un quart des jeunes ayant participé à leur étude ($n=210$) décident de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes dans le but de concrétiser un objectif de formation, de s'orienter vers le marché du travail ou encore pour le simple plaisir de faire un choix. En effet, les jeunes qui fréquentent un CEA sont des personnes ayant décidé de « se reprendre en main » ou encore de « saisir une deuxième chance » et le font ainsi par choix, et non par obligation comme c'était le cas à l'école secondaire (Rousseau *et al.*, 2010). De plus, cette notion de choix rendrait le

climat d'école et de classe beaucoup plus positif qu'il ne l'était à l'école secondaire (Rousseau *et al.*, 2010).

En plus de cette importante prise de conscience, certains jeunes identifient clairement un élément déclencheur ou organisateur associé à leur décision de raccrocher. Selon Bianco (2008), il peut s'agir d'un membre de la famille, de personnes extérieures au milieu familial (pairs ou autres), d'un groupe social de référence (groupe de militants du monde associatif) ou encore de l'expression de soi à travers l'art (danse, dessin, écriture, etc.). Ainsi, on peut supposer que des relations privilégiées ou le développement de nouveaux intérêts permettent à certains jeunes d'avoir une meilleure image d'eux-mêmes, de reprendre confiance en eux et en leur potentiel et, finalement, de se détacher de la perception négative qu'ils pouvaient avoir de leur propre personne (Bianco, 2008). Ces éléments pourraient être considérés comme des points d'appui de résilience ou encore des facteurs de protection contre l'échec scolaire (Bianco, 2008). De plus, il semblerait que les jeunes qui considèrent leur interruption des études comme étant temporaire sont plus susceptibles d'y retourner un jour (Bianco, 2008).

2.2.3. Les principales caractéristiques des élèves raccrocheurs

Bianco (2008) considère que les raccrocheurs sont des individus qui, pour de multiples raisons, ont décidé de rompre avec leur scolarité, cumulant parfois une situation sociale précaire, des jugements scolaires sans appel de la part de leurs enseignants (Bressoux & Pansu, 2003), un important retard scolaire (Bonney, 2004) et, pour certains, un parcours de vie parsemé d'embûches (Glasman, 2004). Ces individus

ont toutefois été saisis par le désir de suivre une formation scolaire et ont fini par trouver leur place au sein de structures particulières, telles que les écoles spécialisées dans le raccrochage scolaire (centres éducatifs complets ou classe intégrée au sein d'un CEA). Cette section vise donc à présenter les caractéristiques personnelles, scolaires, familiales et sociales des jeunes qui raccrochent ainsi que les éléments favorisant ou faisant obstacle au processus de raccrochage scolaire. Tout d'abord, la première sous-section traitant des caractéristiques personnelles aborde l'image plutôt négative que les raccrocheurs ont tendance à avoir d'eux-mêmes, les différences existant entre les filles et les garçons dans le processus de raccrochage ainsi que l'âge des raccrocheurs. Par la suite, la deuxième sous-section, portant sur les caractéristiques scolaires associées au raccrochage, fait ressortir les expériences scolaires négatives auxquelles les raccrocheurs ont dû faire face, traite du climat de classe, des relations conflictuelles avec les enseignants et les autres élèves, ainsi que du manque d'encadrement et des types d'évaluation des apprentissages des élèves. Cette sous-section aborde également l'importance de vivre des expériences de réussite chez ces élèves marqués par les échecs. Puis, la sous-section suivante présente le rôle joué par la famille dans le processus de raccrochage scolaire des jeunes. Enfin, la dernière sous-section est consacrée aux caractéristiques sociales des élèves raccrocheurs. Cependant, il convient de préciser que les recherches sur le phénomène du raccrochage scolaire sont beaucoup moins nombreuses que celles sur le décrochage, et ont été réalisées plus récemment. Par conséquent, les caractéristiques de ces jeunes sont, à l'heure actuelle, moins bien connues et moins bien documentées.

2.2.3.1. Les caractéristiques personnelles

Comme pour la problématique du décrochage scolaire, une différence de genre s'observe pour le raccrochage scolaire, mais les études ne s'entendent pas toujours à savoir si cette différence est en faveur des filles ou des garçons. Selon le MELS (2011), cette différence serait en faveur des garçons décrocheurs, puisqu'ils seraient plus nombreux à retourner à l'école et à tirer profit des CEA que leurs pairs féminins. En effet, l'édition 2011 des indicateurs de l'éducation du MELS révèle un taux de raccrochage plus élevé pour les garçons (4,8 %) que pour les filles (3,9 %). Dans le même sens, Langevin, Cartier et Robert (2006) soulignent que pour l'année 2000-2001, chez les non-diplômés de moins de 20 ans retournant aux études, on pouvait compter trois garçons pour une fille. Toutefois, lorsque l'on tient compte de l'âge des raccrocheurs, les données du MELS (2011) nuancent cette différence entre les filles et les garçons. Selon ces données, si on s'intéresse plus spécifiquement aux taux d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification du secondaire pour l'année 2009-2010, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes, on constate que dans la catégorie des jeunes de moins de 20 ans chez les adultes, ce taux est plus élevé chez les filles (80,1 %) que chez les garçons (67,8 %). En revanche, chez les adultes de 20 ou plus, les garçons sont plus nombreux (21,1 %) que les filles (19,4 %) à obtenir un diplôme ou une qualification (MELS, 2011). D'autres études constatent le résultat inverse, à savoir que les filles seraient plus nombreuses que leurs pairs masculins à raccrocher (Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot & Meunier, 2000; Raymond, 2008). En effet, une étude de Raymond (2008) révèle que 35 % des femmes raccrochent, comparativement à 26 %

des hommes. Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot et Meunier (2000) observent, quant à eux, un taux de raccrochage s'élevant à 34,5 % chez les femmes et à 32,2 % chez les hommes. Pour sa part, le MELS (2005) observe un nombre plutôt semblable d'hommes et de femmes à la formation de base du secteur adulte.

Bien que de plus en plus d'études s'intéressent au raccrochage des garçons et des filles, il reste néanmoins difficile de cerner spécifiquement le taux de réussite du secteur de l'éducation des adultes (Lemire, 2010). En effet, selon le MELS (2005), la réussite des élèves à l'éducation des adultes prend plusieurs formes et dépend majoritairement des objectifs de formation qu'ils poursuivent. De plus, bien qu'ils proposent des services pertinents pour les adultes, certains services de formation n'aboutissent pas forcément à l'obtention d'un diplôme. Par ailleurs, diverses raisons peuvent amener un adulte à interrompre sa formation, tandis que le parcours scolaire des jeunes a tendance à être plus linéaire. Par conséquent, il est ardu de mesurer le taux de réussite à l'éducation des adultes pour toutes sortes de considérations (MELS, 2005).

D'autre part, il s'avère que les moins de 25 ans comptent pour plus de la moitié des personnes inscrites en CEA (54,3 % des apprenants, soit plus de 115 000 jeunes), près des deux tiers d'entre eux (62,4 %) étant âgés de 16 à 19 ans (MELS, 2008). Ainsi, il est possible de constater que, depuis une quinzaine d'années, cette popularité des jeunes de moins de 19 ans à fréquenter un CEA a contribué à un changement radical de l'effectif de ces centres de formation (Marcotte, Fortin & Cloutier, 2011). En effet, pour l'année 2007-2008, le secteur adulte des commissions scolaires québécoises enregistrait un effectif scolaire de 260 282 élèves, tant pour la formation primaire que secondaire et

aussi bien pour les élèves inscrits à temps plein qu'à temps partiel (MELS, 2009). Sont également inclus dans ce groupe les adultes inscrits en formation professionnelle au secteur adulte ainsi que les élèves âgés de 16 à 18 ans qui sont inscrits au secteur adulte (Lemire, 2010). D'ailleurs, un sondage réalisé par le ministère de l'Éducation auprès des CEA, visant à connaître les services particuliers mis en place pour les jeunes ayant quitté l'école, révèle que 17,2 % des commissions scolaires ont instauré des services adaptés à la situation des jeunes âgés de 16 à 18 ans, et que 48,4 % l'ont fait pour les 16-20 ans (Bourdon, Roy & Bélisle, 2004).

Enfin, sur le plan personnel, il importe de préciser que les raccrocheurs auraient tendance à avoir une estime de soi plutôt faible, seraient plus susceptibles de se considérer comme étant incomptétents et peu outillés pour répondre aux exigences scolaires, et à se dévaloriser par rapport à leurs aptitudes scolaires et cognitives (Bryan, Burstein & Ergul, 2004; Roy, 2011). Ce sentiment de dévalorisation résulte des échecs scolaires qui ont ponctué leur cheminement depuis l'école primaire (Bourdon & Roy, 2004; Bourdon, Roy & Bélisle, 2004). Ces échecs les ont d'ailleurs amenés à accumuler un important retard scolaire (Roy, 2011). Ainsi, ces jeunes adultes raccrocheurs ont tendance, à la suite de leurs expériences négatives antérieures, à redouter une scolarisation qui pourrait de nouveau être source d'échecs et de marginalisation (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy & Roy, 2004). Les raccrocheurs sont donc souvent des jeunes en souffrance, très fragilisés et qui ont une faible estime de soi à la suite de leurs expériences scolaires négatives (Roy, 2011). Cependant, il s'avère que les CEA ont le potentiel de participer, non seulement à la qualification et à la diplomation, mais également à la réussite éducative au sens large du terme (Marcotte, Cloutier & Fortin,

2010). Par conséquent, pour certains jeunes raccrocheurs, le passage à l'éducation des adultes leur permet de se construire une vision positive d'eux-mêmes ainsi que de leur avenir (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). D'ailleurs, il convient de rappeler que l'estime et la connaissance de soi, le développement identitaire ainsi qu'un sentiment de contrôle sur sa vie représentent des éléments fondamentaux dans la réussite et la persévérance scolaires (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). En effet, le milieu scolaire possède un véritable potentiel, en tant qu'écosystème social, dans sa capacité à bonifier le capital identitaire de l'individu et, conséquemment, à moduler les processus d'individualisation et de développement identitaire (Good & Adams, 2008; Kamanzi, Zhang, Deblois & Deniger, 2007). Ainsi, les raccrocheurs sont des jeunes qui ont été véritablement marqués par leur passé, mais qui peuvent désormais être considérés comme effectuant un pas vers la résilience, étant donné qu'ils tentent un retour aux études (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). D'ailleurs, la réinsertion au sein des écoles de la seconde chance constitue, selon Ross et Gray (2005, p. 103), « un acte de gestion de soi unique à travers lequel les jeunes tentent de se réapproprier une identité personnelle et scolaire positive malgré ou en fonction des contraintes imposées par leur cheminement et leur quotidien ». Cette réappropriation identitaire s'avère fondamentale dans le processus de raccrochage scolaire, puisque le développement identitaire et le capital identitaire semblent contribuer de façon positive à l'adaptation et à la réussite des jeunes en milieu scolaire (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Il a, en effet, été démontré que le style identitaire, grâce au sentiment d'autoefficacité qu'il génère, est associé au rendement scolaire (Hejazi, Shahraray, Farsinejad & Asgary, 2009). Par conséquent, le processus de raccrochage scolaire passe inévitablement, sur le plan personnel, par une étape de réappropriation identitaire dans le but d'améliorer l'estime

de soi et, de ce fait, retrouver confiance en ses capacités d'apprentissage et de réussite scolaire.

2.2.3.2. Les caractéristiques scolaires

Les élèves raccrocheurs sont de jeunes adultes qui ont eu un parcours scolaire difficile, empreint de marginalisation, d'infériorisation et d'infantilisation (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993). Ils présentent souvent un retard scolaire et, pour la plupart, sont issus des parcours de formation préparatoire au travail (FPT) ou de formation menant à un métier semi-spécialisé (FMS) (Roy, St-Pierre & Martin, 2011). Il arrive que certains jeunes éprouvent de la difficulté à acquérir une certaine autonomie et à rester concentrés en classe au moment du raccrochage (Bianco, 2008). De plus, les difficultés scolaires que les raccrocheurs éprouvaient auparavant ne disparaissent malheureusement pas avec le retour à l'école (Langevin, Cartier & Robert, 2006). Bien évidemment, l'école représente, aux yeux de ces raccrocheurs, un acteur incontournable dans leur parcours, en étant particulièrement perçue comme le principal lieu de leurs échecs, de leurs difficultés et de leur souffrance (Bianco, 2008). Par exemple, les évaluations des apprentissages scolaires constituent, pour ces élèves, la raison première de leurs échecs (Bianco, 2008). En effet, certains auteurs considèrent que les résultats des évaluations sont incorporés comme valeur de l'individu lui-même (Crahay, 2000; Monteil, 1997; Perrenoud, 1995). De plus, les décrocheurs ont tendance à ne pas très bien vivre le stress et l'inquiétude engendrés par les situations d'évaluation (Rousseau *et al.*, 2010). Ainsi, plusieurs raisons motivant le passage du secteur des jeunes à celui des adultes sont liées à l'expérience que les raccrocheurs ont eue à l'école secondaire.

D'ailleurs, une étude de Rousseau *et al.* (2010) révèle qu'une part importante du discours des raccrocheurs traduit une appréciation globalement négative de l'expérience scolaire du secondaire. Les jeunes estiment que le climat de la classe, jugé plutôt négativement lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire, nuisait à leur concentration et à leur compréhension de la matière. Ce climat de classe qualifié de négatif est associé, selon les jeunes, au manque de respect entre les élèves, à l'esprit de compétition, à l'attitude froide de certains enseignants, à un rythme d'apprentissage unique ainsi qu'à la taille des établissements secondaires (Rousseau *et al.*, 2010). De plus, les jeunes de l'étude de Bisaillon (2010) affirment avoir quitté l'école secondaire pour le CEA en raison d'un manque perçu d'encadrement, ce dernier étant associé au peu d'explications adaptées à leurs besoins, au peu de soutien reçu par les enseignants, au manque de communication et d'encouragement de la part de ces derniers, ainsi qu'à l'accès difficile aux services d'aide à la réussite. Par ailleurs, la perception de l'école secondaire est encore plus négative lorsqu'elle a été associée à l'impression de « faire du temps » lors de stages imposés ou encore lors d'un placement en adaptation scolaire (Rousseau *et al.*, 2010). Ainsi, les raccrocheurs souhaitent désormais une école dans laquelle ils se sentiront valorisés et où leurs talents et leurs aspirations seront pleinement mis à profit (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993). Ils émettent également divers besoins communs quant à leur retour à l'école, comme notamment l'amélioration des conditions générales de leur vie, la mobilisation et la concertation des acteurs scolaires, une école centrée sur eux, une amélioration des services offerts par le milieu scolaire ainsi que la valorisation de leurs efforts et la reconnaissance de leurs capacités (Desmarais, 2008).

Cependant, l'école peut aussi être à l'origine de certains facteurs de protection lors du raccrochage et, ainsi, permettre aux jeunes de dépasser les difficultés, voire les traumatismes pour certains, engendrés par la déscolarisation, en leur offrant une nouvelle expérience scolaire plus positive (Bianco, 2008). D'ailleurs, les résultats d'une étude de Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot et Meunier (2000) révèlent que les décrocheurs qui avaient de bons résultats scolaires ont davantage tendance à raccrocher. En effet, le fait de pouvoir vivre des expériences de réussite contribue à instaurer un sentiment de compétence aux yeux des jeunes, favorisant ainsi la poursuite et la réussite des études. Les expériences de réussite sont alors considérées comme des facteurs jouant un rôle important dans le processus de raccrochage scolaire (Bianco, 2008). En effet, ce type d'expériences, comme leurs échecs ont pu l'être dans le passé, informe les raccrocheurs sur leurs compétences et leurs capacités à réussir dans les études de manière générale (Bianco, 2008). Ces réussites antérieures les rendent compétents à leurs propres yeux (Bandura, 1997) et semblent ainsi primordiales dans la poursuite et la réussite du processus de raccrochage (Bianco, 2008). Ainsi, le passage en CEA s'avère, la plupart du temps, une expérience positive et significative qui peut devenir un véritable tournant pour ces jeunes adultes émergents qui ont connu un parcours scolaire souvent ponctué d'échecs (Marcotte, 2011). D'ailleurs, il semblerait que la réussite des raccrocheurs au prétest obligatoire à l'entrée au sein de certains CEA² contribue à diminuer le stress et à augmenter le sentiment de confiance en soi (Rousseau *et al.*, 2010). Par ailleurs, certains décrocheurs, ayant redoublé une ou plusieurs fois pendant

² Il n'y a pas de prétest obligatoire à l'entrée au sein du CEA dont il est question dans ce mémoire. Cependant les élèves sont soumis à un ou plusieurs prétests avant la passation d'un examen dans une matière donnée afin de s'assurer qu'ils sont prêts pour cet examen. Ces prétests contribuent probablement à diminuer le stress et à augmenter le sentiment de confiance en soi.

leur parcours scolaire, s'estiment désormais trop vieux pour l'école secondaire régulière et se sentent ainsi plus à l'aise au sein d'un CEA (Rousseau *et al.*, 2010).

2.2.3.3. Les caractéristiques familiales

Les jeunes raccrocheurs ont souvent reçu un soutien parental très faible depuis leur enfance et, la plupart du temps, ils révèlent avoir grandi dans des situations familiales marquées par l'instabilité et une situation économique très précaire (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993). Ils convoitent désormais une meilleure qualité des rapports entre adultes et jeunes, comparativement à l'école régulière, ce qui représente à leurs yeux un élément primordial ne pouvant que favoriser leur réussite scolaire (Bouchard & St-Amant, 1996). En effet, l'engagement et le soutien des parents et de la famille représentent des facteurs qui influencent la réussite scolaire des jeunes adultes (Bourdon & Roy, 2004) et sont associés à une plus grande motivation et une meilleure performance (Gagnon & Brunel, 2005). Malheureusement, il s'avère que les raccrocheurs déplorent encore le peu de valorisation de l'école par leurs parents : peu d'aide de leur part, peu de suivi dans les résultats, peu ou pas de surveillance (Bouchard & St-Amant, 1996), bien que cette situation puisse aussi s'expliquer par le fait que ces jeunes entrent dans l'âge adulte et gagnent ainsi en maturité et en autonomie. Selon Bouchard et St-Amant (1996), il s'agit d'un véritable constat de désintérêt, qui se concrétise d'ailleurs par le fait que les intervenants scolaires auraient quasiment abandonné les tentatives de rejoindre la famille, dans toutes les écoles de raccrochage, afin de se concentrer plutôt sur le développement de l'autonomie chez les jeunes. Ainsi, il est parfois nécessaire pour ces jeunes raccrocheurs de remettre en question les valeurs

de leurs parents par rapport à l'école, dans la continuité de leur cheminement vers une quête de maturation et d'indépendance (Bouchard & St-Amant, 1996). Par ailleurs, il s'avère que les décrocheurs dont les parents ont un diplôme ou un certificat postsecondaire sont plus susceptibles de raccrocher (Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004). De plus, les raccrocheurs qui ont désormais fondé leur propre famille, ayant ainsi un ou plusieurs enfants à charge, peuvent être motivés à retourner aux études afin d'offrir un cadre de vie adéquat à leur famille (Terrisse, Larivée, Kalubi & Botondo, 2010). En effet, avec l'augmentation continue du chômage, certains raccrocheurs sont contraints d'assumer une plus grande autonomie et plus de responsabilités afin de subvenir à leurs besoins, mais également à ceux de leurs enfants, voire de leurs parents, en matière d'éducation, de sécurité, de santé et de bien-être (Développement des ressources humaines Canada, 1997).

2.2.3.4. Les caractéristiques sociales

Dans un contexte de raccrochage scolaire, la poursuite d'objectifs liés à la réussite scolaire passe autant par une étape de réinsertion sociale que scolaire; par conséquent, la qualité des rapports humains devient alors un facteur clé de la qualité de vie et de la réussite (Duchesne & Thomas, 2005). En effet, il convient de rappeler que les jeunes n'évoluent pas en vase clos, mais qu'ils sont influencés par les relations ainsi que les interactions vécues au sein de leur milieu familial et dans leur parcours éducationnel (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Ce principe, appelé principe des vies interreliées, suggère que les personnes interagissant avec eux sur une base régulière leur transmettent, par leurs attitudes et leurs actions, les valeurs qu'elles prônent et qui

peuvent s'avérer encourageantes, ou non, par rapport à l'accession à un milieu scolaire de seconde chance (Côté, 2005). En ce qui concerne le réseau social des jeunes raccrocheurs, il semblerait que moins de la moitié de ces derniers reçoivent un appui et un soutien moral de la part de leurs amis au moment de leur retour aux études (Bouchard & St-Amant, 1996). Or, comme il a été vu dans la section traitant des caractéristiques sociales des élèves décrocheurs, les relations de socialisation entre pairs peuvent jouer un rôle essentiel et constituer un facteur déterminant dans la persévérance des études (Simard, 1997) ainsi que dans le désinvestissement ou le réengagement scolaire (Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Dubet & Martucelli, 1996; Zay, 2005). De plus, le fait d'entretenir des relations positives et chaleureuses entre élèves peut également représenter un facteur de protection contre l'échec scolaire (Desmarais, 2010). À l'heure actuelle, les études sur le raccrochage scolaire abordent peu les caractéristiques sociales des élèves raccrocheurs. Cependant, il s'avère que les jeunes associent le CEA à une possibilité d'ouverture puisqu'ils affirment ressentir moins de jugement, de rejet et d'effet de groupe, et plus de respect et d'encouragement de la part des pairs, ce qui leur permet de s'intégrer plus facilement à l'intérieur de ce nouvel environnement scolaire (Desmarais, 2010; Rousseau *et al.*, 2010). Ils apprécient également la maturité des autres élèves du CEA (qui peut même contribuer au développement de leur propre maturité), le climat d'entraide (qui contribue au dépassement de soi plutôt qu'à la compétition entre élèves) et la possibilité de faire connaissance avec des personnes de différentes catégories d'âges et issues de milieux différents (Rousseau *et al.*, 2010). Ainsi, les CEA offrent la possibilité aux élèves raccrocheurs de se refaire une vie sociale avec des gens plus matures, sans se faire juger, en étant respectés et sans revivre la même humiliation souvent expérimentée au

secondaire ou au primaire (Rousseau *et al.*, 2010). En effet, à ce sujet, il convient de rappeler le travail acharné et la passion des acteurs qui œuvrent au sein de ces milieux éducatifs et qui sont d'ailleurs souvent mentionnés par les jeunes en ce qui a trait aux aspects positifs de leur passage en CEA, et notamment les efforts déployés afin de favoriser les liens entre les élèves (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010).

2.2.4. Les éléments qui favorisent ou qui font obstacle au raccrochage scolaire en CEA

Étant donné son effectif scolaire élevé, le secteur de l'éducation des adultes occupe une place importante dans le système scolaire québécois (Lemire, 2010). De plus en plus de jeunes de moins de 20 ans passent d'ailleurs par le secteur des adultes afin d'obtenir un diplôme (MELS, 2005). Comme il vient d'être mentionné dans la section précédente sur les caractéristiques des raccrocheurs, les élèves qui raccrochent au sein des CEA considèrent que de nombreux éléments propres à ces centres favorisent leur retour aux études, tant sur le plan scolaire, qu'individuel et social. Tout d'abord, le soutien scolaire représente un des éléments qui favorisent le plus la poursuite des études en CEA (Bouchard & St-Amant, 1996; Desmarais, 2010; Rousseau *et al.*, 2010). En effet, les jeunes apprécient le fait de recevoir plus d'aide qu'ils n'en percevaient à l'école secondaire régulière, et que les explications des enseignants soient plus claires, plus personnalisées, répondent mieux à leurs besoins et que celles-ci soient fournies au fur et à mesure qu'apparaissent leurs besoins, leur permettant ainsi d'avoir une meilleure compréhension des notions enseignées (Bouchard & St-Amant, 1996; Desmarais, 2010; Rousseau *et al.*, 2010). De plus, certains jeunes apprécient également la compétence de

leurs enseignants et le fait que ces derniers soient plus disponibles et prennent plus de temps pour leur fournir des explications, répondre à leurs questions et les encourager, grâce, notamment, au fait d'être en groupe restreint (Bouchard & St-Amant, 1996; Rousseau *et al.*, 2010). Par ailleurs, les raccrocheurs déclarent que le rythme d'étude individuelle au sein des classes représente un des principaux éléments favorisant la poursuite de leurs études en CEA (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010; Rousseau *et al.*, 2010). En effet, cette approche individuelle privilégiée au sein des CEA leur permet de passer plus rapidement les notions déjà acquises et, au contraire, de consacrer plus de temps aux notions qu'ils maîtrisent moins, sans gêner l'avancement du groupe (Rousseau *et al.*, 2010). Cette méthode d'enseignement individualisé s'avère donc adaptée pour ceux qui ont pu souffrir de la difficulté à suivre le groupe au secteur jeune et qui ont, de ce fait, développé un sentiment d'inefficacité par rapport à l'école (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Ainsi, il semble que les jeunes perçoivent le CEA, avec les classes réduites et l'enseignement individualisé, comme un lieu moins antagoniste au sein duquel leurs difficultés sont mieux acceptées (Scanlon & Mellard, 2002).

Par ailleurs, concernant les situations d'évaluation, les élèves raccrocheurs estiment qu'elles génèrent moins de stress et d'inquiétudes au CEA, comparativement à l'école secondaire régulière. Ils apprécient, en effet, le fait de pouvoir choisir la date de leur examen ainsi que le fait de pouvoir refaire un examen en cas d'échec, ce qui contribue grandement à diminuer leur niveau de stress pendant l'évaluation (Rousseau *et al.*, 2010). Enfin, sur le plan social, les jeunes se sentent mieux intégrés dans leur classe, au sein de laquelle règnent confiance, respect, entraide et encouragements, les amenant

ainsi à développer une maturité semblable à celle des autres élèves (Desmarais, 2010; Rousseau *et al.*, 2010). Finalement, les jeunes raccrocheurs associent de nombreux éléments du fonctionnement des CEA, dont la disponibilité des enseignants, le rythme individuel ainsi que l'entraide entre les élèves, à de meilleurs apprentissages, à un plus grand sentiment de confiance par rapport à l'école et, par conséquent, à l'obtention de meilleurs résultats scolaires (Rousseau *et al.*, 2010). Ainsi, l'accession à un autre type d'enseignement représente, pour ces jeunes, un véritable tournant, leur permettant, la plupart du temps, de connaître une expérience de réussite (Scanlon & Mellard, 2002).

Malheureusement, il s'avère que de nombreux éléments peuvent constituer de véritables obstacles au raccrochage scolaire en CEA, amenant ainsi certains jeunes à décrocher de nouveau à la suite de difficultés financières, familiales ou personnelles (Bourdon, Roy & Bélisle, 2004; Langevin, Cartier & Robert, 2006; Marcotte, Fortin & Cloutier, 2011). Dans un document intitulé *État de la formation de base des adultes au Québec*, le MELS (2005) utilise la typologie des obstacles à l'apprentissage de Cross (1981). Cette typologie classe les obstacles selon trois catégories: les obstacles de nature dispositionnelle (être trop vieux pour retourner à l'école, manquer de confiance en ses capacités, avoir eu des mauvais résultats par le passé, etc.), les obstacles de nature situationnelle (manque de temps, responsabilités familiales, déplacements, coûts, conditions de travail, etc.) et les obstacles de nature institutionnelle (horaires, règles, contenu des cours, pratiques pédagogiques, etc.).

Ainsi, en ce qui a trait aux obstacles dispositionnels, les études révèlent que ceux qui sont les plus susceptibles d'affecter les adultes en proie avec des difficultés scolaires

sont les expériences scolaires négatives (Beder, 1990; Thomas, 1990) ainsi qu'une perception de soi-même négative par rapport aux apprentissages (Beder, 1990; Myers & De Broucker, 2006). Beder (1990) fait également ressortir comme obstacles de nature dispositionnelle, le fait d'être trop vieux et le manque d'énergie. Par la suite, en ce qui concerne les obstacles situationnels, plusieurs études remarquent le manque d'argent, les responsabilités familiales ainsi que le manque de temps (Beder, 1990; Doray, Bélanger & Labonté, 2004; Myers & De Broucker, 2006; Sherman, 1990; Tuijnman & Bélanger, 1997). D'autres études relèvent également les problèmes de transport, considérant d'ailleurs cet obstacle situationnel comme étant celui le plus souvent mentionné par les adultes (Beder, 1990; Sherman, 1990; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; Tuijnman & Bélanger, 1997). Par ailleurs, Drolet et Richard (2006) estiment que le milieu d'origine et les piétres conditions de vie dans lesquelles vivent certains jeunes peuvent également constituer des obstacles au raccrochage. Enfin, les études observent plusieurs obstacles de nature institutionnelle, tels que des conflits d'horaire (Doray, Bélanger & Labonté, 2004; Tuijnman & Bélanger, 1997), des mesures de soutien jugées insuffisantes, des conditions et un contexte d'accueil inadéquats; des pratiques andragogiques peu appropriées, un lieu inadéquat (Bourdon, Roy & Bélisle, 2004), le coût de la formation (Doray, Bélanger & Labonté, 2004), ainsi que la présence d'adultes dans les classes et le temps de présence obligatoire (Lemire, 2010).

Ainsi, il est possible de constater que les CEA présentent plusieurs éléments favorisant la poursuite des études, mais certains obstacles peuvent également nuire au cheminement scolaire des élèves raccrocheurs. En effet, il ne faut pas oublier que ces

derniers ont eu un parcours scolaire souvent difficile (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993), empreint d'événements et de situations qui les ont marqués et qui ont contribué à alimenter une image négative d'eux-mêmes, ce qui peut entraver leur retour sur les bancs de l'école.

En somme, les résultats des recherches présentés dans ce chapitre permettent de se construire un portrait de la réalité actuelle des jeunes garçons de moins de 18 ans qui fréquentent un CEA. Ainsi, cette recension des écrits permet, d'une part, de documenter le processus qui a mené ces jeunes au décrochage scolaire, en prenant en considération les différents facteurs (personnels, scolaires, familiaux et sociaux) qui ont joué un rôle dans ce processus de déscolarisation. D'autre part, ce chapitre permet aussi de rassembler les informations existantes sur le raccrochage scolaire et, plus spécifiquement, sur les caractéristiques des raccrocheurs et leur parcours en CEA (obstacles et éléments facilitant), bien que ces thèmes soient encore peu documentés dans les écrits disponibles à ce jour. En effet, à l'heure actuelle, encore peu de connaissances sont disponibles sur le phénomène du raccrochage scolaire, comparativement à l'abondance des études québécoises et canadiennes sur le décrochage scolaire (Marcotte, 2011; Marcotte, Fortin & Cloutier, 2011). De plus, le peu d'études qui se sont penchées sur le phénomène du raccrochage scolaire font état d'une représentation morcelée de la réalité objective et subjective de ce sous-groupe de jeunes hommes et femmes « en devenir » (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Peu d'informations sont donc disponibles sur la situation personnelle, l'histoire familiale, la gamme des services que ces jeunes ont reçue pendant l'adolescence ainsi que la manière dont ils abordent l'âge adulte (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Or, ces lacunes

contribuent à limiter la portée des divers programmes gouvernementaux et autres initiatives locales en milieu scolaire. De plus, peu d'études se sont intéressées à la réalité de la clientèle 16-24 ans de ces établissements scolaire (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). En effet, ce groupe d'âge, longtemps négligé par les recherches empiriques (Schulenberg, Sameroff & Cicchetti, 2004) et les programmes sociaux (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 2002) semble, depuis peu, retenir l'attention du gouvernement (Bowlby & McMullen, 2002 ; MEQ, 2004). D'ailleurs, selon Marcotte, Fortin et Cloutier (2011, p. 10), « il est impératif de refocaliser l'attention des chercheurs, des décideurs et du public sur le phénomène du raccrochage, sur les facteurs qui soutiennent les cheminements de raccrochage réussis et sur les mécanismes en place pour favoriser l'accessibilité et la rétention des jeunes adultes à l'intérieur de ces milieux scolaires ». En effet, étant donné les taux de décrochage scolaire encore élevés, il est aujourd'hui impératif de cibler les éléments qui peuvent favoriser un retour aux études afin de permettre aux décrocheurs de vivre une nouvelle expérience scolaire, empreinte cette fois-ci de réussites.

La présente étude tente donc de combler cette lacune en apportant de nouveaux éléments sur le phénomène du raccrochage scolaire. Pour ce faire, le modèle systémique a été privilégié dans l'analyse des résultats de ce mémoire, afin de mieux saisir l'ensemble des facteurs qui entrent en considération dans les processus de décrochage et de raccrochage scolaires. Le prochain chapitre expose donc le cadre de référence privilégié dans cette étude.

CADRE THEORIQUE

Le processus décisionnel de raccrochage scolaire s'élabore différemment d'une personne à une autre, selon son vécu et ses expériences sur les plans personnel, scolaire, familial et social. La présente recherche s'intéresse aux liens pouvant exister entre les différents systèmes au sein desquels évoluent les jeunes raccrocheurs, et aux événements survenus à l'intérieur même de ces systèmes, les ayant amenés à éprouver des difficultés dans la poursuite de leurs études, tant au primaire qu'au secondaire, ainsi qu'à décrocher du système scolaire régulier, pour finalement retourner suivre une formation au sein d'un CEA. Ainsi, en utilisant la théorie générale des systèmes comme cadre de référence, ce mémoire permet d'explorer la réalité vécue par les jeunes raccrocheurs, et de mieux comprendre le cheminement de leur processus décisionnel de décrochage et de raccrochage scolaires.

Ce chapitre positionne donc la présente étude au sein d'un cadre de référence systémique, en dressant un portrait des principaux concepts qui y sont associés et en établissant des liens entre ces concepts et la problématique étudiée, comme elle est vécue par les participants. Ces derniers, en processus de raccrochage scolaire, sont ainsi considérés à travers les différents systèmes (personnel, scolaire, familial et social) qui structurent leur vie dans sa globalité. En effet, comme l'exprime Massa (2002, p. 9) :

Dans un monde aux problématiques sociales et sociétales de plus en plus complexes, ce sont les compétences du travailleur social et la nature des problématiques en jeu qui déterminent ses approches. Nous constatons que son champ d'action s'élargit. L'évaluation d'une situation problématique doit alors accorder une place importante aux facteurs de l'environnement, au lieu de s'intéresser principalement aux aspects intra psychiques de la vie des personnes. L'analyse systémique qui porte sur les phénomènes dans leur complexité et leur globalité aux plans microsociaux et macrosociaux s'impose donc.

Ainsi, non seulement l'analyse systémique apparaît primordiale pour l'intervenant en situation d'intervention, afin de mieux cerner les problématiques de plus en plus complexes auxquelles les individus doivent faire face, mais elle est également pertinente dans le cadre d'une recherche, puisqu'elle permet d'éclairer et de structurer cette démarche. En effet, dans le cadre de la présente recherche, l'analyse systémique permet d'aborder le phénomène du raccrochage scolaire dans sa globalité, en tentant de prendre en considération tous les aspects caractéristiques de cette problématique et tous les facteurs spécifiques à la réalité vécue par les raccrocheurs.

D'ailleurs, la plupart des auteurs ayant étudié la question du décrochage scolaire s'accordent pour définir cette problématique comme étant un phénomène social multidimensionnel aux causes multiples (Duckenfield, Hamby & Smink, 1990; Sherman & Sherman, 1991; Janosz *et al.*, 2000). Par conséquent, il apparaît primordial de s'intéresser aux systèmes environnementaux au sein desquels évoluent les jeunes raccrocheurs, anciens décrocheurs, étant donné que le système peut être considéré comme un ensemble qui est en échange constant avec l'environnement (Von Bertalanffy, 1968, 1980; Belpaire, 1993).

Pour commencer ce chapitre qui traite du cadre de référence de l'étude, les principaux fondements à la base de l'analyse systémique sont d'abord présentés. Une brève définition des principaux concepts associés à ce modèle, tels que la complexité, le système, le sous-système, la globalité, la rétroaction et l'équifinalité, est ensuite exposée, dans le but de mieux justifier leur utilité dans le processus de réalisation de cette étude.

3.1. Les principaux fondements de l'analyse systémique

À la suite d'une remise en cause du rationalisme cartésien hérité d'Aristote, la systémique est apparue au XX^e siècle comme une méthode répondant au besoin de considérer les choses selon des approches nouvelles, permettant ainsi d'adapter les modes de pensée aux besoins du monde actuel et de demain (Durand, 1979). Ainsi, le concept « moderne » de système, tel qu'on le connaît aujourd’hui, a commencé à se développer dans les années 1940, aux États-Unis (Durand, 1979). Ce concept est issu de différents domaines, notamment la biologie, les mathématiques, la physique, l'ingénierie et la gestion, qui ont plus particulièrement contribué à son évolution. Von Bertalanffy (théorie des systèmes ouverts, 1951), Wiener (théorie de la cybernétique, 1948), Shannon (théorie de la communication, 1949), McCulloch (bionique, 1959) et Forrester (dynamique générale des systèmes, 1960) peuvent être considérés comme les précurseurs de ce concept (Durand, 1979), étant donné la contribution significative que chacun d'entre eux a apportée à l'évolution de ce dernier. C'est ainsi que l'approche systémique s'est petit à petit développée, basée sur le concept fondamental de système qui la caractérise.

Ce concept de système a été introduit par Von Bertalanffy, en 1937, qui considérait que pour comprendre des ensembles, il était nécessaire de connaître non seulement leurs éléments, mais encore leurs relations et leurs interactions avec l'environnement (Bériot, 2006). Il en est de même pour tout chercheur dans le domaine du travail social, puisqu'il doit considérer les phénomènes et problématiques étudiés

dans leur globalité et leur complexité (Massa, 2002). Von Bertalanffy (1973, p. 199) va même jusqu'à affirmer que, selon lui, « la science sociale est la science des systèmes sociaux ». Selon lui, le but de la *théorie générale des systèmes* est de formuler des principes valables pour tout système, indépendamment de la nature des éléments qui le composent et des relations qui les relient. S'appuyant sur les conclusions de la thermodynamique, Von Bertalanffy a introduit la notion de système ouvert, par opposition aux systèmes fermés, référant ainsi à un système en relation avec un environnement sur lequel il influe et dont il reçoit des influences (Bériot, 2006). Selon Amiguet et Julier (1998: 4),

l'objectif de Von Bertalanffy était de réunir en quelques sortes [sic] les différentes sciences qu'elles soient naturelles ou sociales à travers des principes unificateurs. Il y a donc des lois qui peuvent s'appliquer à tout système [...] Donc l'idée principale de Von Bertalanffy est que l'homme est avant tout un système actif, et pas seulement réactif. C'est-à-dire qu'il est doué d'initiative.

Par conséquent, même si la théorie générale des systèmes, telle qu'imaginee par Von Bertalanffy, ne représente pas une solution palliative en soi, elle semble cependant particulièrement appropriée pour apporter une explication à de nombreux phénomènes qui ne sauraient être expliqués par l'analyse cartésienne classique (Laszlo, 1993).

Donnadieu et Karsky (2002), quant à eux, définissent l'approche systémique selon des postulats, qui correspondent aux concepts fondamentaux de cette approche. Ces postulats sont exposés ci-dessous et, entre parenthèses, les concepts qui y sont associés sont précisés :

- un système assemble des parties, des éléments, ou des composants de nature différente (concept de *globalité*);

- il existe, entre les éléments, des relations de diverses natures qui se manifestent, le plus souvent, sous forme d'un réseau de communication, permettant l'échange entre les principaux composants du système (concept d'*interaction*);
- dans ce réseau, certaines des parties ou certains des composants jouent un rôle de transformation des produits échangés (concept de *régulation*);
- d'autres composants jouent enfin le rôle de vannes et servent à contrôler les échanges ; ils sont les organes de base de la régulation et agissent selon le mécanisme de la rétroaction (concept de *rétroaction*);
- tous ces éléments sont agencés pour atteindre un ou plusieurs objectifs communs (concept de *finalité*).

L'analyse systémique met également en avant l'idée selon laquelle une famille, une institution ou un groupe social s'organise, fonctionne et se régule grâce aux règles qui se créent. Les dysfonctionnements doivent alors se lire comme des effets de ces régulations (Pluymaekers, 2002). Ainsi, le système se transforme sans cesse afin de s'adapter, de conserver sa stabilité et son équilibre (Amiguet & Julier, 1998). Le système peut être représenté par les relations structurelles et fonctionnelles existant, par exemple, dans un organisme social, une école, une usine, quel que soit leur type de « production » : services à caractère éducatif ou industriel (Massa, 2002). Aujourd'hui, tout travailleur social doit donc composer avec la certitude croissante de l'existence de la complexité des situations et à l'évolution de leurs enjeux. Il s'agit d'observer, de chercher à expliquer des situations et des phénomènes perçus dans leur aspect global et de travailler en fonction de ces observations, en rassemblant et en organisant les données conceptuelles de l'approche systémique (Massa, 2002).

3.2. Les principaux concepts de l'analyse systémique et leur application au phénomène du décrochage scolaire

Afin de rendre compte de la complexité qui la caractérise, l'analyse systémique s'appuie sur des concepts qui lui sont propres. À ses débuts, l'analyse systémique, principalement centrée sur les concepts de structure, d'information, de régulation et de totalité, était appelée la première systémique (Durand, 1979). Puis, dans les années 1970-1980, la systémique a intégré deux nouveaux concepts essentiels au cœur de son approche : la communication et l'autonomie (ou auto-organisation) (Durand, 1979). La communication induit qu'une chose se passe ou non (Wiener, 1962). La société est alors conçue comme le lieu d'une communication, d'une circulation, d'un échange (Lévi-Strauss, 1949). Le concept de communication est donc à la base du pilotage de tous les systèmes sociaux (Donnadieu, Durand, Neel, Nunez & Saint-Paul, 2003). Le concept d'autonomie, basé sur celui de système ouvert et développé par Von Bertalanffy, stipule qu'un système ouvert échange constamment avec son environnement de la matière, de l'énergie et de l'information, lui permettant ainsi d'être autonome et de pouvoir s'auto-organiser (Durand, 1979). Au cours des ans, l'analyse systémique a intégré de nombreux concepts, mais seuls les concepts jugés les plus pertinents pour la présente étude ont été retenus dans ce chapitre et appliqués à la problématique du raccrochage scolaire : le système, le sous-système, la globalité (ou totalité) la rétroaction et l'équifinalité. Ces concepts seront davantage définis dans la prochaine section, puis, appliqués à la réalité vécue par les raccrocheurs scolaires.

Le système

D'une part, la notion de système est au cœur de l'analyse systémique et mérite que l'on s'y attarde de façon particulière. Selon Pluymakers (2002), « un système est un ensemble d'éléments qui interagissent entre eux et qui échangent de l'information avec l'extérieur ». Pour Von Bertalanffy (1973), le système peut être défini à partir de deux types de description : la description interne, selon laquelle chacun des éléments du système interagit en fonction de ses propres souvenirs, affects, fantasmes et pulsions; et la description externe, qui se réfère au rapport qu'entretient le système avec son environnement extérieur. Le concept de système, de même que les descriptions interne et externe qui y sont associées, s'applique bien au vécu des jeunes décrocheurs qui décident de reprendre leurs études au sein d'un CEA. En effet, selon certains auteurs (Delcourt, 1989; Lambillote & Leclercq, 1996), le décrochage scolaire se définit comme un processus progressif de désintérêt pour l'école, résultat d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire. Ainsi, cette définition envisage la problématique du décrochage comme un processus lent et insidieux, conséquence d'événements personnels (apprentissage, affectivité, personnalité), scolaires (parcours scolaire, organisation scolaire, relation avec les enseignants et les pairs), familiaux et socioculturels (milieu de vie, événements familiaux, valeurs sociales), qui semble donc se préparer bien avant sa manifestation, au sein des différents systèmes qui régissent la vie des jeunes.

Dans le même ordre d'idées, le processus de raccrochage scolaire découle également d'un cheminement du jeune, en fonction des expériences qu'il a pu vivre au

sein des systèmes à travers lesquels il évolue, systèmes qui ont inévitablement subi des changements après le départ de l'école secondaire régulière. Dans le cadre de cette étude, un intérêt plus spécifique a été accordé aux sous-systèmes personnel, scolaire, familial, social et environnemental du jeune, lors de son passage à l'école primaire et secondaire d'une part, et au CEA d'autre part. En effet, certains de ces sous-systèmes (qui seront évoqués plus précisément dans la section qui suit) ont pu agir comme facteurs de risque contribuant au processus de décrochage, ou comme facteurs de protection facilitant le retour aux études. En outre, étant donné que le processus de raccrochage scolaire est inévitablement lié à celui du décrochage, puisqu'il ne peut avoir lieu sans qu'il y ait préalablement eu décrochage, les systèmes modifiés structurant la (nouvelle) vie du jeune et ayant des conséquences sur celui-ci ont été pris en compte afin d'explorer l'expérience du jeune lors de sa transition au CEA.

Le sous-système

Il est possible de diviser un système en plusieurs sous-systèmes (Von Bertalanffy, 1956; Morval, 1995). Selon Minuchin (1979), chaque individu appartient à différents sous-systèmes au sein desquels il a acquis divers degrés de pouvoir ainsi que des compétences spécifiques. Les sous-systèmes représentent un ensemble de fonctions communes à des personnes faisant partie du système. Par exemple, pour le système familial, Minuchin (1974) en évoque différents types, en parlant des sous-systèmes conjugal, parental et de la fratrie. Les sous-systèmes peuvent donc être envisagés comme des parties interreliées, dont la nature peut être identifiée seulement lorsque le système est considéré dans son ensemble (Von Bertalanffy, 1973).

Dans le cadre du présent mémoire, différents sous-systèmes ont été considérés afin d'appréhender le vécu des garçons qui prennent la décision de reprendre leurs études dans un CEA. De manière plus précise, nous nous sommes intéressés au rôle qu'ont pu jouer les sous-systèmes familial, scolaire, social et environnemental sur les processus de décrochage et de raccrochage scolaires. Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes plus particulièrement penchés sur certaines interactions propres à chaque sous-système. Sur le plan familial, ce sont la qualité des relations avec les parents, le type de supervision et d'encadrement offert par les parents dans la gestion de la scolarité, ou encore le décès de membres de la famille élargie qui ont été pris en compte. Pour le sous-système scolaire, les difficultés et les échecs, les résultats scolaires, les redoublements, la fréquentation de classes spéciales, l'assiduité dans les devoirs ainsi que les relations avec les enseignants ont été considérés. Par la suite, la qualité des relations avec les pairs ainsi que les difficultés d'ordre social auxquelles ont peut-être dû faire face les répondants, comme l'intimidation ou le harcèlement, ont été prises en compte dans le sous-système social. Enfin, le sous-système environnemental englobe l'aide et les ressources qu'ont pu recevoir les répondants pour faire face à leurs difficultés, ainsi que les changements d'établissements scolaires. Afin de saisir la réalité des jeunes qui fréquentent un CEA, la compréhension de l'interaction entre le jeune (système) et les autres membres de son réseau social (sous-systèmes) est essentielle. L'exemple de Monane (1967: 52) illustre bien la réalité de l'élève en tant que sous-système :

L'élève, en tant que sous-système « social » peut être considéré comme en interaction avec le système scolaire complexe, différencié et spécialisé, dans lequel les processus internes entre ces divers éléments produisent des effets. Il les incorpore, créant progressivement les conditions de son développement intellectuel, de sa structuration interne, de son autonomie, de ses capacités d'auto-organisation.

Ainsi, la structuration personnelle de l'élève se réalise par l'acquisition de connaissances, l'intégration de valeurs et par le développement de ses énergies, de ses capacités d'adaptation et d'accommodation, qui lui permettront de gérer ses conditions de vie diverses dans ses environnements futurs. Cependant, à l'inverse, d'éventuelles réactions de rejet de sa part envers les propositions du système scolaire pourraient l'amener à des formes de déstructuration aggravées s'il commençait, par exemple, à consommer de la drogue. Le décrochage scolaire pourrait ainsi être perçu comme l'ultime réaction de rejet, amenant alors le jeune, comme « sous-système social », à ne plus être en interaction avec le système scolaire et, ainsi, à entraver sa structuration personnelle, comme cela est décrit ci-dessus par Monane (1967) (acquisition de l'autonomie, des capacités d'auto-organisation, développement intellectuel, etc.).

La globalité (ou totalité)

La célèbre citation « le tout est plus que la somme des parties » illustre bien le concept de globalité, selon lequel il est impossible de connaître véritablement les systèmes complexes sans les envisager dans leur ensemble (Donnadieu, Durand, Neel, Nunez & Saint-Paul, 2003). Cette notion de globalité considère ainsi le système comme un ensemble, un tout cohérent et indivisible. Étant donné l'interdépendance des éléments

du système, la modification de l'un de ses éléments engendre une modification des autres éléments, voire du système tout entier (Von Bertalanffy, 1973; Donnadieu *et al.*, 2003; Massa, 2002). Pour sa part, Massa (2002, p. 12) insiste sur le fait que « le système est plus que la somme de ses éléments, que les interactions entre les éléments comptent autant que les éléments eux-mêmes. Il fait appel à la notion de réciprocité des interactions et d'interdépendance. Le tout devient primordial ». De ce fait, l'analyse systémique propose d'envisager tous les aspects d'un problème à partir d'une vue générale (globale) et de l'analyser dans sa complexité organisée, sa structure, en tenant ainsi compte de sa « gestalt » (essence ou forme complète d'une entité) (Massa, 2002 ; Donnadieu *et al.*, 2003).

Dans le cas de la présente étude, le concept de globalité a donc été pris en compte. En effet, le fait que le jeune ait pris la décision de quitter l'école, puis de retourner suivre une formation en CEA, n'a pas seulement influencé, voire perturbé, sa vie sur le plan scolaire, mais également sur les plans personnel, familial et social. Dans le même ordre d'idées, les décisions de décrocher, puis de raccrocher, ne sont pas prises par le jeune seulement en fonction de sa relation avec le système scolaire, mais également en lien avec un ensemble d'événements survenus tout au long de sa vie dans les autres systèmes, notamment familial et social, au sein desquels il évolue.

La rétroaction et l'homéostasie

La rétroaction, concept central de la cybernétique (Wiener, 1962), a également été appliquée à la présente recherche. Selon cette notion, basée sur le concept du

feedback, les systèmes modifient leur environnement, par l'entremise d'un processus nommé « out put », ce qui engendre la production d'un effet en retour : les systèmes reçoivent des informations sur eux-mêmes et sur cet environnement (Massa, 2002). Par la suite, les informations recueillies sont envoyées au système, dans le but de guider et d'orienter ses opérations en fonction de sa finalité (Massa, 2002). Il s'agit alors d'un système de rétroaction, de contrôle de l'impulsion par la réponse (Massa, 2001).

Il existerait deux types de boucles de rétroaction : les boucles positives (ou explosives) et les boucles négatives (ou stabilisatrices) (Donnadieu, Durand, Neel, Nunez & Saint-Paul, 2003). Autrement dit, le feedback a une fonction de renforcement positif ou négatif. Le feedback négatif peut être considéré comme un phénomène de régulation, tendant à maintenir une relation dans un état de stabilité et d'équilibre (Wiener, 1962). Il s'agit de l'homéostasie (Lapointe, 1993). Ainsi, une boucle de rétroaction négative (ou stabilisatrice) conduit à un comportement adaptatif ou finalisé (de Rosnay, 1975). Le feedback positif, quant à lui, va plutôt renforcer un phénomène avec un effet « boule de neige » (Wiener, 1962). La boucle de rétroaction positive (ou explosive) repose donc sur la dynamique du changement, en opposition à la stabilité et l'équilibre recherchés par la boucle négative (Donnadieu, Durand, Neel, Nunez & Saint-Paul, 2003). La transformation déjà en cours dans le système est alors facilitée et amplifiée. Les effets se cumulent (effet « boule de neige ») et aboutissent au développement d'un comportement divergent, qui se manifeste soit sous la forme d'une expansion indéfinie ou d'une explosion, soit d'un blocage total de l'activité (Donnadieu, Durand, Neel, Nunez & Saint-Paul, 2003).

Dans le cadre de la présente étude, le concept de rétroaction est présent en tant que feedback positif, puisque la relation « conflictuelle » qu'entretient le jeune avec l'école va être renforcée par une série d'autres événements sur les plans personnel, familial, social et environnemental, provoquant ainsi le décrochage scolaire. En effet, la rétroaction positive favorise la recherche de nouveaux objectifs à poursuivre, le changement et la mise en place de nouvelles fonctions pouvant aller jusqu'à l'éclatement du système (Lapointe, 1993), ce qui est le cas puisqu'il y a éclatement du système scolaire. Cependant, la rétroaction est également présente sous forme de feedback négatif, lorsque le jeune décide de retourner à l'école, car il tend alors à retrouver un certain état de stabilité et d'équilibre, à travers une nouvelle forme de scolarité (CEA). En effet, l'homéostasie permet alors au système de conserver et de protéger son identité et sa nature, malgré les « agressions » de l'environnement (Lapointe, 1993). L'identité correspond ici au rôle du jeune en tant qu'élève.

L'équifinalité

Selon Lapointe (1993), un système est qualifié d'« équifinal » lorsqu'il peut atteindre ses objectifs à partir de différents points de départ et par l'entremise de différents moyens. Ce principe s'énonce comme suit : un même état final peut être atteint à partir de conditions initiales différentes, par des itinéraires différents (Von Bertalanffy, 1973; Morval, 1995). Ainsi, nous retrouvons ce concept chez le jeune raccrocheur, qui n'ayant pu, pour diverses raisons, parvenir à terminer sa scolarité au sein du système dit régulier, est quand même parvenu à prendre un autre chemin qui va l'amener à son objectif de « réussite » scolaire et d'obtention d'un diplôme. En effet, il

s'avère qu'un système tend toujours vers un même état final de stabilité, malgré les changements et les fluctuations qui apparaissent au fil du temps (Morval, 1995). Il n'existe donc pas de solution exclusive ou unique aux problèmes rencontrés dans les systèmes ouverts (Lapointe, 1993). Les CEA apparaissent alors comme un véritable itinéraire qui permet, tout comme le système scolaire « régulier », au système d'atteindre ses objectifs scolaires.

En somme, comme la présente étude s'appuie sur l'hypothèse que les phénomènes du décrochage et du raccrochage scolaires résultent des interactions entre une multitude de facteurs de risque, il a été possible, à partir des principaux concepts de l'approche systémique, d'explorer en quoi les différents sous-systèmes (scolaire, familial, social et environnemental) qui structurent la vie des jeunes peuvent avoir un effet, plus ou moins direct, sur leur parcours scolaire. Plus spécifiquement, l'utilisation du modèle systémique nous a permis d'étudier les impacts engendrés par la présence de facteurs de risque dans les milieux scolaire, familial, social et environnemental, chez les jeunes. Cette approche permet de considérer les participants de cette étude dans leur globalité et de comprendre de quelle façon le principe de rétroaction entre le système et les différents sous-systèmes qui l'entourent s'est effectué, amenant ainsi l'explosion du sous-système scolaire. Enfin, nous avons pu voir comment les jeunes, en s'inscrivant dans un CEA, ont cherché à rétablir un équilibre dans leur vie et à atteindre leur objectif de réussite scolaire, choisissant ainsi d'emprunter un chemin « différent » qui les mènera à un état d'équifinalité.

METHODOLOGIE

Le présent chapitre, consacré à la méthodologie, présente les différentes étapes ayant permis de mener à bien cette recherche. Dans la première partie, sont tout d'abord définis le type de recherche ainsi que les objectifs poursuivis. Puis, nous traitons de la stratégie de recherche, soit de la population et de l'échantillon à l'étude, du mode de recrutement des participants, ainsi que des méthodes de collecte et d'analyse des données utilisées. Enfin, des précisions sont données en ce qui concerne les considérations éthiques appliquées tout au long du déroulement de cette recherche.

4.1. Le type de recherche

Cette étude s'inscrit dans la spécificité de la recherche qualitative, étant donné qu'elle est liée à l'étude de phénomènes et faits humains qui, de facto, ne sont pas mesurables avec précision (Mucchieli, 1991; Pourtois & Desmet, 1988). Ainsi, l'utilisation de la méthode qualitative permet d'obtenir des données riches sur une situation spécifique et contextualisée (Miles & Huberman, 2003) et de tenir compte de l'environnement dans lequel s'inscrit l'étude (Denzin & Lincoln, 2003). Plus spécifiquement, le présent mémoire prend la forme d'une étude qualitative de type descriptif étant donné que son objectif premier est, comme le mentionne Gauthier (1992), de décrire l'état d'une situation afin de parvenir à approfondir la problématique à l'étude et de permettre une meilleure compréhension de ses concepts.

Comme l'a fait remarquer Mucchieli (1991), il s'avère difficile, voire impossible, d'avoir une extériorité parfaitement objective et neutre, et toute tentative d'explication

d'un phénomène social court le risque d'être déformée par de nombreux biais venant de l'observateur ainsi que de l'analyste. Par conséquent, il est plus prudent d'essayer de comprendre la réalité des acteurs sociaux en acceptant d'entrer dans leur logique propre. Ainsi, la méthode qualitative est préoccupée par une compréhension approfondie du phénomène à l'étude, amenant le chercheur à observer, décrire, interpréter et apprécier le phénomène et le milieu, comme ils se présentent à lui (Erickson, 1986). Le chercheur n'est alors pas exclu du processus de recherche, mais en fait partie intégrante, puisque c'est lui qui donne un sens au phénomène (Erickson, 1986).

Le point de vue des acteurs sociaux dans l'appréhension des réalités sociales est donc privilégié dans l'approche qualitative, permettant d'explorer les phénomènes en profondeur (Mayer, Ouellet, St-Jacques & Turcotte, 2000). Ainsi, s'inscrivant dans un paradigme plutôt compréhensif, dit aussi interprétatif ou holistique, la recherche qualitative conçoit différemment son objet et poursuit des visées bien différentes que celles de la recherche quantitative. Elle considère la réalité comme une construction humaine, reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en terme d'action-signification des acteurs (Boutin, 2000; Deslauriers, 1991; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1995; Savoie-Zajc, 2000). Deslauriers (1985) précise que la recherche qualitative se veut une méthode adaptée pour l'étude des phénomènes sociaux qui s'avèrent, depuis le siècle dernier, en changement et revêtent des caractéristiques complexes et moins constantes. Par ailleurs, certains chercheurs mettent en évidence l'utilité des approches qualitatives lorsque la démarche s'inscrit dans une perspective de compréhension des expériences de la vie quotidienne et

lorsqu'elle cherche à comprendre le sens que donnent les individus à un événement (Deslauriers, 1991; Lincoln et Guba, 1985).

La recherche qualitative est donc tout à fait pertinente dans le cadre de la présente étude, car cette dernière vise à documenter le parcours scolaire et de vie de jeunes raccrocheurs. Pour cela, il est effectivement pertinent, et même primordial, de s'appuyer sur le propre discours des acteurs directement concernés par cette réalité. De plus, le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel aux causes multiples (Duckenfield, Hamby & Smink, 1990; Sherman & Sherman, 1991; Janosz *et al.*, 2000). Ainsi, chaque jeune, en processus de raccrochage scolaire, a un parcours de vie et un parcours scolaire qui lui est propre, et il est important de considérer chaque jeune dans son unicité, à travers un discours relatant des propos spécifiques à son expérience personnelle. En outre, il s'avère que peu de connaissances sont disponibles sur le phénomène du raccrochage scolaire (Marcotte, Fortin & Cloutier, 2011). À cet égard, Frisch (1999) précise que la recherche qualitative permet de mieux comprendre une réalité psychosociale peu documentée par les recherches et, ainsi, de saisir de quelle façon une problématique peut se développer. En ce sens, les nouvelles recherches sur un sujet sont souvent qualitatives, car le chercheur doit trouver une façon d'étudier le nouveau phénomène rencontré et, pour ce faire, doit souvent créer ses propres outils de collecte (Erickson, 1986). Cependant, il convient de préciser que l'étude de type qualitatif présente également des inconvénients en ce qui a trait, notamment, à la possibilité de faire des erreurs d'interprétation, à une éventuelle modification du comportement des participants ainsi qu'à une information limitée à ce que les acteurs peuvent dire du phénomène étudié (Rispal, 2002). Il est donc important de ne pas perdre

de vue ces réalités propres à la recherche qualitative, et de ne pas formuler de généralisations trop hâtives sur la problématique étudiée.

4.2. Les objectifs de la recherche

La présente étude s'inscrit dans une recherche plus large qui vise, de manière générale, à documenter le parcours de vie et le parcours scolaire de jeunes raccrocheurs (filles et garçons), âgés de 16 à 18 ans, fréquentant un CEA (Maltais, Pouliot, Perron & Veillette, 2009). L'objectif de cette recherche est double, puisqu'elle cherche à la fois à étudier le processus ayant tout d'abord amené ces jeunes à quitter le système éducatif « régulier », puis leur cheminement vers la décision de retourner à l'école. Pour sa part, le présent mémoire porte, plus particulièrement, sur le vécu et le parcours scolaire de 14 garçons, âgés de 16 à 18 ans et qui fréquentent un CEA. Il poursuit l'atteinte de quatre objectifs spécifiques. Le premier vise à dresser un portrait du parcours scolaire des jeunes au primaire, au secondaire et au CEA. Le deuxième objectif cherche à documenter l'image que ces jeunes raccrocheurs ont pu avoir d'eux-mêmes tout au long de leur parcours scolaire (primaire, secondaire et CEA). Le troisième objectif tente d'identifier les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont marqué le parcours scolaire de ces élèves à l'école primaire et secondaire. Enfin, le dernier objectif vise à documenter le vécu des jeunes au sein du CEA.

4.3. La population à l'étude, le recrutement et l'échantillonnage

La population visée par cette étude comprend l'ensemble des garçons, âgés de 16 à 18 ans, fréquentant un CEA de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Ces jeunes sont d'anciens décrocheurs ayant décidé de retourner suivre une formation scolaire afin d'obtenir leur diplôme de secondaire V. Il avait été préalablement estimé qu'il suffirait, pour obtenir les informations nécessaires à la recherche, de réaliser entre 10 et 15 entrevues. Pendant le déroulement de la recherche, le principe de saturation a toutefois été utilisé et jugé atteint, puisque les informations recueillies étaient suffisantes pour répondre aux objectifs de recherche. En effet, selon les précurseurs de ce principe, Glaser et Strauss (1967), le point de saturation théorique est atteint lorsqu'il n'émerge plus rien de vraiment nouveau ou consistant de la collecte de données, et qu'on ne trouve plus d'informations supplémentaires capables de venir enrichir la théorie. Le principe de saturation consiste alors à s'arrêter lorsqu'il devient possible de dire qu'on a « fait le tour » de l'univers de travail, c'est-à-dire au moment où toutes les données disponibles, ou assez de données, ont été recueillies compte tenu des finalités de la recherche (Pires, 1997). Dans le cadre de la présente recherche, les chercheurs se sont arrêtés après avoir réalisé 15 entrevues et ont, finalement, décidé de ne s'appuyer que sur 14 d'entre elles, étant donné qu'une des entrevues n'a pas pu être complétée à la suite de son interruption.

Ainsi, pour le recrutement des participants, trois assistantes de recherche (dont l'auteure de ce mémoire) ont été chargées d'interpeller au hasard, au cours du trimestre

de l'hiver 2010, entre 10 et 15 jeunes, afin de les inviter à participer à la recherche, tout en tenant compte des critères d'admissibilité de cette étude. Les garçons devaient alors être âgés de 18 ans ou moins lors de la réalisation de l'entrevue et être inscrits au CEA à l'étude. Les participants ont été choisis selon la méthode de l'échantillonnage aléatoire simple, à partir d'une liste comprenant l'ensemble des garçons âgés de 16 à 18 ans fréquentant le Centre Laure-Conan. Ainsi, grâce à ce procédé, chaque personne sur cette liste avait la même probabilité d'être tirée au sort, et donc une chance égale de faire partie de l'échantillon (Le Maux, 2007; Statistique Canada, 2009). De cette façon, on peut espérer obtenir un échantillon « représentatif » de la population étudiée (Le Maux, 2007; Statistique Canada, 2009). Lors de leur première rencontre avec les candidats, les assistantes de recherche expliquaient aux jeunes les objectifs de la recherche, les procédures de collecte de données et les modalités de respect de la confidentialité et de l'anonymat. À la suite de cette rencontre, les jeunes acceptaient, ou non, de participer à l'étude, de façon tout à fait volontaire. S'ils acceptaient, les assistantes leur fournissaient deux lettres de consentement à signer (Appendices 2 et 3), une par eux et une par leurs parents³. Puis, une date de rencontre était fixée afin de réaliser l'entrevue semi-dirigée.

De manière générale, les jeunes sollicités ont accepté de participer à l'étude. Cependant, par la suite, les intervieweuses ont dû parfois composer avec le fait que certains participants ne se présentaient pas au rendez-vous préalablement fixé. Il pouvait s'agir d'un oubli, d'un changement d'avis quant à la participation à l'étude, ou encore d'une absence du jeune à sa journée de cours au centre. En effet, le CEA faisait face à un important taux d'absentéisme pendant cette période; il n'était donc pas rare que certains

³ Les jeunes de la recherche étant mineurs, il était primordial d'obtenir le consentement de leurs parents afin qu'ils puissent participer à l'étude.

répondants soient absents le jour de leur rencontre avec les intervieweuses. Cette situation s'est produite huit fois. Lorsque ce cas de figure se produisait, les intervieweuses téléphonaient au répondant, afin de connaître la raison pour laquelle il ne s'était pas présenté au rendez-vous et, ainsi, fixer une nouvelle date de rencontre s'il s'agissait d'un oubli. En revanche, si le participant avait finalement changé d'avis après réflexion, l'intervieweuse recrutait alors, au hasard, un nouveau participant.

4.4. La méthode de collecte des données

Les données de cette étude ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées (voir guide d'entrevue à l'Appendice 1) et par la passation d'un court questionnaire qui visait à recueillir des données sociodémographiques sur les participants ainsi que sur leurs parents (Appendice 4). L'entrevue semi-dirigée est fréquemment utilisée dans le cadre d'études qualitatives, permettant ainsi aux répondants d'avoir une plus grande liberté d'expression sur leur ressenti (Bô, 2011). En effet, l'entrevue semi-dirigée est une technique qualitative, qui permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis, au préalable, par les chercheurs et consignés dans un guide d'entretien. Ainsi, l'entrevue à questions semi-dirigées s'accompagne toujours d'un guide d'entretien, comportant une série de questions ouvertes (Mayer *et al.*, 2000). L'intervieweur pose ses questions en adaptant plus ou moins, selon le degré de liberté qui lui a été accordé par le chercheur, leur ordre et leur formulation, et en sollicitant un approfondissement variable des réponses (Duchesne, 2000). Ce dernier a alors une marge d'improvisation importante en ce qui concerne les relances (Bô, 2011). Cependant, la situation d'entrevue présente un

inconvénient puisqu'elle suppose une relation duelle et interactive, et il n'est pas exclu que ce contexte particulier influence quelque peu le discours de l'interviewé (Abric, 1994). En effet, les thèmes abordés par l'enquêteur peuvent casser le fil et la dynamique du discours (Blanchet, 1995; Mucchielli, 1998). De plus, l'entretien doit sans arrêt être recadré dans sa grille de questions préconçue, entraînant ainsi le risque d'enlever une certaine liberté pour l'interviewé, pouvant même jusqu'à aller lui suggérer, de façon implicite, l'idée de « bonnes réponses » à donner. Par ailleurs, l'analyse du contenu de l'entrevue étant réalisée par le chercheur lui-même, celle-ci n'est donc pas exempte d'interprétation subjective de sa part (Abric, 1994).

Cependant, lors de la collecte des données de la présente étude, des stratégies ont été mises en place afin de minimiser les limites de l'entrevue semi-dirigée. Tout d'abord, 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 et le contenu des questions, ainsi que le langage utilisé, correspondaient bien à la réalité et au vécu des jeunes. De plus, au début de chaque entrevue, il était précisé aux répondants la possibilité de poser des questions, et également d'interrompre l'entrevue à tout moment. Grâce à ces précisions, les répondants pouvaient se sentir impliqués dans le processus, leur donnant ainsi un certain pouvoir sur l'entrevue, et non l'impression de contrainte. De plus, les intervieweuses reformulaient les questions en cas d'incompréhension ou d'hésitation de la part des répondants. Enfin, même si le déroulement des entrevues devait cadrer avec une grille de questions pré-établies, les intervieweuses ont laissé une part de liberté aux répondants lorsqu'il arrivait à ces derniers de dévier de la question initiale.

D'ailleurs, le guide d'entrevue, qui a été utilisé dans le cadre de la présente étude, était constitué de plusieurs questions ouvertes regroupées en fonction des thèmes suivants : le parcours à l'école primaire et secondaire, le vécu en CEA, ainsi que la vie personnelle, familiale, sociale et professionnelle actuelle. Le tableau 1 présente les thèmes et les sous-thèmes du guide d'entrevue de façon plus détaillée.

En outre, à la fin de l'entrevue, il a été demandé à chaque participant de remplir une fiche signalétique afin de recueillir des informations sur ses caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, qualité du réseau social, etc.) ainsi que sur celles de ses parents (profession, niveau de scolarité, etc.).

4.5. Le déroulement de la collecte de données

La collecte de données auprès des participants s'est déroulée de février à mai 2010. Toutes les entrevues ont été réalisées dans des locaux du CEA, à Chicoutimi, et ont duré entre 60 et 120 minutes. Elles se sont déroulées de la manière suivante : après les salutations d'usage, l'intervieweuse a récupéré les formulaires de consentement du répondant (sans quoi l'entrevue ne pouvait avoir lieu) et s'est assurée qu'il avait bien pris connaissance de ses droits, à savoir de choisir de ne pas répondre à certaines questions, de demander des précisions au besoin, et de mettre fin à l'entrevue en tout temps sans encourir de préjudice. D'autres informations concernant le caractère confidentiel des données et l'enregistrement audio des entrevues ont également été abordées, afin d'obtenir l'accord du répondant.

Dans le cadre de cette étude, les entrevues ont été réalisées de manière individuelle, face à face. Le contenu des entrevues a été enregistré sur cassette audio, avec l'accord préalable des participants et de leurs parents, puis retranscrit dans leur globalité sous forme de comptes rendus exhaustifs. De manière générale, toutes les entrevues se sont déroulées normalement et sans problème.

Tableau 1

Thèmes	Sous-thèmes
Parcours à l'école primaire et secondaire	<ul style="list-style-type: none"> - Fonctionnement scolaire (comportement) - Rendement scolaire (notes, redoublement, classe spéciale) - Implication dans la vie scolaire/engagement scolaire - Qualités/défauts - Vécu général et éventuelles difficultés rencontrées (d'ordre personnel, familial, relationnel, social, scolaire ou comportemental) - Aide et soutien reçus - Ce qu'ils appréciaient le plus/le moins - Personnes marquantes - Décision de quitter le système régulier - Sentiments ressentis par rapport au départ du système régulier
Vécu au CEA	<ul style="list-style-type: none"> - Transition à un CEA - But de l'inscription - Attentes envers le CEA - Difficultés et obstacles rencontrés - Éléments facilitant la poursuite des études - Ce qu'ils apprécient le plus/le moins
Vie personnelle actuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Qualités/défauts - Loisirs - Consommation (drogues/alcool) - Évolution personnelle - Projets d'avenir - Événements les plus importants de leur vie - Conditions de vie actuelles
Vie familiale actuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Composition familiale - Relations avec les parents - Relations avec la fratrie - Sources de conflits/Résolution des conflits - Règles familiales - Type de communication - Aide et soutien des parents - Parcours scolaire et principale occupation des parents
Vie sociale actuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques des amis - Activités réalisées avec les amis - Place des amis dans leur vie - Fréquence des contacts avec les amis
Vie professionnelle actuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Expériences sur le marché du travail (positives/négatives) - Vision du marché du travail - Attentes envers l'emploi et les employeurs - Source de revenu actuelle

4.6. L'analyse des données

Deschamps (1993) définit quatre étapes importantes pour l'analyse des données qualitatives. Tout d'abord, il est conseillé au chercheur de faire des entrevues exploratoires préliminaires. Dans le cadre de la présente étude, l'exploration préliminaire s'est faite lors de la première rencontre pour inviter des jeunes fréquentant le CEA à participer à l'étude. Ce premier contact visait à s'assurer que les personnes représentaient bien les critères de l'échantillon à étudier, tout en permettant au chercheur d'organiser une future rencontre d'entrevue. Une fois les données recueillies, d'autres étapes ont été réalisées (Deschamps, 1993). Dans un premier temps, nous avons tiré le sens général de l'ensemble de la description, en effectuant plusieurs lectures des comptes rendus exhaustifs, de façon à se rapprocher du phénomène et à s'en saisir de l'intérieur. Par la suite, leur contenu a été découpé en autant d'unités qui font référence aux variables que nous avons cherché à cerner. Puis, lors de la troisième étape, nous avons cherché à approfondir le sens retrouvé dans les divisions, appelées « unités de signification » (Fortin, 1996). Le contenu du compte rendu exhaustif correspondant à une unité de signification a alors été approfondi grâce à notre connaissance plus générale de la réalité explorée. C'est pendant cette étape que nous avons reformulé, dans nos propres mots ainsi que dans ceux des participants, ce que nous avons perçu des données recueillies afin de permettre l'appropriation du sens, sa compréhension, son explication et son élaboration (Deschamps, 1993).

Plus spécifiquement, l'analyse thématique, aussi appelée analyse de contenu qualitative par thèmes, a été utilisée dans la présente étude. Ce type d'analyse est fondé

sur des travaux provenant de plusieurs disciplines des sciences humaines (Forest & Meunier, 2004). Ainsi, l'analyse thématique des textes relève d'un effort d'abstraction se situant sur le plan macrostructurel et est régie par quatre principes : 1) la suppression de l'information non pertinente; 2) la sélection de l'information pertinente; 3) la généralisation des propositions retenues et; 4) l'intégration des propositions dans un tout structuré et cohérent (Louwerse & van Peer, 2002).

L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles; d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1977). L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques: la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement, l'inférence et l'interprétation des résultats (Wanlin, 2007). Tout d'abord, la préanalyse vise l'élaboration d'un plan ou d'un schéma d'analyse et constitue ainsi la phase préliminaire d'organisation et d'intuition, en systématisant et opérationnalisant les idées de base. Cette étape a trois missions : la formulation des hypothèses et des objectifs de recherche, le choix des documents à soumettre à l'analyse, ainsi que l'élaboration des indicateurs sur lesquels pourra s'appuyer l'interprétation finale (Wanlin, 2007). Par la suite, l'exploitation du matériel, qui représente la phase centrale d'une analyse de contenu, consiste à administrer, à l'ensemble des données, des traitements permettant d'apporter une signification différente répondant à la problématique, sans altérer le contenu initial (Robert & Bouillaguet, 1997). Enfin, la dernière étape de traitement, d'inférence et d'interprétation des résultats consiste, tout

d'abord, à traiter et énumérer les caractéristiques qui ressortent de la recherche. Puis, l'inférence représente la procédure intermédiaire qui donne des indications sur les causes ou les effets du phénomène étudié. Finalement, l'interprétation apporte une signification à ces caractéristiques (Bardin, 2007).

L'analyse des données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes (Tesch, 1990). Ce processus comprend donc deux moments distincts, mais complémentaires : l'organisation des données impliquant une « segmentation » et entraînant une « décontextualisation », d'un côté, et leur interprétation, ou encore catégorisation, menant à une « recontextualisation », de l'autre (Savoie-Zajc, 2000). Pour Mucchielli (2006), toutes les méthodes qualitatives semblent mettre en œuvre des processus intellectuels communs. Avec l'analyse thématique, il s'agit toujours de rassembler ou de recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances « thématiques », de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations existant entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude (Mucchielli, 2006).

Il existe différentes méthodes d'analyse de données qualitatives (Coffey & Atkinson, 1996 ; Langley, 1997), mais il n'en existe aucune qui est meilleure que les autres (Trudel & Gilbert, 1999). Il y a seulement des méthodes qui sont plus appropriées que d'autres compte tenu de la tradition dans laquelle le chercheur travaille (Trudel &

Gilbert, 1999). En outre, la visée de l'analyse qualitative est de donner sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes. Par conséquent, les enjeux de l'analyse qualitative sont ceux d'une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explication ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de pratiques (Muchielli, 1996; Paillé, 1996).

Afin d'effectuer l'analyse des données de la présente étude, chaque entrevue a été enregistrée sur une cassette audio pour ensuite être retranscrite intégralement sous forme écrite. Par la suite, deux assistantes de recherche (dont l'auteure de ce présent mémoire) ont été chargées de procéder à l'analyse des données recueillies. L'une d'entre elles a travaillé avec les entrevues des filles, tandis que l'autre étudiait les entrevues des garçons. Pour cela, elles ont effectué une reformulation des propos des répondants afin de les rendre clairs et lisibles, puis ont dressé un mini bilan de chaque entrevue, faisant ainsi ressortir les principaux éléments dégagés dans un tableau d'analyse. Enfin, les informations essentielles observées par les assistantes de recherche (points communs, différences, etc.) ont été synthétisées dans la rédaction d'un document concis.

À titre de préanalyse, l'ensemble des comptes rendus exhaustifs des entrevues des garçons ont été lus à plusieurs reprises afin d'identifier les principaux thèmes et sous-thèmes qui émergent du discours des répondants, tout en gardant en tête les objectifs, mais en laissant également la porte ouverte à l'apparition d'informations pertinentes qui pourraient enrichir l'analyse. Selon L'Écuyer (1987, p. 55), il s'agit de se « familiariser avec les données pour ainsi dégager une idée « du sens général », certaines « idées forces » permettant d'orienter l'ensemble de l'analyse subséquente pour

atteindre les objectifs visés [sic] ». Puis, lors de la phase d'exploitation du matériel, les entrevues ont été codifiées à l'aide du logiciel N'Vivo. Enfin, l'analyse de contenu par thèmes a été utilisée pour chacune des questions du guide d'entrevue. Ainsi, pour chacun des thèmes et des sous-thèmes, l'analyse qualitative a permis de dégager les ressemblances entre les expériences des participants, puis les particularités dans leur parcours scolaire. Il s'agissait donc de « mettre en évidence des faits nouveaux, inattendus, à dégager des tendances globales qui indiquerait des distinctions au sein de la population soumise à la recherche » (Aktouf, 1987). Certains extraits de compte rendu exhaustif sont retranscrits au sein de ce mémoire, afin d'illustrer les points de vue les plus fréquemment émis par les participants.

4.7. Les considérations éthiques

Les préoccupations éthiques associées à une recherche scientifique ont été prises en considération dans cette étude. Tout d'abord, au moment du recrutement, les participants ont reçu deux formulaires de consentement à remplir, un par eux et un par leurs parents (les participants étant encore mineurs) (Appendices 2 et 3). Toutes les informations qui ont été recueillies, aussi bien sous forme orale qu'écrite, ont été et seront maintenues confidentielles. Ainsi, aucun nom de participant ou aucune information nominative n'a été et ne sera dévoilé à quiconque, afin de respecter l'anonymat des répondants. Lors du recrutement, il a bien été spécifié aux jeunes qu'il était de leur libre consentement d'accepter, ou non, de participer à l'étude. Puis, les adolescents qui se sont présentés en entrevue ont été avisés des objectifs de la recherche, de la durée moyenne des entrevues et de la façon dont leur participation

contribuerait à l'avancement des connaissances. D'ailleurs, ils ont aussi été informés que la recherche à laquelle ils participaient faisait l'objet d'un mémoire de maîtrise et que, par conséquent, le contenu des entrevues serait utilisé à des fins d'analyse, mais qu'aucun nom ne serait révélé. Il leur a été également précisé qu'il était de leur droit de ne pas répondre à certaines questions s'ils ne le souhaitaient pas, qu'ils pouvaient mettre fin à l'entrevue à tout moment s'ils en éprouvaient le besoin et qu'ils étaient libres de se retirer complètement de l'étude s'ils le désiraient. Afin d'assurer la confidentialité des répondants, les enregistrements audio, les comptes rendus écrits ainsi que toutes les informations relatives à l'identification des participants ont été gardés sous clé. De plus, aucun nom de participants n'apparaît comme tel sur les documents de la recherche. Les participants ont été identifiés au moyen de codes, que seuls les chercheurs connaissaient. Spécifions également que cette étude a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'UQAC avant d'entamer toute démarche auprès des répondants (n°602.21.09).

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les principaux résultats de la collecte de données réalisée auprès des participants. La première section de ce chapitre présente les caractéristiques sociodémographiques des répondants. Dans la deuxième section, des informations sont apportées, d'une part, sur le parcours scolaire des jeunes au primaire et au secondaire. D'autre part, les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux, et environnementaux qui ont joué un rôle, positif ou négatif, dans le parcours scolaire des répondants au primaire et au secondaire sont abordés. Enfin, la troisième section traite du vécu des jeunes au sein du CEA qu'ils fréquentent. Par ailleurs, tout au long de ce chapitre, l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes est documentée, aussi bien au primaire, qu'au secondaire et au CEA.

5.1. Les caractéristiques sociodémographiques des répondants

Tous les participants ($n=14$) de cette étude sont des garçons, qui étaient âgés de 17 ($n=7$) ou 18 ans ($n=7$) au moment de la collecte de données. La majorité d'entre eux ($n=11$) vivait alors dans une maison unifamiliale, tandis que quelques-uns ($n=3$) habitaient en appartement. Au cours de l'année précédent la collecte de données, plus de la moitié des participants ($n=9$) ont vécu avec leurs deux parents, alors que cinq autres vivaient avec un de leurs parents et le conjoint de ce dernier (trois avec leur mère et deux avec leur père). Pour les trois répondants qui ne vivaient pas avec leur père, l'un d'eux le voyait une fois par semaine, un autre de façon occasionnelle (moins d'une fois par mois), tandis que le dernier ne le rencontrait jamais. Les deux répondants qui ne vivaient pas avec leur mère la voyaient soit au moins une fois toutes les deux semaines

ou rarement (une ou deux fois par an). Tous les parents des participants ($n=12$) avec qui ces derniers avaient encore des contacts étaient mariés ou conjoints de fait au moment de l'entrevue, sans nécessairement partager leur vie avec l'autre parent des répondants. Les participants ($n=14$) étaient tous membres d'une fratrie, ayant ainsi soit des frères ($n=5$), des sœurs ($n=8$), ou encore des demi-frères ($n=4$) ou des demi-sœurs ($n=3$). Les fratries des répondants étaient composées d'au moins deux enfants (incluant le répondant) et d'au maximum cinq. La majorité d'entre eux ($n=11$) vivait au moins avec un autre membre de leur fratrie. En ce qui concerne les relations sociales, tous les élèves interrogés ($n=14$) ont déclaré qu'ils pouvaient compter sur de très bons amis ou des confidents, le nombre de ces confidents variant de deux à 10, pour une moyenne de quatre confidents par répondant. Concernant la vie sociale, huit répondants se disaient « plutôt satisfaits », tandis que six se déclaraient « très satisfaits ». Aucun répondant n'a affirmé être insatisfait de sa vie sociale. Cependant, presque tous les répondants ($n=13$) ont affirmé se sentir seuls par moments, que ce soit « très souvent » ($n=1$), « parfois » ($n=6$) ou « rarement » ($n=6$). Le tableau 2 résume les caractéristiques sociodémographiques et celles liées à la vie sociale des répondants.

Tableau 2

Caractéristiques sociodémographiques et celles liées à la vie sociale des répondants (n=14)

Caractéristiques	Nombre de répondants
Âge	
17 ans	7
18 ans	7
Type de logement	
Maison unifamiliale	11
Appartement	3
Vit principalement avec	
Père et mère	9
Mère et nouveau conjoint	3
Père et nouvelle conjointe	2
Nombre de répondants ayant des	
Frères	5
Sœurs	8
Demi-frères	4
Demi-sœurs	3
Nombre de confidents	
Entre 2 et 5	12
Entre 6 et 10	2
Niveau de satisfaction par rapport à la vie sociale	
Très satisfait	6
Plutôt satisfait	8
Se sent seul	
Très souvent	1
Parfois	6
Rarement/jamais	7

En ce qui concerne le cheminement scolaire et professionnel des répondants, plus de la moitié d'entre eux ($n=8$) étaient, au moment de la collecte de données, à un niveau de secondaire III ou plus. Les six autres, quant à eux, étaient à un niveau de secondaire II et moins. La majorité des élèves ($n=9$) fréquentait le CEA depuis environ six mois, tandis que quelques-uns ($n=2$) y étaient depuis moins de six mois, ou même moins d'un mois ($n=3$). En outre, quelques répondants ($n=3$) occupaient un emploi rémunéré en tant que militaire, pompiste ou fermier. Le nombre d'heures de travail par semaine variait, selon les répondants, entre trois et 20 heures, pour une moyenne de 12 heures. Toutefois, un répondant occupait un emploi rémunéré pendant les vacances scolaires, de 40 heures par semaine, en tant que paysagiste. Au moment de la collecte de données, aucun répondant n'occupait donc d'emploi rémunéré à temps plein en poursuivant ses études au CEA. Le tableau 3 fait une synthèse des informations concernant le cheminement scolaire et professionnel des répondants.

Tableau 3

Caractéristiques	Nombre de répondants
Occupation d'un emploi rémunéré	
Oui	3
Non	11
Niveau de scolarité atteint au secondaire	
Présecondeaire	1
Secondaire I	4
Secondaire II	1
Secondaire III	2
Secondaire IV	3
Secondaire V	3
Durée de fréquentation du CEA	
Un mois et moins	3
Moins de 6 mois	2
6 mois et plus	9

Finalement, compte tenu du fait que les jeunes interrogés étaient mineurs, il a été jugé pertinent de leur demander des informations concernant les caractéristiques scolaires et professionnelles de leurs parents. En ce qui a trait au niveau de scolarité de leur mère, plusieurs répondants ($n=5$) l'ignoraient. Pour ce qui est des autres participants, leurs mères avaient soit obtenu un diplôme de secondaire V ($n=4$), un diplôme d'études collégiales ($n=3$) ou un diplôme universitaire ($n=2$). Par ailleurs, six répondants ignoraient le niveau de scolarité de leur père. Selon les répondants qui ont été capables d'identifier le niveau de scolarité de leur père, trois avaient terminé leurs études secondaires, quatre avaient obtenu un diplôme d'études collégiales et un seul avait terminé des études universitaires. La majorité des parents des répondants occupait un emploi rémunéré à temps plein; c'était effectivement le cas pour la mère de huit participants et pour le père de 10 d'entre eux. De leur côté, trois parents étaient à la

recherche d'un emploi (deux pères et une mère) et les parents d'un répondant étaient à la retraite. Les mères de certains répondants ($n=4$) occupaient un emploi rémunéré à temps partiel. Finalement, un répondant, qui n'avait aucun contact avec son père, ignorait sa principale occupation. Le tableau suivant présente l'ensemble de ces informations.

5.2. Le parcours scolaire des jeunes au primaire

Cette deuxième section de ce chapitre, portant sur le vécu des répondants à l'école primaire, est divisée en trois grandes parties. Tout d'abord, des informations sont apportées sur le déroulement général du passage à l'école primaire, puis sur l'image que les répondants avaient d'eux-mêmes lorsqu'ils fréquentaient ce type d'école. Enfin, des renseignements sont fournis sur les facteurs personnels, scolaires, familiaux et environnementaux qui ont facilité ou perturbé le fonctionnement des répondants lors de leurs études au primaire.

Tableau 4

Caractéristiques liées au cheminement scolaire et professionnel des parents des répondants (n=14)

Caractéristiques	Nombre de répondants
Dernier niveau de scolarité de la mère	
Secondaire V	4
Diplôme d'études collégiales	3
Diplôme d'études universitaires	2
Ne sait pas	5
Dernier niveau de scolarité du père	
Secondaire V	3
Diplôme d'études collégiales	4
Diplôme d'études universitaires	1
Ne sait pas	6
Principale occupation de la mère	
Emploi rémunéré à temps plein	8
Emploi rémunéré à temps partiel	4
À la recherche d'un emploi	1
À la retraite	1
Principale occupation du père	
Emploi rémunéré à temps plein	10
À la recherche d'un emploi	2
À la retraite	1
Ne sait pas	1

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

Il est possible de constater trois principales tendances lorsque les répondants décrivent le déroulement général de leur passage à l'école primaire. Tout d'abord, certains répondants (n=2) insistent sur des éléments d'ordre scolaire, en abordant principalement leur rendement ainsi que leur assiduité en classe et dans la réalisation de leurs devoirs. Pour leur part, d'autres répondants (n=3) font état de leur vécu à l'école primaire en parlant davantage d'aspects liés à leurs comportements, en se qualifiant

d'élèves sérieux et sages ou, au contraire, agités. Finalement, huit répondants se décrivent, quant à eux, en référant à la fois à des éléments scolaires et liés à leurs comportements. Les extraits qui suivent illustrent ces trois principales tendances qui sont présentes dans le discours des répondants.

Ça allait bien, je passais partout, ça allait bien, j'apprenais bien. (Répondant # 31) F

Bien j'étais bon élève pareil, sauf que j'avais de la misère, cela ne m'intéressait pas. (Répondant # 2)

Je faisais mes devoirs [...] J'étais tranquille. (Répondant # 1)

Je n'étais pas le plus sage des élèves, mais j'étais quand même apte à travailler. (Répondant # 45)

En outre, les données de la présente étude ont permis d'identifier trois grands types de parcours chez les élèves interrogés au sujet de leur passage à l'école primaire: 1) ceux qui ont vécu un déroulement général positif; 2) ceux qui ont eu un parcours plus mitigé et, enfin; 3) ceux qui ont été aux prises avec un déroulement général négatif. Chez les répondants de la première catégorie ($n=2$), le déroulement positif du parcours scolaire semble surtout lié à des facteurs scolaires, familiaux et sociaux, tels que l'obtention de bons résultats scolaires, une bonne motivation à aller à l'école, un comportement exemplaire en classe, de bonnes relations avec les professeurs ainsi qu'avec les autres élèves et de bonnes relations entretenues avec leurs parents.

(Cela s'est) très bien (passé mon primaire). (J'étais) à l'écoute, je ne dérangeais pas et [...] je me tenais tranquille en classe [...] Je participais en classe, je n'hésitais pas pour lever ma main et poser des questions. Je m'entendais bien avec tout le monde [...] Mes parents étaient tout le temps avec moi pour faire mes devoirs. Quand il m'arrivait quelque chose dans ma vie personnelle ou scolaire, ils voulaient que je leur en parle. Ils s'asseyaient avec moi et ils voulaient que je leur en parle. (Répondant # 3)

Bien, j'ai toujours été fort à l'école. Bien, c'est sûr que ça arrivait des fois des mauvaises notes comme d'habitude, mais à part ça mes notes étaient tout le temps hautes, même si je ne me forçais pas tout le temps [...] Mes parents m'ont beaucoup aidé pour faire face aux difficultés que je vivais au primaire, les profs, la direction. C'est ça... il y a certains élèves aussi qui m'aidaient, ils savaient que je me faisais écœurer, fait qu'ils m'aidaient. (Répondant # 43).

La moitié des répondants (n=7) évalue toutefois de façon mitigée leur passage à l'école primaire. Cette évaluation mitigée est associée à la présence momentanée de difficultés, tant personnelles que familiales et sociales, qui ont entraîné des conséquences sur le vécu scolaire des jeunes, comme l'apparition, pour deux d'entre eux, de certaines altercations dans leurs relations avec les professeurs, qui se sont résorbées par la suite. En effet, ces deux répondants avaient l'impression de ne pas être appréciés par certains de leurs professeurs de l'école primaire. Cette appréciation négative résultait de leur comportement perturbateur qui, d'après eux, les empêchait d'entrevoir leurs qualités. L'un d'eux déplore même le fait de ne pas avoir reçu assez de soutien et d'explications de la part de ses enseignants. Le redoublement d'une classe a également représenté, pour deux autres répondants, une difficulté qui les a influencés de façon négative dans leur comportement ou leur motivation scolaire. À la suite d'un

déménagement, le réseau social d'un autre jeune s'est détérioré, étant donné qu'il se faisait embêter par ses nouveaux camarades. Enfin, la présence de troubles d'attention ou d'hyperactivité s'est avérée une difficulté pour deux autres répondants. Concernant ces problèmes d'attention, il est possible de constater que la prise de médication a pu avoir des effets différents chez les répondants. En effet, à la suite de la prise de médication, ces problèmes se sont atténués pour deux de ces répondants, tandis qu'ils se sont accrus pour le troisième, étant donné la fatigue engendrée.

En première année, deuxième année, troisième année, de ce que je me souviens, je me rappelle que mes profs trouvaient que j'étais un cas désespéré, c'est inquiétant, je pense que je n'ai pas passé, ce n'était pas très fort. En quatrième année, j'ai commencé à prendre une médication pour un déficit d'attention. Là, mes notes ont monté en flèche, j'ai commencé à m'améliorer à l'école, l'année s'est bien terminée. Ma cinquième année s'est bien passée et en sixième année aussi ça s'est bien passé, je n'ai eu aucun problème, j'avais des notes très fortes. (Répondant # 42).

Bien en général ça l'a bien été, j'ai été pas mal le chouchou de mes professeurs, je n'étais pas trop difficile sur mes affaires, je travaillais bien. Mais j'ai pris du Ritalin à travers ça et ça m'endormait pendant mes cours, ça n'a pas trop aidé. (Répondant # 41)

Cela a bien été jusqu'en cinquième année. Je restais à La Baie dans ce temps-là, mais en sixième année j'ai déménagé à Chicoutimi-Nord, et là ça l'a commencé à mal aller. Les nouveaux amis que je me suis fait, ils m'écœuraient. (Répondant # 31)

Ma mère m'a fait doubler en première année et après ça, ça n'a plus bien été. Je n'ai pas aimé ça, j'étais moins motivé. [...] La deuxième année, j'étais à Jonquière et je n'aimais vraiment pas mon professeur et il ne m'expliquait jamais rien là. [...] Après mes changements d'écoles, les professeurs ne m'aimaient pas plus.
(Répondant # 40)

Enfin, le troisième type de parcours regroupe, quant à lui, les répondants (n=5) qui évaluent leur passage à l'école primaire de façon négative, en raison de la présence de divers facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux, tels que l'apparition de problèmes de santé, de troubles d'apprentissage et de comportement, de problèmes familiaux, de déménagements, d'échecs répétitifs, de redoublements et le fait d'être le souffre-douleur d'autres élèves. L'expérience de nombreux échecs et redoublements sur le plan scolaire, a également influencé de façon négative certains jeunes qui ont commencé à perdre confiance en eux, à se sentir démotivés ou à adopter des comportements inappropriés. D'ailleurs, la présence de troubles d'apprentissage et de comportement a entraîné la mise en place de mesures disciplinaires chez certains répondants, comme des exclusions de cours, des rencontres avec le directeur de l'établissement ou encore des renvois de l'école pendant quelques jours. Ces troubles de comportement se caractérisaient principalement par une attitude perturbatrice en classe, dérangeant ainsi le bon fonctionnement des cours, et par l'utilisation de la violence physique envers d'autres élèves. Pour l'un d'entre eux, il s'agissait de l'apparition de comportements « délinquants », comme le fait de fumer ou de mettre le feu à du matériel de l'établissement. La présence de problèmes sur le plan familial, tels qu'un divorce, des problèmes de consommation d'alcool d'un parent et de mauvaises relations avec les parents, a également été évoquée par trois répondants. Même si ces derniers ne

l'affirment pas explicitement, ces difficultés familiales ont influencé leur parcours scolaire, que ce soit sur le plan du rendement (mauvaises notes) ou d'un point de vue comportemental (apparition de troubles du comportement). Le répondant qui a été victime de harcèlement et de moqueries a fini par développer des troubles de comportement qui lui ont valu la mise en place d'une étude de cas à son égard ainsi qu'une recommandation de prendre une médication contre l'hyperactivité (Ritalin). En effet, ne supportant plus de se faire embêter par ses camarades, les bagarres sont devenues pour lui son moyen de défense face aux autres. Ce jeune a d'ailleurs déclaré n'avoir aucun souvenir de son passage à l'école primaire, tellement celui-ci représente une période difficile, empreinte de mauvaises expériences, pour lui.

(Cela ne s'est) pas très bien (passé mon primaire). J'ai fait des conneries, (comme) mettre le container en feu. Je faisais chier les professeurs. J'ai eu des rencontres avec les policiers. Jusqu'en sixième année, j'étais pas mal violent, j'aimais jouer avec les poings à l'école. (Comme conséquence, j'étais) renvoyé à la maison très souvent (et j'étais) beaucoup, beaucoup plus (surveillé). Ils ne me laissaient pas sortir autant que les autres, parce que je sortais dehors et je m'allumais une cigarette. Et au primaire, c'est interdit. (Répondant # 28)

Des fois je sortais de la classe là, je me faisais mettre dehors... j'étais trop énervé là. » (Répondant # 6)

J'étais souvent chez le directeur [...] Oui pas mal (de mesures disciplinaires, comme) pas le droit d'aller faire des activités. Oui (il y a eu des renvois), d'une semaine, deux, trois jours, un jour... » (Répondant # 21)

Quand j'ai passé finalement, c'est tout ce qui m'a marqué. Le reste je l'ai oublié. Je pense que c'est psychologique, je n'ai jamais voulu m'en rappeler. Oui, avec le fait que tout le monde me faisait chier. (Répondant # 2)

5.2.2. L'image que les jeunes avaient d'eux-mêmes à l'école primaire

Trois catégories d'élèves émergent par rapport à l'image qu'ils gardent d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient à l'école primaire: 1) ceux qui ont une image plutôt positive; 2) ceux qui ont une image plus mitigée et, enfin; 3) ceux qui ont une image plutôt négative. Tout d'abord, un seul répondant appartient à la première catégorie, se décrivant ainsi de façon plutôt positive lorsqu'il était élève à l'école primaire, allant même jusqu'à se qualifier d'« élève modèle ». Il se décrit positivement sous un aspect comportemental, en s'attribuant des qualités comme le fait d'être à l'écoute, calme, tranquille, travailleur et très participatif. Ce même répondant dresse un portrait aussi très positif de lui-même sur le plan scolaire, en insistant sur ses très bonnes notes (particulièrement en français), de même que sur le fait qu'il était très sociable, entretenant ainsi de bonnes relations avec les autres élèves, notamment avec les plus jeunes qu'il aidait à s'intégrer au sein de l'école et qu'il n'hésitait pas à défendre lorsqu'ils se faisaient embêter. Il importe finalement de souligner que ce répondant, qui conserve une image positive de lui-même lors de son passage à l'école primaire, se retrouve aussi dans la catégorie d'élèves dont le déroulement général du passage à l'école primaire est perçu positivement.

Très calme, à l'écoute, je participais beaucoup. J'étais un élève modèle au primaire. J'avais une très bonne relation avec mes professeurs, on s'entendait très bien. Mes notes étaient très bonnes. J'étais à l'écoute, je ne dérangeais pas et je me tenais tranquille en classe. Je m'entendais bien avec les autres élèves. (Répondant # 3)

Par la suite, deux répondants rapportent une image plutôt négative d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient à l'école primaire, l'un d'eux estimant même qu'il n'avait pas de qualités à cette époque. Ces deux répondants se décrivent de façon négative, aussi bien sur le plan comportemental qu'académique. D'une part, sur le plan comportemental, ces derniers soulignent qu'ils manquaient de respect envers leurs professeurs, qu'ils se bagarraient avec d'autres élèves et qu'ils adoptaient des comportements inadéquats, tels que mettre le feu à des objets, ce qui leur a valu des rencontres avec le directeur de l'école et des policiers ainsi que des renvois fréquents de l'établissement scolaire qu'ils fréquentaient. Sur le plan scolaire, ces répondants évoquent également leurs mauvaises notes et leur manque d'assiduité dans leurs travaux, difficultés qui ont contraint l'un d'eux à redoubler. Enfin, notons que ces deux répondants, qui dressent un portrait plutôt négatif d'eux-mêmes à l'école primaire, appartiennent tous les deux à la catégorie des répondants dont le déroulement général du passage à l'école primaire est perçu négativement.

Je n'en n'avais pas de qualités au primaire. Oui, (j'aimais bien) quand je me faisais mettre dehors. Je sautais partout, j'étais content, je n'avais pas besoin d'être dans la classe à écouter le prof... J'allais chez nous. (Répondant # 28)

(Comme élève, j'étais) bien...agité. (Je faisais souvent) l'idiot. Je sais que je me suis pas mal souvent retrouvé chez le directeur. Ou bien au local retrait. C'est un local...quand les professeurs sont tannés de toi, ils t'envoient là. (J'y allais) je ne sais pas, deux, trois fois par semaine [...] (Avec les professeurs, ça dépendait) du professeur là et de moi, si je les aimais ou pas. Si elle était fine, si elle était belle, si elle était...méchante et laide. (Répondant # 21)

Enfin, la majorité des répondants ($n=11$) conservent une image plutôt mitigée d'eux comme élèves à l'école primaire. Ainsi, ces répondants se décrivent à la fois positivement et négativement, que ce soit comme élèves ou en tant que personnes, aussi bien sur le plan scolaire que comportemental. Plus spécifiquement, l'analyse du discours de ces répondants, permet de dégager deux grandes catégories dans les qualités et les défauts qu'ils s'attribuent : 1) les qualités et défauts d'ordre personnel, ainsi que; 2) les qualités et les défauts sur le plan scolaire.

Tout d'abord, plus de la moitié des répondants ($n=7$) utilisent des qualificatifs positifs pour se décrire en tant que personne. Il peut s'agir de qualités telles que le fait d'être dynamiques, enjoués, drôles, sociables, gentils, joyeux, ambitieux, énergiques, généreux, respectueux envers les professeurs ou encore de bonne humeur. Toutefois, neuf répondants s'attribuent également des défauts sur le plan personnel, tels que le fait de ne pas être sociables ou de ne pas réussir à se faire des amis, de se bagarrer avec d'autres élèves, ou encore d'être trop énergiques. L'un d'eux explique qu'il se faisait critiquer par son père, car ce dernier trouvait qu'il se laissait faire et ne se défendait pas assez lorsqu'il se faisait embêter par d'autres élèves à l'école. Ce jeune se sentait véritablement humilié, ne voulait plus aller à l'école et affirme que son estime de soi a considérablement chuté pendant cette année où il se faisait intimider. De plus, deux autres répondants expliquent que les autres se moquaient de leur apparence physique (embonpoint), l'un d'eux allant même jusqu'à se décrire comme « le gros de l'école ». Le tableau 5 donne des illustrations des qualités et des défauts personnels que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école primaire.

Tableau 5

Illustrations des qualités et des défauts personnels que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école primaire

Qualités (n=7)	Défauts (n=9)
<i>J'étais un élève dynamique, enjoué. Je faisais le drôle (Répondant # 6)</i>	<i>Je m'entendais bien (avec les autres élèves), mais des fois je me battais. (Répondant # 40)</i>
<i>J'étais tout le temps joyeux, j'arrivais tout le temps avec le sourire. (Répondant # 41)</i>	<i>Bien j'étais tout le temps humilié... avec mes parents j'arrivais chez nous je pleurais, je ne « feelais » pas. Mes parents ça les choquait parce que je me laissais faire et mon père, il ne voulait pas que je me laisse faire, mon père ce n'est pas quelqu'un qui se laisse faire, et là bien...il me poussait à réagir [...] Ouais, en sixième année, ça (mon estime) a vraiment chuté, aucune estime... (Répondant # 31)</i>
<i>J'étais généreux, j'étais sociable et (j'avais une) habileté à toujours rester de bonne humeur. (Répondant # 44)</i>	<i>Au primaire j'étais quand même renfermé là, j'étais pas mal tout seul, j'étais le gros de l'école. (Répondant # 1)</i>

D'autre part, la presque totalité des répondants qui gardent une image mitigée d'eux lorsqu'ils fréquentaient l'école primaire (n=10) s'attribue des qualités sur le plan scolaire. Ces qualités concernent principalement des aspects liés au comportement, comme le fait d'être calmes, tranquilles, à l'écoute et attentifs en classe, mais également des éléments scolaires, comme le fait d'avoir de bonnes notes et d'être travailleurs. Neuf répondants soulignent toutefois qu'ils avaient également des défauts sur le plan scolaire lorsqu'ils étaient à l'école primaire. Sur le plan comportemental, ces défauts concernaient le fait d'être irrespectueux ou arrogants envers les professeurs, de ne pas être attentifs en classe, d'être turbulents, agités, de s'amuser en classe, de déranger le

bon fonctionnement du cours ou encore d'être bavards. Quant à l'aspect scolaire, les jeunes évoquent comme défauts le fait d'avoir de mauvaises notes ou de ne pas travailler. À cet égard, un répondant précise ne jamais avoir pris l'école au sérieux. Le tableau 6 illustre les qualités et les défauts d'ordre scolaire que s'attribuent les répondants lorsqu'ils étaient à l'école primaire.

Tableau 6

Illustrations des qualificatifs scolaires que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école primaire

	Qualités	Défauts
Sur le plan comportemental	<p><i>J'étais calme, un petit garçon tranquille. (Répondant # 20)</i></p> <p><i>Je ne faisais pas le bordel dans la classe, j'étais à mon affaire. Je ne dérangeais personne (Répondant # 42)</i></p>	<p><i>J'étais dérangeant, je faisais des conneries, je m'amusais. Je n'ai jamais pris l'école au sérieux. (44)</i></p> <p><i>Bien des fois j'étais dérangeant, je n'arrêtai pas de parler. (41)</i></p> <p><i>Souvent, je jouais avec mes affaires, je n'écoutais pas et j'étais un petit peu... comment je pourrais dire ça...baveux au primaire. (43)</i></p>
Sur le plan scolaire	<p><i>Mes qualités c'est que j'étais bon...je réussissais dans tout, je comprenais tout, tu sais je n'avais pas de misère. (Répondant # 31)</i></p> <p><i>J'avais des bonnes notes et...tout allait bien. (Répondant # 42)</i></p>	<p><i>Je ne travaillais pas. (Répondant # 41)</i></p> <p><i>Bien tu sais au secondaire j'avais plus de misère un peu, mon français au secondaire, depuis mon secondaire I, je ne l'ai jamais passé. Je n'ai jamais été capable le français. (Répondant # 1)</i></p>

En somme, il est possible de constater que la majorité des répondants ($n=12$) évaluent le déroulement de leur passage à l'école primaire de façon mitigée ou négative. Il en est de même pour l'image qu'ils avaient d'eux comme élèves au primaire, presque la totalité d'entre eux ($n=13$) se décrivant de manière mitigée ou négative. Presque tous les répondants de cette étude ont donc été aux prises avec des événements ou des difficultés qui les ont marqués. La section qui suit présente les facteurs qui ont influencé les jeunes lors de leur passage à l'école primaire, afin de mieux comprendre les raisons de ces parcours empreints d'expériences négatives.

5.2.3. Les facteurs ayant influencé le passage à l'école primaire

Cette étude a permis d'identifier cinq grands types de facteurs qui semblent avoir joué un rôle important dans la vie des répondants lorsqu'ils fréquentaient une école primaire : 1) les facteurs personnels; 2) les facteurs scolaires; 3) les facteurs familiaux; 4) les facteurs sociaux et, enfin; 5) les facteurs environnementaux. Ces facteurs sont abordés de façon plus spécifique dans la présente section.

5.2.3.1. Les facteurs personnels

Tout d'abord, les facteurs personnels abordés par les répondants regroupent les problèmes de santé physique, les troubles d'apprentissage ainsi que les problèmes de comportement. D'une part, deux répondants évoquent l'apparition de problèmes de

santé physique pendant leur passage à l'école primaire. À cet égard, un répondant explique qu'en raison de ses problèmes de vue, il était incapable de bien lire ce qui était écrit au tableau, dès sa première année à l'école primaire. Comme ce problème ne s'est résorbé qu'au milieu de l'année scolaire, il a redoublé sa première année. Par ailleurs, ce même répondant estime avoir pris du retard lors de sa troisième année à la suite d'une péritonite qui lui a fait manquer deux semaines d'école. Cette infection a failli, selon lui, le faire mourir. Le deuxième répondant, quant à lui, faisait régulièrement des crises d'asthme en classe et, comme il n'avait pas ses pompes d'oxygène et qu'il était très turbulent, il devait parfois être emmené à l'hôpital. Cependant, il déclare que ces incidents n'ont pas influencé significativement son parcours scolaire au primaire.

Première année, j'avais des problèmes de yeux et je ne le savais pas jusqu'à la fin de l'année. Fait que j'étais tout le temps en arrière dans le fond de la classe et je ne voyais rien au tableau. Et un moment donné j'ai allumé, à la moitié de l'année et là j'ai dit ça n'a pas de bon sens, je ne vois rien. Je suis allé faire des tests en optométrie et j'ai eu des lunettes. Et là ça m'a fait redoubler ma première année [...] J'ai eu une péritonite, une infection dans le ventre. Et ça avait pété, elle était cachée, cela fait que j'étais pas mal infecté. En troisième année j'ai passé proche (de mourir). La deuxième journée de l'école, on venait de commencer l'école, je suis rentré à l'hôpital et je suis resté deux semaines. Cela a influencé oui, j'en ai raté (des cours). (Répondant # 28)

Non, bien j'ai commencé vers... j'avais trois, quatre ans là et je faisais des crises... Oui à l'école parce que je bougeais beaucoup et je n'avais pas mes pompes, fait que ça n'aidait pas. Bien il fallait que je monte à l'hôpital, je venais rouge. (Répondant # 6)

Pour d'autres répondants, ce sont des troubles liés à l'apprentissage qui ont perturbé leur passage à l'école primaire, tels que les problèmes de déficit de l'attention,

la dyslexie, la dyspraxie et la dysphasie. En effet, la moitié des répondants ($n=7$) ont admis qu'ils étaient souvent agités ou turbulents en classe, certains allant même jusqu'à se qualifier d'« hyperactifs ». D'ailleurs, cinq répondants affirment avoir reçu une prescription de Ritalin pendant leurs études primaires afin de gérer leur problème d'hyperactivité. Sur ces cinq répondants, quatre ont pris cette médication dans le passé et, au moment des entrevues, un répondant continuait à consommer ce genre de médicaments (du Concerta). D'ailleurs, ce dernier considère que la prise de médication l'a aidé à être plus concentré et à mieux travailler en classe. À ce sujet, il souligne sa préférence pour le Concerta qui, selon lui, serait plus efficace que le Ritalin, en agissant également comme coupe-faim. Cependant, ce jeune précise qu'il n'a jamais reçu de diagnostic pour un trouble de l'attention avec hyperactivité, mais uniquement un diagnostic de dyslexie. Tout comme lui, deux autres répondants estiment que le déroulement de leur passage à l'école primaire s'est amélioré à la suite du diagnostic qu'ils ont reçu. En effet, l'un d'eux éprouvait de la difficulté à suivre en classe au début de son primaire, mais à la suite de ses diagnostics de déficit de l'attention, ainsi que de dyslexie, de dyspraxie et de dysphasie, il a pu intégrer une classe spéciale destinée aux élèves présentant des problèmes de déficit de l'attention, ce qui, selon lui, l'a considérablement aidé. Enfin, le passage au primaire du troisième répondant a plutôt mal commencé, puis, à la suite du diagnostic d'hyperactivité qu'il a reçu et à la médication (Ritalin) qui lui a été prescrite, son rendement scolaire s'est amélioré. Il précise d'ailleurs avoir bien réagi à la suite de ce diagnostic. Finalement, trois autres répondants se décrivent également comme des élèves qui étaient agités à l'école primaire, sans pour autant avoir reçu de diagnostic de déficit d'attention ou de

prescription médicale. Les extraits suivants résument bien les problèmes de comportement que les répondants s'attribuent lorsqu'ils font un retour sur leur cheminement à l'école primaire.

Quand j'ai commencé mon primaire, ils ne savaient pas que j'étais dyslexique et j'avais vraiment de la misère. Puis, ils m'ont donné un médicament pour m'aider à me concentrer et me calmer, le Ritalin. J'ai tombé beaucoup plus calme, beaucoup plus concentré et j'ai un petit peu mieux travaillé à l'école. Le Concerta ça fait à peu près les mêmes affaires que le Ritalin, mais en un petit peu mieux, surtout vu ma taille. Ça agissait un peu comme coupe-faim, OK, mais vu ma taille je trouvais ça parfait moi et ça m'aidait à me concentrer et ça me calmait aussi [...] Mais d'après moi je n'ai pas juste une dyslexie, d'après moi j'ai aussi un TDAH, un trouble d'attention et d'hyperactivité je crois. J'ai découvert ça cette année et d'après les signes qu'ils disaient, voir si on avait ça, moi je les avais les signes. Le Concerta ça aide aussi là-dessus, c'est que ça nous calme physiquement, mentalement et ça nous permet de nous concentrer mieux. (Répondant # 45)

Bien au début j'avais beaucoup de misère à suivre le monde et tout et ils pensaient que j'avais des déficits d'attention, fait qu'ils m'ont fait prendre des rendez-vous et ça ne donnait rien. Et ma mère elle s'est tannée, elle est allée au privé et ils me l'ont dit (le diagnostic de déficit d'attention). C'est à cause que je suis dyslexique, dyspraxique, dysphasique et ils m'ont envoyé là (en classe spéciale). (Répondant # 44)

Oui, j'ai bien réagi (par rapport au diagnostic de TDAH), pour moi ce n'était pas un drame, cela ne m'affectait pas plus que cela. J'ai vu mes notes monter et j'étais vraiment rendu fort à l'école et moi j'étais content de ça. (Répondant # 42)

J'étais vraiment hyperactif... bien hyperactif... (Répondant # 6)

J'avais de l'énergie. Souvent je jouais avec mes affaires, je n'écoutais pas et j'étais un petit peu...comment je pourrais dire ça...baveux au primaire. (Répondant # 43)

Bien que certains répondants admettent que leur problème d'hyperactivité nécessitait la prise de Ritalin, d'autres semblent plus sceptiques en ce qui concerne la pertinence de cette médication (n=3). En effet, un répondant souligne qu'il a toujours refusé ce traitement, malgré le fait que ce dernier ait été prescrit par un médecin. Il explique avoir participé à une étude de cas lorsqu'il était en cinquième année de primaire, parce qu'il se battait souvent avec ses camarades de classe. À la suite de cette étude de cas, il lui aurait été conseillé d'aller consulter un professionnel de la santé et de prendre du Ritalin. Or, il n'a jamais voulu avoir recours à cette médication, considérant que son comportement violent était imputable au harcèlement qu'il subissait de la part des autres élèves et non à un problème de déficit de l'attention. Un autre répondant souligne que la prise de ce médicament a eu des conséquences négatives sur son parcours scolaire, compte tenu de ses effets secondaires. Ce dernier souligne que le Ritalin le fatiguait et faisait en sorte qu'il s'endormait parfois pendant ses cours, ce qui lui a inévitablement fait prendre du retard scolaire. De plus, il estime aujourd'hui, avec du recul, que ce médicament peut avoir des effets néfastes, tels que la somnolence et le risque d'engendrer des problèmes de consommation de drogue. Enfin, un autre répondant a pris lui-même la décision de ne plus prendre de Ritalin, considérant qu'il était capable de se concentrer en classe s'il le voulait, sans prise de médicaments. Les citations suivantes illustrent ces propos.

Ils voulaient me prescrire du Ritalin, je n'en ai jamais pris. Ils m'en parlaient et ils me disaient faudrait peut-être que j'aille consulter, mais je n'ai jamais voulu.
(Répondant # 2)

À cause du Ritalin, je ne « feelais » pas bien. Cela m'endormait pendant mes cours, cela n'a pas trop aidé. On dirait que je dormais sur mon bureau. Je travaillais moins. Ça l'a fait des retards dans mes travaux vu que je dormais beaucoup, fait que j'écoutais moins et tout ça. Ça ne m'aidait pas trop. Bien moi dans ce temps-là je pensais que c'était normal, mais je réalise pas mal que là-dessus c'est dangereux, ça peut être les prochains drogués genre.
(Répondant # 41)

Moi personnellement. J'ai arrêté d'en prendre tout court. Mon père me le donnait, je le jetais à la poubelle. Mon père ne savait pas que j'en prenais plus. Les professeurs ne s'en sont même pas aperçus. Ça c'était vraiment mental là, c'était...si je voulais être concentré je vais être concentré, si je ne le veux pas, je ne le veux pas...
(Répondant # 31)

5.2.3.2. Les facteurs scolaires

Plus de la moitié des répondants ($n=9$) ont fait référence à des facteurs d'ordre scolaire afin de qualifier positivement ou négativement le déroulement général de leur passage à l'école primaire. Ces facteurs scolaires concernent principalement leurs difficultés scolaires ou leurs échecs répétés les amenant parfois à redoubler, leur manque d'assiduité dans leurs devoirs ainsi que la piètre qualité des relations qu'ils entretenaient avec leurs professeurs.

D'une part, quatre participants ont affirmé avoir redoublé au cours de leur passage à l'école primaire. Deux de ces derniers considèrent que cette expérience a eu

une influence négative sur leur parcours scolaire. En effet, ils estiment que ces redoublements ont eu un impact direct sur leur motivation à aller à l'école ou sur leurs comportements. Pour ces deux répondants, le redoublement a eu lieu dès leur première année à l'école primaire. La mère de l'un d'eux aurait pris elle-même la décision de lui faire redoubler sa première année. Il affirme ne pas se rappeler la raison de cette décision, mais considère aujourd'hui que ce redoublement a été pour lui un événement marquant de son passage à l'école primaire, puisqu'il a eu un impact négatif sur sa motivation scolaire. Quant à l'autre répondant, il associe l'apparition de ses troubles de comportement au fait d'avoir redoublé sa première année. En effet, à la suite de cet événement, il a commencé à adopter des comportements perturbateurs et délinquants, en faisant notamment preuve de non-respect envers ses professeurs et en utilisant la violence lors de conflits avec ses pairs.

*Ma mère m'a fait doubler et après ça, ça n'a plus bien été.
Je n'ai pas aimé ça, j'étais moins motivé. (Répondant # 40)*

J'ai redoublé et j'ai fait des conneries [...] Mettre le container en feu; fumer des cigarettes; j'étais la petite peste, je faisais chier les professeurs; je me faisais souvent mettre dehors. (Répondant # 28)

À l'inverse, un répondant ayant redoublé sa première année pense aujourd'hui, avec le recul, qu'il aurait été préférable pour lui de redoubler également d'autres classes. En effet, malgré le fait qu'il n'obtenait pas les notes requises, ses professeurs le laissaient passer en classe supérieure. Il se rend désormais compte qu'il a pris du retard dans plusieurs matières. Finalement, un quatrième répondant affirme, quant à lui, qu'il a

été déçu de devoir redoubler, bien qu'il ne semble pas avoir été affecté par cette décision.

Les profs, ils me laissaient tout le temps des chances, ce qu'ils n'auraient pas dû faire. Ils auraient dû me refaire doubler, parce que rendu à l'âge que je suis là, je m'en aperçois pas mal que j'ai du retard. (Répondant # 28)

Redoubler, je trouvais ça plate mais qu'est-ce que tu veux faire! (Répondant # 44)

Par ailleurs, en ce qui concerne l'assiduité dans les devoirs, la plupart des garçons interviewés (n=10) affirment qu'ils les faisaient régulièrement, tandis que les autres (n=4) avouent qu'ils n'étaient pas très assidus dans leurs travaux scolaires. La majorité des répondants qui faisaient régulièrement leurs devoirs (n=7) affirment qu'ils obtenaient également de bons résultats scolaires. Toutefois, malgré leur assiduité dans leurs devoirs et l'encadrement de leurs parents, deux répondants soulignent qu'ils n'obtenaient pas de bons résultats scolaires et qu'ils ont redoublé une classe à l'école primaire. La totalité des répondants qui étaient assidus dans leurs devoirs déclare avoir reçu du soutien ou un encadrement de la part de leurs parents pour les aider ou les accompagner dans la réalisation de leurs travaux scolaires. À ce sujet, six répondants soulignent d'ailleurs qu'ils n'étaient pas vraiment motivés à faire leurs devoirs, mais qu'ils les terminaient quand même, soit parce que leurs parents les obligeaient à le faire, soit par contrainte scolaire.

Oui, c'était mes parents qui m'aidaient vraiment (pour faire mes devoirs). Sans mes parents, je pense que je serais encore au primaire. (Répondant # 45)

Mettons la garderie m'aidait beaucoup fait que ça remontait une petite affaire, pas trop, mais ça paraissait que j'avais l'aide aux devoirs. Mes parents ils m'aidaient beaucoup, ils me disaient tout le temps... fais tes devoirs... ou quelque chose comme ça... tu sais je jouais tout le temps dehors, j'allais tout le temps dehors et des fois ils me privaient pour aller dehors pour que je continue mes devoirs. Ça aidait. (Répondant # 6)

Oui mais il fallait que mes parents me forcent. (Répondant # 40)

Non je n'aimais pas ça (faire mes devoirs), mais il fallait que je les fasse quand même. Pas le choix. (Répondant # 20)

Les quatre répondants qui n'étaient, quant à eux, pas très assidus dans leurs travaux scolaires, ne précisent toutefois pas vraiment de raisons pour expliquer ce manque d'assiduité, excepté le fait de ne pas avoir envie d'accomplir cette tâche. Parmi ces quatre répondants, deux affirment cependant avoir reçu une offre d'aide de la part de leurs parents afin de faire leurs devoirs. L'un d'entre eux explique qu'il faisait ses devoirs avec l'aide de sa mère jusqu'en cinquième année, puis à la suite du divorce de ses parents, il est allé vivre avec son père qui, lui, n'assurait pas d'encadrement pour ses travaux scolaires. Ce dernier a alors choisi de ne plus faire ses travaux scolaires à la maison. L'autre répondant explique, pour sa part, qu'il n'avait aucune motivation à faire ses devoirs ou à aller à l'école de façon générale, malgré le soutien apporté par sa mère.

Des devoirs... je ne faisais rien. Jamais, jamais. Je ne voulais pas les faire. (Répondant # 28)

Non, je ne faisais plus mes devoirs. Bien moi j'ai déménagé avec mon père parce que mes parents se sont séparés quand j'avais six ans. Je les faisais avant... bien j'étais tout le temps avec ma mère. Tu sais ma mère était à côté de moi, on faisait mes devoirs à table le soir et tout.
(Répondant # 31)

Enfin, en ce qui concerne leur façon de se comporter envers leurs professeurs, la majorité des répondants ($n=9$) déclarent qu'ils étaient calmes, respectueux, à l'écoute et qu'ils entretenaient de bonnes relations avec ces derniers. Il s'avère que huit d'entre eux avaient un rendement scolaire généralement bon. De plus, les deux répondants qui avaient qualifié le déroulement général de leur passage à l'école primaire comme étant globalement positif se retrouvent parmi cette catégorie de garçons qui entretenaient de bonnes relations avec leurs professeurs. À l'opposé, quatre répondants admettent que leur comportement variait en fonction du professeur responsable de leur classe. Leur appréciation de ce dernier variait effectivement en lien avec son degré de sévérité et de sa facilité à comprendre leurs besoins. Parmi ces quatre répondants, un seul a déclaré qu'il ne se comportait pas de façon respectueuse envers ses enseignants. Ce répondant n'avait d'ailleurs pas de bons résultats scolaires et a redoublé la première année de son primaire. En ce qui concerne les trois autres répondants dont le comportement variait selon les professeurs, un garçon souligne qu'il n'avait pas un bon rendement scolaire, alors que les deux autres affirment qu'ils avaient de bonnes notes, même si l'un d'eux a également redoublé sa sixième année.

J'étais très calme, à l'écoute, je participais beaucoup. (Répondant # 3)

Pas de difficulté, pas partout là, je m'entendais avec tous les professeurs. (Répondant # 41)

Avec certains professeurs c'était... je les adorais parce qu'ils étaient super fins et ils me comprenaient, comme avec d'autres j'étais très désagréable parce qu'eux autres ils ne me comprenaient pas. (Répondant # 45)

Bien il y en a qui étaient plus sévères, c'est sûr ça dépendait du taux de colère là du professeur. Cela dépendait là, il y en a qui étaient plus sévères [...] (Répondant # 6)

5.2.3.3. Les facteurs familiaux

Certains répondants ($n=5$) ont dû faire face à des événements survenus au sein de leur milieu familial qui ont perturbé leur vie pendant leur passage à l'école primaire. En effet, parmi eux, un répondant a subi de la violence, physique et psychologique, de la part de son père. Il explique que ses relations avec ce dernier étaient très conflictuelles et empreintes de nombreuses disputes. Ainsi, le père réagissait de façon violente envers son fils lorsque les choses se passaient mal à l'école. À son tour, le répondant adoptait également des comportements violents à l'école, ce qui pouvait lui entraîner des ennuis, comme des bagarres avec d'autres élèves, des renvois de classe ou des rencontres avec le directeur. De plus, il admet que son père a déjà été violent physiquement envers lui, mais précise que cela arrivait rarement et qu'il n'a jamais eu de marques corporelles visibles. Un autre répondant était souvent réveillé en pleine nuit par son père en état d'ébriété qui faisait du bruit, ce qui l'empêchait parfois de dormir correctement et ainsi de se concentrer en classe le lendemain puisqu'il était fatigué. Les parents du troisième répondant se sont séparés lors de sa sixième année de primaire, ce qui l'a amené à aller vivre avec son père, étant donné qu'il ne s'entendait pas du tout avec sa mère. À la suite de ce déménagement, le répondant a été amené à changer

d'école, ce qui ne s'est pas très bien déroulé puisqu'il a commencé à se faire embêter par d'autres élèves dans son nouveau milieu scolaire. Deux autres répondants ont dû composer avec le décès d'un grand-parent (grand-père pour l'un, grand-mère pour l'autre). L'un d'entre eux explique avoir eu une baisse dans ses notes pendant quelques semaines après l'événement, mais a reçu de l'aide et du soutien de la part de son professeur, tant sur le plan scolaire que personnel (écoute). L'autre répondant explique ne pas avoir vraiment su comment réagir à l'annonce du décès de son grand-père, mais a quand même vécu une baisse de moral.

Avec mon père c'était assez chaud [qui réagissait plus fort par rapport à ce qui se passait à l'école] Je me faisais tomber dessus. Une bonne chicane [...] Ma mère ce n'était pas si pire. Des fois elle se fâchait après moi, mais moins souvent que mon père. Ça m'en faisait faire plus [de disputes], parce que j'avais de la colère en dedans de moi. Et quand ça sortait bien là... ce n'était pas beau [la violence] Bien pas juste à l'école, en dehors de l'école aussi. Au parc, chez nous avec mon père [violence physique et surtout verbale] Bien avec mon père c'est déjà arrivé de la violence physique, mais c'était rare.
(Répondant # 28)

Ouais, des fois mon père était saoul pas mal là... il y a des nuits je n'étais pas capable de dormir. Ouais, j'étais jeune et je me souviens que mon père faisait du bruit.
(Répondant # 21)

Bien moi j'ai déménagé avec mon père parce que mes parents se sont séparés quand j'avais six ans. Puis là c'est ça, je suis parti avec mon père parce qu'avec ma mère je ne m'entends pas bien, je ne la vois pas. Ouais (je vis) toujours avec mon père.
(Répondant # 31)

L'événement le plus marquant durant mon primaire ça l'aurait été la mort de ma grand-mère. Bien ça serait pas mal ça qui serait le plus marquant. Pendant quelques semaines, j'ai eu un down dans mes notes mais à part ça, ça l'a bien été. Ma prof elle le savait fait qu'elle me soutenait et elle m'aidait. Et quand j'avais besoin de parler aux récréations, des fois elle pouvait rester à l'intérieur et parler. (Répondant # 43)

En ce qui a trait à l'encadrement offert par le milieu parental dans la gestion des problèmes scolaires, les répondants évoquent surtout l'aide reçue pour faire leurs devoirs. Ainsi, comme mentionné précédemment, la totalité des répondants ($n=14$) déclare avoir reçu de l'aide et du soutien parental dans la réalisation de leurs travaux scolaires à l'école primaire. Par ailleurs, même s'il ne le mentionne pas comme une difficulté spécifique rencontrée en milieu familial, il est possible de constater qu'un des répondants n'a pas reçu l'aide appropriée de la part de certains membres de sa famille pour faire face aux moqueries qu'il subissait de la part des autres élèves. En effet, sa sœur a voulu l'aider et le défendre en allant dire à l'élève « meneur » d'arrêter ses moqueries. Mais selon le répondant, à la suite de cela, des rumeurs (dont il ne précise pas la nature) ont circulé à son sujet. Quant à son père, il répliquait ouvertement au répondant de se défendre en se battant avec l'élève qui l'embêtait, tout en précisant qu'il était d'accord pour signer d'éventuelles fiches d'avertissement.

C'était quand j'étais en première année justement, parce que ma sœur un moment donné elle était venue me défendre parce que le gars était plus gros que moi et tout, il était dans sa classe et elle un moment donné elle s'est tannée de le voir faire, moi je fermais ma gueule, je restais dans mon coin et je ne disais pas un christ de mot. Un moment donné elle l'a ramassé, elle lui a dit de fermer sa gueule et tout et depuis ce temps-là bien... bien pas depuis ce temps-là, mais tout mon primaire genre il a parti des rumeurs, des affaires sur moi [...] Oui, mon père m'a dit... s'il te fait chier, varge-le, je vais les signer moi les fiches et les affaires de même. (Répondant # 2)

5.2.3.4. Les facteurs sociaux

Plusieurs répondants ($n=7$) ont été aux prises avec des difficultés d'ordre social à un moment de leur passage à l'école primaire, que ce soit de façon ponctuelle ou durable dans le temps. Ces problèmes sociaux concernent principalement les piétres relations avec les pairs, comme le fait de se bagarrer ou d'embêter d'autres élèves, ou encore le fait d'avoir subi de l'intimidation ou du harcèlement. Toutefois, la majorité des répondants ($n=10$) estiment qu'ils entretenaient généralement de bonnes relations avec leurs pairs. Huit d'entre eux font partie de ceux qui avaient un bon rendement scolaire à l'école primaire. Un des répondants explique que, en plus d'entretenir de bonnes relations avec les autres élèves, il se préoccupait des nouveaux de l'école, plus jeunes que lui, en leur permettant de bien s'intégrer au sein de l'établissement et en les défendant s'ils se faisaient embêter. Cependant, parmi ces 10 répondants qui estiment avoir généralement entretenu de bonnes relations avec leurs pairs, trois évoquent qu'ils leur arrivaient quand même parfois de se bagarrer ou d'embêter certains élèves.

J'avais des amis, je n'avais aucun problème, je ne me faisais pas écœurer. (Répondant # 42)

Ça allait très bien (avec les autres élèves), je connaissais beaucoup de monde et je m'entendais bien avec tout le monde. Les plus jeunes, j'essayais de les faire intégrer, vu qu'ils sont nouveaux à l'école, je ne les laissais pas se faire impressionner par les plus grands, quand je voyais qu'il y en avait qui se faisaient écœurer, j'étais le premier à aller les défendre. (Répondant # 3)

Bien je jouais tout le temps au ballon ou je me battais ou on se chamaillait. Je m'entendais bien, mais des fois je me battais. (Répondant # 40)

Il y en a que j'aimais moins, qui m'aimaient moins aussi, fait que ceux-là je ne les ménageais pas souvent, je les écœurais et ils m'écœuraient aussi. Moi je me disais... ils m'écœurent, je les écœure, mais eux autres ils faisaient ça aussi fait que ça continuait tout le temps et cela n'arrêtait jamais. (Répondant # 43)

Plus spécifiquement, les entrevues réalisées auprès des répondants ont permis de constater que quatre répondants ont subi de l'intimidation ou du harcèlement pendant leur passage à l'école primaire. Ces derniers considèrent que cette situation a marqué négativement leur passage à l'école primaire. En effet, ces expériences ont amené ces répondants à développer des problèmes variés, tels que l'utilisation de la violence physique envers autrui (se battre et étrangler un autre élève), la perte de l'estime de soi, l'apparition de manifestations dépressives ou encore la cessation de certaines activités sportives ou récréatives offertes au sein de leur école. Deux des quatre répondants victimes de violence ou d'intimidation se seraient fait embêter en raison de leur apparence physique, plus précisément en lien avec leur embonpoint. Les deux autres, quant à eux, ne précisent pas vraiment les raisons pour lesquelles ils se faisaient intimider, mais évoquent toutefois leur manque d'habileté sportive ou leur choix

vestimentaire comme éléments ayant contribué aux moqueries et au harcèlement de la part des autres élèves.

Au primaire, j'avais vu une psychologue une fois parce que j'avais étranglé quelqu'un parce qu'il m'avait écœuré et j'étais vraiment écœuré. (Répondant # 1)

J'étais tanné de me faire écœurer et je m'étais battu souvent... C'est moi qui étais le souffre-douleur. (Répondant # 2)

Bien, je jouais au basket, mais j'ai arrêté dans l'année à cause de ça. Je me faisais écœurer par lui dans les matchs et je ne jouais plus. Ouais, en sixième année ça l'a vraiment chuté, aucune estime... Bien j'étais tout le temps humilié, j'étais tout le temps tu sais... avec mes parents j'arrivais chez nous je pleurais, je ne « feelais » pas. (Répondant # 31)

Dans les pires c'est que je me faisais beaucoup écœurer dans mon école, à cause de ma taille... (Répondant # 45)

Parmi ces quatre victimes d'intimidation, deux d'entre elles admettent qu'elles demeuraient seules pendant les récréations ou préféraient ne pas y aller, de peur de se faire embêter. Les témoignages recueillis auprès de ces victimes d'intimidation ont d'ailleurs permis de constater que l'ensemble de ces dernières n'appréciaient pas les récréations ou les périodes d'éducation physique, périodes ayant un encadrement moins soutenu que les cours dispensés en salle de classe. À l'inverse, les garçons qui entretenaient de bonnes relations avec leurs camarades appréciaient ces deux moments.

Lors des récréations, souvent dans les premières années, je me faisais écœurer et tout ça et je ne voulais rien savoir des récréations, des fois, je ne voulais même pas sortir. (Répondant # 45)

Bien dans les récréations disons j'essayais de me mettre à l'écart. Justement, tout le monde me faisait chier et tout. J'ai tout le temps été solitaire. Ils me faisaient tous chier, ils n'arrêtaient pas de m'écoeurer avec des niaiseries, des fois c'était un chandail qui n'était pas de la bonne couleur ou bien des affaires de même là... (Répondant # 2)

En éduc. je ne faisais plus d'éduc., je restais sur le banc parce que je ne voulais pas me faire écoeurer, tu sais quand... je jouais, ou bien ce n'était pas correct ou bien... Je me faisais pousser [...] Les récrés, je restais en dedans, je me faisais tellement écoeurer là, je ne voulais plus y aller. (Répondant # 31)

Bien les récréations avec mes amis là... je trouvais ça bien plaisant et quand j'en croise encore ici dans l'école on s'en reparle et on avait bien du fun. (Répondant # 3)

5.2.3.5. Les facteurs environnementaux

Cinq répondants ont fait référence à des facteurs environnementaux ayant eu une influence sur leur parcours scolaire à l'école primaire, ces facteurs étant tous liés à des changements d'écoles. Parmi ces cinq répondants, trois considèrent que ce changement a plutôt été négatif. En effet, pour l'un d'entre eux, les problèmes avec les autres élèves ont commencé dès l'arrivée dans sa nouvelle école, où il se faisait embêter, humilier et intimider. Le deuxième répondant affirme ne pas avoir apprécié son année dans sa nouvelle école, sans en expliquer davantage les raisons. Le troisième jeune, quant à lui, estime que ce changement d'école, qui a eu lieu en fin d'année scolaire, l'a empêché de terminer son année et, conséquemment, l'a amené à redoubler. Parmi les trois répondants ayant vécu négativement l'expérience d'un déménagement, deux ont changé plusieurs fois d'école pendant leur primaire. L'un d'eux souligne qu'il a changé trois fois d'école pendant son passage à l'école primaire. Insatisfait de ces changements, il a

notamment expliqué avoir changé d'école deux mois avant la fin de sa sixième année, ce qui l'a amené à redoubler. Ce répondant avait l'impression que ses professeurs ne l'appréciaient pas, peu importe les écoles qu'il a pu fréquenter. L'autre répondant explique, quant à lui, que le fait d'avoir changé deux fois d'école pendant le primaire lui a entraîné des difficultés d'adaptation, car il ne parvenait pas à se faire des amis. Ces multiples changements d'écoles ne se justifient cependant pas par les mêmes motifs pour les deux répondants. Pour l'un d'eux, il s'agissait d'une décision volontaire, tandis que pour l'autre, ces changements se sont effectués sur une base involontaire. D'ailleurs, pour trois des répondants ayant été contraints à un changement d'école, le changement a été imposé, que ce soit à la suite d'une fermeture d'école, en raison de l'interruption du service de transports scolaire ou en raison du déménagement de sa famille dans une autre ville.

J'ai fait ma sixième année à André Gagnon, j'ai moins aimé ça [...] (Répondant # 1)

Bien... ça l'a été bizarre parce que j'ai changé trois fois d'école au cours de l'année. C'est ça là. Bien je n'ai pas aimé ça. Les profs ils m'aimaient pas plus là. Surtout en sixième année j'ai commencé à une autre école, il restait deux mois et à cause de ça, ça ne m'a pas fait passer l'année. (Répondant # 40)

(Des difficultés d') adaptation. J'ai fait trois écoles primaires. J'ai fait Immaculée-Conception, Saint-Isidore et Saint-Louis sur le boulevard St-Jean-Baptiste [...] Je n'étais pas capable de me faire des amis justement. (Répondant # 2)

Un répondant considère toutefois que le changement d'école qu'il a vécu lui a été bénéfique. Ce dernier a dû redoubler sa deuxième année et, à la suite de cela, il a changé

d'école. En effet, selon ce dernier, cette décision a été prise, par ses parents et lui-même, afin d'éviter d'éventuelles moqueries quant à son redoublement de la part de ses camarades. Il estime que son passage au primaire se déroulait mieux dans sa nouvelle école étant donné qu'il pouvait recevoir de l'aide appropriée à ses problèmes de dyslexie de la part des professeurs. Ainsi, il se sentait mieux soutenu et encadré par le personnel enseignant. Par la suite, tout s'est bien déroulé jusqu'à la fin de son primaire. Le dernier répondant n'a, pour sa part, pas été affecté par le changement d'école qu'il a vécu à l'école primaire. Il explique que ce changement a eu lieu à la suite d'un incendie qui a ravagé son école.

Rendu à ma nouvelle école j'ai quand même trouvé ça un peu mieux parce que j'avais un peu d'aide qui était plus appropriée, comme quand j'avais des leçons, ils me disaient ça va être quelle leçon et je pouvais étudier plus mes leçons [...] Et j'ai fait ma deuxième année jusqu'à ma sixième année, ça s'est bien passé, je n'ai doublé aucune autre année. (Répondant # 45)

(Mon primaire s'est) très bien (passé), j'ai changé d'école une fois. On habitait à Shawinigan, Shawinigan-Sud et en plein milieu de l'année je me suis en venu ici à l'école Le Roseau, celle-là qui a brûlé à St-Luc. (Répondant # 3)

Finalement, cette section démontre bien que les difficultés des décrocheurs apparaissent dès l'école primaire et qu'elles résultent de la présence de multiples facteurs, tant sur les plans personnel, scolaire, familial, social et environnemental. Nous allons désormais nous intéresser au cheminement scolaire des répondants lorsqu'ils étaient à l'école secondaire régulière.

5.3. Le parcours scolaire des jeunes au secondaire

Cette troisième grande section traite du parcours scolaire et de l'image des répondants lors de leur passage à l'école secondaire du secteur jeune. Tout d'abord, la façon dont les répondants ont vécu la transition entre le primaire et le secondaire est présentée. Puis, un portrait du déroulement général du passage à l'école secondaire est dressé. Par la suite, l'image que les répondants avaient d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient à l'école secondaire est documentée. Des informations sont ensuite apportées sur les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont marqué positivement ou négativement leur passage dans une école secondaire du secteur jeune. Enfin, cette section se termine en identifiant les principales raisons qui ont amené les répondants à quitter leur école secondaire du secteur jeune.

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

Presque tous les répondants ($n=12$) affirment que leur transition entre l'école primaire et secondaire s'est bien déroulée, bien que deux d'entre eux ne donnent toutefois pas d'explications sur les facteurs ayant influencé cette transition. Pour les autres, plusieurs facteurs semblent avoir facilité cette transition, tels que le fait de connaître déjà certains élèves (amis du primaire ou membres de la famille), de s'être adaptés et intégrés rapidement, ou encore de recevoir de l'aide de la part des professeurs et d'aller à leur propre rythme au sein de classes spéciales, souvent à effectifs réduits. Ainsi, plusieurs répondants ($n=8$) évoquent les pairs pour décrire le fait que leur transition entre l'école primaire et secondaire se soit bien déroulée. Parmi eux, cinq

répondants connaissaient déjà certains élèves de leur nouvelle école, parce que des membres de leur famille (fratrie ou cousins) la fréquentaient déjà. Deux autres répondants se sont rapidement intégrés grâce à leur participation à des activités scolaires, notamment le football et des activités sociales qui leur permettaient de rencontrer d'autres élèves et d'échanger avec eux. Un autre répondant s'est, quant à lui, dit heureux de se retrouver entouré d'élèves plus matures.

Ça s'est bien fait par exemple ça, parce que tout le monde de Laterrière ils ont continué à se tenir ensemble fait que...c'est resté comme ça et au secondaire on se parlait encore tous fait que...L'intégration s'est bien faite. (Répondant # 1)

Moi cela ne m'inquiétait pas, je changeais d'école et j'avais mon frère et ma sœur qui étaient allés avant, ma sœur était encore là, elle était rendue en secondaire V, fait que je n'avais pas de problèmes avec ça. (Répondant # 42)

Je trouvais ça le fun (la gang du jeudi). Cela me permettait de connaître d'autres gens parce qu'il y avait d'autres personnes, on était une dizaine de personnes, fait que là je me tenais un peu avec après l'activité. (Répondant # 43)

Ce n'était plus les mêmes personnes, c'est du monde plus mature, plus... plus d'enfantillage là. C'est... j'ai vraiment aimé cela. (Répondant # 31)

Par ailleurs, le déroulement de la transition entre le primaire et le secondaire est également associé, dans le discours des répondants, à l'encadrement reçu par le milieu scolaire. À cet égard, deux répondants soulignent qu'ils ont été placés, dès leur arrivée à l'école secondaire, dans des classes spéciales. Ces classes, qui avancent à un rythme plus lent que les classes régulières, s'adaptaient ainsi à leurs besoins et leurs difficultés.

Bien que ces deux répondants n'aient pas apprécié ces classes spéciales, ils reconnaissent qu'ils y recevaient beaucoup d'aide de la part de leurs professeurs et qu'ils y avançaient à un rythme qui leur était adapté, ce qui a facilité leur transition entre l'école primaire et secondaire.

Ça s'est bien passé quand même. Au secondaire, ils m'ont envoyé... ça s'appelait le présecondaire, ce n'est pas le secondaire mais c'est pour se préparer à aller au secondaire. Et après ça, ça s'appelait consolidation. Ça l'a duré deux ans. Et c'est comme... c'est de l'aide, ils vont plus lents que les autres. Mais si j'avais pu, ce que j'aurais voulu faire, c'est aller au régulier. (Répondant # 20)

Mes profs m'aidaient beaucoup, mais je n'aimais pas ça (être en classe spéciale). (Répondant # 40)

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

En ce qui concerne le déroulement général du passage à l'école secondaire du secteur jeune, les données recueillies auprès des répondants ont permis d'identifier trois catégories d'élèves: 1) ceux qui ont vécu un déroulement général globalement positif, voire pour certains, meilleur qu'au primaire; 2) ceux qui ont connu une scission dans leur parcours du secondaire : soit un début positif puis un tournant plus négatif ou, à l'inverse, un déroulement d'abord négatif qui s'est amélioré par la suite et, enfin; 3) ceux qui ont été aux prises avec un déroulement général plutôt négatif.

Dans la première catégorie, soit celle qui regroupe les jeunes dont le séjour à l'école secondaire a été généralement positif, l'on retrouve deux répondants. L'un d'eux était fort satisfait du programme qu'il suivait (la soudure), des élèves qu'il fréquentait et

des professeurs qu'il côtoyait, tandis que le deuxième a apprécié le fait d'avoir eu accès à un meilleur réseau social étant donné son intégration dans une des équipes sportives de son école. Le premier répondant précise qu'il envisageait d'intégrer l'armée lorsqu'il était au secondaire et que, par conséquent, sa formation en soudure pouvait l'aider dans la réalisation de ce projet professionnel.

J'ai fait mon présecondaire et là, ils m'ont envoyé dans une autre affaire, c'était comme secondaire I, mais c'était une plus petite classe. On était moins, mais on faisait du secondaire I pareil [...] Conso I, conso II, après ça j'ai fait FPT (Formation préparatoire au travail), c'est comme un pré DEP. J'ai fait ça, en soudure, bien l'année passée dans le fond. J'ai fait ça en soudure, j'ai bien aimé ça la soudure, parce que moi je veux rentrer dans l'armée plus tard, j'ai bien aimé la soudure fait que là je suis venu finir ce qui me manque pour mon secondaire II et mon III [...] J'aimais l'école, j'aimais les élèves, les professeurs.
(Répondant # 31)

Bien au secondaire j'ai trouvé ça moins dur qu'au primaire. Parce qu'au secondaire, tout le monde se suit et tout, on se ramasse tous à peu près dans les mêmes écoles. Moi je suis allé à Lafontaine et justement, je me suis fait bien plus de chummies, j'ai commencé à jouer au football.
(Répondant # 2)

Les informations recueillies auprès des répondants ont aussi permis de constater que certains d'entre eux ont vécu une véritable scission dans leur parcours scolaire au secondaire ($n=8$). En effet, pour certains répondants ($n=5$), l'arrivée à l'école secondaire s'est bien passée, mais en cours de route, certains événements sont venus perturber ou nuire à leur parcours. Ainsi, pour deux répondants, l'adoption de comportements délinquants ou perturbateurs, tels que la consommation de drogues ou d'alcool ou le

manque de respect envers les professeurs, est venue perturber leur parcours à l'école secondaire.

Au secondaire j'étais encore tranquille, je n'étais pas quelqu'un qui faisait chier personne et j'étais encore comme au primaire un peu là. Ça l'a bien été jusque... à peu près mon secondaire IV, là ça se complique un peu. [...] (consommation de drogues) Oui, à partir de mon secondaire III à peu près. (Répondant # 1)

La première année c'est bien ordinaire, dans la deuxième ça s'en venait plus hard et la troisième c'est hard aussi. Bien, j'essayais des niaiseries là. (le répondant ne précise pas davantage dans l'entrevue) (Répondant # 44)

Pour d'autres répondants, c'est le manque de soutien pédagogique (n=1) et la fréquentation d'une classe spéciale qu'ils n'appréciaient pas (n=2), qui ont altéré leur performance scolaire. Ainsi, pour un répondant, un manque de soutien pédagogique à un moment donné a représenté l'élément déclencheur vers un parcours scolaire plus difficile. Le parcours scolaire de cet élève, aux prises avec des troubles de dyslexie, a commencé à se détériorer lors de ses études en secondaire II. En effet, cette année-là, les services pédagogiques nécessaires au bon déroulement scolaire de ce répondant n'ont été mis en place qu'à la fin de l'année. Or, en secondaire I, il pouvait recevoir l'aide dont il avait besoin (par ses professeurs ou avec une personne aidante dans un local isolé) et il a donc trouvé d'autant plus difficile de ne plus bénéficier de ce soutien en secondaire II. Le répondant a d'ailleurs, par la suite, redoublé son année de secondaire III.

Le secondaire I ça faisait un peu comme la sixième année, c'était les profs qui m'aidaient un petit peu plus et des fois j'allais voir une personne dans un local séparé pour qu'elle me donne des trucs. Souvent c'était ça, en secondaire I. En secondaire II c'est là que tout a viré à l'envers. Tout a viré à l'envers parce qu'ils disaient... ah! L'année passée tu as eu des services, bien cette année tu vas en avoir encore, mais ça va être au mois de mai. Comment tu veux donner des services à un élève au mois de mai... C'est quoi, c'est pour l'aider dans ses examens de fin d'année qu'il sait qu'il ne va déjà pas passer?
(Répondant # 45)

Deux autres répondants, quant à eux, n'ont pas apprécié leur placement au sein de classes spéciales. L'un d'eux a été très affecté par le fait d'avoir été transféré en milieu d'année de son secondaire I dans un programme pour les élèves performants. En raison de ses difficultés d'intégration dans ce type de programme et auprès des autres élèves de sa classe, ses notes, qui étaient très bonnes auparavant, ont commencé à chuter. Cet élève était très malheureux dans cette classe et éprouvait des sentiments de persécution. En effet, dès qu'il prenait la parole pour intervenir en classe, les autres élèves se moquaient de lui. Ainsi, le répondant ne s'est jamais senti à l'aise avec l'atmosphère qui régnait dans sa classe, qualifiant les autres élèves de personnes hautaines, et n'a par conséquent jamais réussi à s'intégrer, se considérant même comme le « mouton noir » du groupe. Cependant, il précise qu'il appréciait ses professeurs ainsi que le contenu des cours au sein de ce programme. Ses difficultés d'intégration au sein de cette classe pour élèves performants émanaient donc uniquement des mauvaises relations avec ses pairs ainsi que du rejet et des moqueries que ces derniers lui faisaient subir. L'autre répondant, quant à lui, déclare simplement qu'il n'appréciait pas le fait de fréquenter une classe spéciale, sans expliquer davantage les raisons de ce ressentiment.

Je suis arrivé au secondaire régulier en secondaire I, il n'y a eu aucun problème pendant le premier quart de l'année. J'avais des notes super fortes, je me débrouillais bien, j'étais un élève tranquille, je n'avais pas de problème. Ensuite ça s'est gâté un peu. Ils m'ont proposé à partir du quart de l'année d'aller au programme pour élèves performants... mais ça a été le bordel. Je ne me suis jamais intégré dans cette classe-là, il y avait une couple de personnes qui me tapaient sur la tête et toutes les fois que j'ouvrais la bouche, ils faisaient tout pour me « blaster ». Ça a été la pagaille, j'ai détesté cette année-là, ça a été l'enfer. [...] (Répondant # 42)

Je n'ai pas passé ma fin d'année à Larouche et ils m'ont mis là (en classe spéciale de préseconde). Je n'aimais pas cela. (Répondant # 40)

À l'inverse, pour certains répondants ($n=3$), le début de leur parcours à l'école secondaire avait plutôt mal débuté, mais a pris un virage positif à la suite d'événements tels qu'un redoublement ou un placement dans une classe correspondant mieux à leurs besoins. En effet, un répondant considère s'être repris en main après le redoublement de son secondaire III, cet événement lui ayant fait prendre conscience qu'il devait se concentrer davantage sur ses études afin de rattraper le retard scolaire accumulé. Un autre répondant a, quant à lui, expliqué qu'il préférait être en classe de consolidation, car cela correspondait mieux à ses capacités et à son rythme de travail, comparativement aux classes régulières où il avait de la difficulté à bien assimiler le contenu des cours et à bien comprendre ce que les enseignants pouvaient expliquer. En effet, ce répondant a tout d'abord fréquenté une classe de préseconde à son arrivée au secondaire et a, par la suite, éprouvé de la difficulté à suivre correctement les cours lors de son année en secondaire I régulier. En effet, il ne pouvait plus recevoir autant d'aide et de soutien qu'en préseconde, et ne pouvait plus travailler à son propre rythme. Il a ensuite

réintégré une classe spéciale (consolidation) en troisième année de secondaire. Par conséquent, ce répondant préférait fréquenter ce type de classes (présecondaire et consolidation) puisqu'il pouvait bénéficier d'un encadrement plus approprié à ses besoins qu'au régulier. Enfin, à son arrivée à l'école secondaire, le troisième répondant n'était pas toujours attentif en cours et avait tendance à se comporter de manière agitée et turbulente. Ces attitudes lui ont valu de nombreux renvois de la classe ainsi que des moqueries de la part d'autres élèves. Cependant, afin de l'aider à améliorer son comportement, des mesures lui ont été proposées. Il a ainsi pu intégrer une activité, intitulée « la gang du jeudi », qui lui a permis de rencontrer d'autres élèves. Il ne précise pas davantage l'objectif de cette activité. De plus, lorsqu'il était envoyé en salle de retrait, le répondant pouvait également rencontrer une intervenante scolaire avec laquelle il avait la possibilité de discuter et trouver des solutions pour l'aider à améliorer son comportement. Il affirme que ces rencontres l'ont beaucoup aidé et lui ont ainsi permis d'avoir une attitude plus propice à l'apprentissage en classe.

*[À la suite du redoublement de son secondaire II] Là je...
ça m'a fait me ressaisir, j'ai repensé aux études avant de penser aux chums et tout et je voyais mes chums en dehors de l'école. (Répondant # 3)*

Ce n'était pas la même ambiance. Présecondaire c'était plus avec aide, secondaire I bien ça y allait, ça clenchait tout le temps et je n'étais pas capable de suivre, fait que c'était plus ou moins là. [...] J'ai passé avec anglais, français mais pas maths, fait que je suis allé en consolidation en III. Oui, moi j'aimais ça... j'ai bien mieux aimé ça que le régulier. (Répondant # 6)

Le jeudi j'allais à une activité qui s'appelait justement la gang du jeudi. Parce que je me faisais beaucoup écœurer au secondaire, à cause que j'étais un peu baveux là, mais aussi parce que je n'écoutais pas bien en classe et je demandais souvent des questions auxquelles le professeur avait déjà répondu [...] J'ai eu plusieurs rencontres avec une madame qui s'occupait de la salle de retrait, elle venait voir pourquoi j'étais au local retrait, je suis allé souvent parce que je parlais en classe. On parlait de ce que je pouvais faire pour améliorer mon comportement et comment je pourrais agir avec les autres pour que ça aille mieux. (Répondant # 43)

Finalement, la dernière catégorie de répondants regroupe ceux ayant vécu une expérience globalement négative à l'école secondaire (n=4). Cette expérience négative est associée, dans leur discours, à une perte de motivation engendrée par des facteurs variés. D'une part, deux garçons soulignent qu'ils n'étaient pas motivés lors de leur parcours au secondaire, car ils n'appréciaient pas le fait de fréquenter une classe spéciale. L'un d'entre eux aurait préféré être intégré dans une classe régulière, estimant que la classe de consolidation l'empêchait d'avancer à un rythme plus rapide. L'autre répondant, quant à lui, était impatient d'intégrer le marché du travail et voulait, par conséquent, quitter l'école le plus rapidement possible. Enfin, un répondant affirme avoir manqué de motivation scolaire à la suite de ses différents séjours en famille d'accueil et dans un centre d'hébergement pour jeunes aux prises avec des problèmes de comportement, notamment en raison de vols ainsi que de consommation et vente de drogue. Ces séjours ont été particulièrement difficiles pour ce répondant, puisqu'il était séparé de ses parents et ne souhaitait plus vivre dans sa propre maison. Il pense que ses parents lui en ont voulu d'en être arrivé là. Cette instabilité dans le milieu familial du répondant a eu un impact direct sur son vécu scolaire, l'amenant ainsi à avoir de

mauvaises notes, à redoubler, à développer des comportements inadéquats, empreints de violence et d'activités délinquantes.

En consolidation? Bien ça allait bien, mais je trouvais qu'ils nous faisaient plus faire des niaiseries que d'autres choses. C'est pour ça que je suis venu ici parce que... Ce que j'aurais voulu faire? Bien c'est aller au régulier. (Répondant # 20)

Bien, j'étais un élève qui commençait à déconner un peu là. Je me pensais plus vieux fait que je m'amusais pas mal. On lofait, des affaires de même, mettons que c'est le début du secondaire qui m'a pas mal... je dormais dans mes affaires là. Je n'ai jamais compris ça mais ils m'ont mis dans un programme spécial FMS (programme de formation à un métier semi-spécialisé) là, ça c'est pour aller faire des stages et tout ça, parce que je voulais quitter l'école vu qu'au secondaire j'avais de la misère. Moi j'aimerais bien mieux travailler et tout ça [...] (Répondant # 41)

J'ai eu des petits problèmes aussi (dans la famille d'accueil). Je me suis fait prendre avec de la coke. Oui, j'ai recommencé dans les conneries [en secondaire II] J'aimais mieux être chez nous. Un moment donné tu n'es pas chez vous, tu n'es pas dans ton lit, tu ne vois pas tes parents... (Répondant # 28)

5.3.3. L'image que les jeunes avaient d'eux-mêmes à l'école secondaire

Il est possible de classer les répondants en trois catégories, selon l'image qu'ils gardent d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient à l'école secondaire : 1) ceux qui conservent une image plutôt positive d'eux à l'école secondaire; 2) ceux dont l'image d'eux-mêmes est plus mitigée et, enfin; 3) ceux qui gardent une image plutôt négative. Tout d'abord, les répondants de la première catégorie ($n=2$) ont utilisé des qualités, tant sur le plan scolaire (élève tranquille, calme, travailleur, bon dans certaines matières, sérieux) que

personnel (sociable, responsable, autonome), lorsqu'ils ont eu à se décrire en tant qu'élèves. Malgré le fait que leurs résultats scolaires étaient plutôt mitigés, ces deux répondants n'ont pas redoublé, mais ils ont fréquenté des classes spéciales pendant leur passage au secondaire. De plus, l'un d'eux appartient à la catégorie des jeunes ayant eu un déroulement général positif au secondaire, tandis que l'autre a eu un parcours globalement négatif.

Oui, j'étais plus sociable au secondaire. (Répondant # 2)

(Les professeurs me voyaient) comme un petit gars tranquille [...] Je faisais mes devoirs. (Répondant # 20)

La majorité des répondants ($n=8$) avaient une image plus mitigée d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient à l'école secondaire, se décrivant ainsi à la fois sous un aspect positif et négatif. En ce qui concerne leur rendement scolaire, un seul d'entre eux le qualifie de « bon », tandis les autres le qualifient de « mauvais » ($n=5$) ou « moyen » ($n=2$). Tout comme dans la section précédente, il est également possible de classer les qualités et les défauts que s'attribuent les répondants en deux catégories: 1) les qualités et défauts d'ordre personnel, ainsi que; 2) les qualités et défauts sur le plan scolaire. Tout d'abord, plus de la moitié de ces huit répondants ($n=6$) utilisent des qualificatifs positifs pour se décrire en tant que personne. Il peut s'agir de qualités, telles que le fait d'être respectueux envers les professeurs et les élèves, gentils, drôles, sociables, serviables, généreux, ou encore d'être motivés et ambitieux. Toutefois, quelques répondants ($n=2$) se sont attribués des qualificatifs négatifs pour se décrire en tant que personne. Ainsi, l'un d'eux admet qu'il lui arrivait d'être impulsif et de se bagarrer avec d'autres élèves, ce

qui lui a d'ailleurs valu d'être renvoyé de son école secondaire. Cependant, il précise qu'il se bagarrait uniquement lorsqu'il se faisait embêter. En effet, ayant beaucoup souffert du fait d'être le souffre-douleur d'autres élèves lorsqu'il était à l'école primaire, il refusait que cela se reproduise au secondaire et n'hésitait pas à réagir violemment pour se défendre. L'autre répondant, quant à lui, déclare qu'il n'était pas très sociable lorsqu'il était à l'école secondaire. Le tableau 7 présente des illustrations des qualités et des défauts personnels que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire.

Tableau 7

Illustrations de qualités et de défauts personnels que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire

Qualités	Défauts
<i>J'étais vraiment généreux, même qu'en secondaire III j'ai gagné le méritas de la personne la plus généreuse de l'année, ça m'a fait chaud au cœur, je l'ai vraiment apprécié et je pense que je la méritais vraiment. (Répondant # 45)</i>	<i>J'étais impulsif [...] Je n'hésitais pas là (à me battre)...je n'aimais pas ça me faire écœurer. (Répondant # 31)</i>
<i>Ouais, (j'étais) très motivé. Je voulais vraiment... pouvoir rentrer dans l'armée, tout faire pour... (Répondant # 31)</i>	<i>Je n'étais pas très sociable en classe... (Répondant # 42)</i>
<i>J'étais fin, je n'écœurais personne, je ne faisais pas de la marde. Je faisais le drôle mais pas au point de faire de la marde. (Répondant # 6)</i>	

D'autre part, la totalité des répondants qui gardent une image mitigée d'eux lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire (n=8) s'attribuent également des qualités sur le plan scolaire, ces qualités étant principalement liées à leur bon comportement, comme le

fait d'être tranquilles, calmes, attentifs, confiants dans la réussite de leurs études, sociables, impliqués dans la vie scolaire de l'établissement, ou encore de participer en classe. Certains de ces répondants s'attribuent aussi des qualités sur le plan scolaire, comme le fait d'avoir de bonnes notes dans certaines matières et d'être travailleurs. Presque tous les répondants ($n=7$) soulignent toutefois qu'ils avaient également des défauts sur le plan scolaire lorsqu'ils étaient à l'école secondaire. Sur le plan comportemental, ces défauts concernaient le fait d'être agités, bavards, dérangeants ou encore de ne pas être attentifs. Sur le plan scolaire, les jeunes évoquent comme défauts le fait d'avoir des mauvaises notes, de ne pas travailler ou encore de ne pas faire leurs devoirs. Le tableau 8 fournit des illustrations des qualités et des défauts d'ordre scolaire que s'attribuaient les jeunes lorsqu'ils étaient à l'école secondaire.

Tableau 8

Illustrations de qualificatifs scolaires que les répondants s'attribuent lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire

	Qualités	Défauts
Sur le plan comportemental	<p><i>J'étais tranquille, je ne parlais pas, je faisais mes affaires, je travaillais [...] Quand le professeur faisait un cours oral et qu'il parlait et qu'il posait des questions je répondais souvent. (Répondant # 42)</i></p> <p><i>Je me comportais quand même assez sage et tout ça, parce que j'essayais d'étudier. (Répondant # 45)</i></p>	<p><i>Je pense que je parlais trop. (Répondant # 45)</i></p> <p><i>Je n'écoutais pas vraiment les professeurs. (Répondant # 42)</i></p>
Sur le plan scolaire	<p><i>Les cours optionnels en option éducation physique et en éducation à la technologie, électronique là, ça c'est plus manuel un peu là mais j'ai des bonnes notes là-dedans. (Répondant # 43)</i></p> <p><i>J'étais bon en éducation physique et en anglais. Et j'ai tout le temps été bon en arts. Je pense que j'avais eu 98 % en arts de II fait que...je dessinais bien. C'est assez hallucinant comme j'étais bon. (Répondant # 2)</i></p> <p><i>Français ça continuait à bien aller, 90 tout le temps, c'est...encore aujourd'hui c'est ma force. (Répondant # 3)</i></p>	<p><i>Je ne travaillais pas souvent. (Répondant # 40)</i></p> <p><i>Je ne faisais pas mes devoirs. (Répondant # 42)</i></p> <p><i>Tu sais moi j'avais de la misère à l'école à partir de secondaire [...] C'est en secondaire IV que j'ai tombé en maths modulaires à cause que j'avais coulé mes maths à 29 % je pense en secondaire III. (Répondant # 3)</i></p>

Enfin, quatre répondants ont plutôt une image négative d'eux-mêmes comme élèves lorsqu'ils fréquentaient une école secondaire du secteur jeune. Sur le plan scolaire, ces derniers se décrivent sous un aspect comportemental. Les élèves ont alors déclaré qu'ils étaient irrespectueux envers les professeurs, agités, dérangeants en classe, bavards, souvent absents, dormaient en classe, n'étaient pas attentifs ou pas motivés. En ce qui a trait à leur performance scolaire, ces derniers ont mentionné qu'ils avaient de mauvaises notes, qu'ils ont redoublé une ou des années et qu'ils manquaient d'assiduité dans la réalisation de leurs travaux scolaires. Cependant, un des répondants affirme qu'il avait de très bons résultats scolaires au secondaire. Les trois autres, quant à eux, n'avaient pas de bonnes notes, et deux d'entre eux ont redoublé. En outre, trois de ces quatre répondants font partie des jeunes ayant qualifié de négatif le déroulement général de leur passage à l'école secondaire, tandis que le quatrième a eu un déroulement mitigé.

Les professeurs trouvaient que j'étais un petit tannant [...] (J'étais) agité encore là. Je disais des niaiseries dans la classe surtout. Le professeur il parle, tu dis... quand il parle de quelque chose et là tu dis une réponse qui n'a pas rapport [...] (Les devoirs) je ne les faisais pas. Je n'étais pas bien motivé. (Répondant # 21)

Premier secondaire... je n'ai pas été là de l'année [...] Bien toute la gang là on se promenait à Dominique-Racine dans l'école et il s'est passé un trip de tout pogner les extincteurs dans l'école et de les vider partout.... (Répondant # 28)

Ça dépend comment je « feelais ». Des fois ça ne me tentait pas partout, je ne travaillais pas et des fois je parlais, des fois je travaillais un peu et je parlais après, des fois je parlais avant, je travaillais après... [...] Je parlais tout le temps (en classe). (Répondant # 44)

Ces répondants se décrivent également de façon négative sur le plan personnel, notamment par rapport à la consommation et la vente de drogue pour deux d'entre eux. L'un d'eux se qualifie même de « délinquant », en évoquant ses comportements déviants dont la consommation de drogue et le port d'armes.

La drogue a embarqué là-dedans et je n'aurais pas dû [...] J'ai recommencé dans les conneries (après avoir changé d'école en secondaire II). Je suis resté un bon bout là-dedans. (Répondant # 28)

Mes consommations de drogue, j'ai eu un peu de misère avec ça. Et après, bien je me suis fait pogner avec des armes, des couteaux, des affaires de même ou avec une étoile chinoise. Bien, je me suis fait pogner, les polices sont venues et on a jasé. (Répondant # 41)

Comme dans la section précédente, il est possible de constater que la quasi-totalité des répondants ($n=13$) évalue de façon mitigée ou négative le déroulement de leur passage à l'école secondaire, se décrivant également, pour la plupart ($n=12$), de manière négative ou mitigée. La section qui suit aborde les facteurs qui ont joué un rôle significatif dans le cheminement scolaire des jeunes à l'école secondaire, et qui ont contribué à rendre cette expérience négative, les amenant ainsi à prendre la décision de quitter le secteur jeune.

5.3.4. Les facteurs ayant influencé le passage à l'école secondaire

Dans la section précédente sur le passage à l'école primaire des répondants, nous avions identifié cinq grands types de facteurs qui semblaient avoir joué un rôle important dans leur vie lorsqu'ils fréquentaient une école primaire. Pour ce qui est du

déroulement général du passage à l'école secondaire du secteur jeune, les données recueillies auprès des répondants ont également permis d'identifier la présence de ces mêmes cinq catégories de facteurs: 1) les facteurs personnels; 2) les facteurs scolaires; 3) les facteurs familiaux; 4) les facteurs sociaux et, enfin; 5) les facteurs environnementaux. Ces facteurs seront abordés de façon plus spécifique dans la présente section.

5.3.4.1. Les facteurs personnels

Tout d'abord, les facteurs personnels abordés par les répondants regroupent leur participation à des activités illicites ainsi que les problèmes de santé. Ainsi, certains élèves ($n=3$) ont, au cours de leurs études secondaires dans une école du secteur jeune, adopté certains comportements délinquants qui ont affecté négativement leur performance à l'école. La consommation de drogues et la vente de produits illicites semblent, à ce sujet, avoir marqué le vécu de trois répondants. Les arrestations et accusations pour vol à l'étalage ou pour port d'armes à l'intérieur d'une maison d'enseignement constituent aussi des événements qui ont marqué le passage de certains des répondants ($n=3$) dans leur école secondaire du secteur jeune. En effet, il s'avère que ces trois répondants n'avaient pas de bons résultats scolaires au secondaire. D'ailleurs, deux d'entre eux ont redoublé une classe, tandis que le troisième a toujours fréquenté des classes spéciales et n'a jamais intégré le régulier lors de son passage au secondaire. En ce qui a trait à la consommation de drogue, l'un des répondants estime que cette habitude lui a été bénéfique et lui a permis de sortir de ses moments de déprime. Un autre a, quant à lui, pris la résolution de ne plus consommer ce genre de

produits pendant les jours de semaine, mais uniquement la fin de semaine, étant donné que cette consommation de produits illicites l'empêchait de se concentrer en classe.

Ce sont mes amis surtout ils m'ont bien influencé là-dedans (la consommation de drogue), ils m'ont fait voir un peu ce qu'il y avait de beau tu sais quand j'étais dans la déprime et tout là... Je fume du pot et je ne bois presque pas. Et du pot, c'est... trois grammes semaine gros top là et c'est la fin de semaine que je fume. J'essaie de fumer le moins possible la semaine. Non, quand je viens à mes cours « stone » je ne suis pas capable de rester dans la classe. Je m'endors ou bien je me fais trop chier, fait que je m'en vais un moment donné. Fait que... j'ai aboli ça. (Répondant # 2)

J'ai été transféré en famille d'accueil suite à des vols, à l'école, à la maison. Je me suis fait prendre au Sears et c'est là... là je me suis fait rentrer en famille d'accueil. (Répondant # 28)

D'autre part, quatre répondants ont déclaré que leur parcours scolaire dans une école secondaire du secteur jeune a été perturbé par la présence ou l'apparition de problèmes de santé. Deux d'entre eux ont été contraints de prendre régulièrement des médicaments à la suite d'un diagnostic d'hyperactivité avec déficit de l'attention établi par un médecin. L'un d'eux a reçu ce diagnostic à l'école primaire et a donc continué la médication au secondaire, tandis que le second, qui était déjà très agité au primaire, a reçu un diagnostic d'hyperactivité avec déficit d'attention à son arrivée à l'école secondaire. Ce dernier explique que la prise de médicaments l'a influencé dans sa vie scolaire, particulièrement à cause des maux de ventre provoqués par le Ritalin. L'autre répondant estime que la prise de Ritalin a eu sur lui à la fois des effets positifs et négatifs. En effet, il estime que cette médication l'a aidé à atteindre un bon rendement scolaire tout au long de ses études primaires, mais en affectant de façon négative la

taille de son réseau social. Il semble que le Ritalin lui donnait un air antipathique, ce que lui reprochait d'ailleurs sa mère. Ce répondant a pris la décision d'arrêter la médication pendant la dernière année de ses études au secondaire, dans le but d'améliorer sa vie sociale et pour s'amuser avec ses amis. Il a effectivement profité de cette année pour s'ouvrir aux autres élèves et effectuer bon nombre d'activités sociales, ce qui a négativement affecté son rendement en mathématiques. Quant aux quatre autres répondants qui avaient manifesté la présence de troubles d'attention à l'école primaire, deux avaient déjà arrêté la prise de Ritalin avant la fin du primaire (sur décision d'un parent pour l'un, et de lui-même pour l'autre). Un autre n'avait jamais reçu de diagnostic, mais certains de ses professeurs du primaire lui avaient conseillé de prendre du Ritalin, ce qu'il n'a cependant jamais voulu faire. Enfin, le dernier répondant n'a plus évoqué la présence de troubles d'attention lorsqu'il a été question de son passage à l'école secondaire pendant l'entrevue.

Bien (cela a) un petit peu (influencé ma vie scolaire), mais ça me donnait mal au ventre. Oui parce que c'était du Ritalin. (Répondant # 40)

J'ai changé plusieurs fois de médication et à part le Ritalin il n'y a rien qui m'a réussi comme il faut. Ça allait bien à l'école mais... le social... en secondaire II il paraît que j'avais tout le temps l'air bête dans la face. Ça a changé une couple de fois et je n'aimais pas ça, ça affectait vraiment mon social. Quand je me suis rendu compte de ça, c'est pratiquement pour ça que j'ai décidé de l'arrêter... ah! Secondaire V, on arrête, je veux avoir du fun un peu et avoir une vie sociale qui a de l'allure. J'ai commencé à beaucoup plus parler au monde dans la classe et j'ai eu plus de... Vraiment beaucoup de fun, ça a affecté mes notes en maths et c'est tout, j'avais des super bonnes notes partout. (Répondant # 42)

Les deux autres répondants ayant vécu des problèmes de santé ont évoqué, plus spécifiquement, des problèmes d'embonpoint, qui ont obligé l'un d'eux à se rendre régulièrement à des rendez-vous médicaux, l'ayant empêché de fréquenter l'école au moins la moitié de son année scolaire. Par conséquent, son rendement scolaire a été affecté de façon négative par ces nombreuses absences, qui l'empêchaient de suivre le programme de l'année scolaire et qui lui ont ainsi fait prendre beaucoup de retard. Cet élève était également aux prises avec des problèmes de dyslexie qui l'ont particulièrement affecté lors de son secondaire II, étant donné qu'il n'a pas reçu les services appropriés à ses besoins pendant cette année. En effet, il semble que les services pédagogiques aient été mis en place seulement au mois de mai, ce qui selon lui était trop tard pour préparer ses examens de fin d'année. L'autre répondant aux prises avec des problèmes de poids n'en dit pas davantage à ce sujet.

En secondaire III, j'ai manqué, je pense, 90 jours à cause que j'allais chez le médecin. J'avais trois docteurs qui me suivaient. C'était surtout à cause de mon obésité. Il y en avait un peu à cause de ma dyslexie aussi. Je trouvais ça plate d'aller à l'hôpital et je n'aimais pas ça. C'est là que ça a vraiment affecté mes notes, qu'elles ont vraiment baissé radicalement et que mes profs ils s'inquiétaient pour moi, pour mes résultats scolaires, mais je ne pouvais rien changer à ça. (Ils m'ont dit que j'allais) avoir des services pédagogiques au mois de mai... c'est à la fin de l'année! (Répondant # 45)

Bien j'étais gros, mais à part ça... je n'ai jamais eu vraiment de problèmes de santé, une petite grippe de temps en temps et des gastros, des affaires normales là. Je n'ai jamais eu rien de grave. (Répondant # 2)

5.3.4.2. Les facteurs scolaires

Les facteurs scolaires ayant joué un rôle dans le parcours scolaire des répondants à l'école secondaire concernent le redoublement, la fréquentation de classes spéciales, le comportement des jeunes en classe, la mise en place de mesures disciplinaires ainsi que de la qualité des relations avec les professeurs.

D'une part, sept répondants affirment avoir redoublé pendant leur passage à l'école secondaire, l'un d'eux ayant repris son secondaire II à deux reprises. Deux répondants ont trouvé difficile ce redoublement, qui impliquait inévitablement d'être séparé de leurs camarades de classe et de se retrouver avec des élèves plus jeunes qu'eux. L'un d'entre eux a même subi des moqueries de la part des élèves de sa nouvelle classe, ce qui l'a particulièrement marqué. L'autre, qui avait commencé sa scolarité de niveau secondaire au sein d'une école privée, a quitté cette école en plein milieu d'année afin de fréquenter une école publique. Comme ce dernier avait très mal vécu les quelques mois passés à l'école privée, il a ressenti le besoin, en arrivant dans son nouvel établissement, de s'amuser avec ses amis afin de rattraper le temps perdu. Il pensait donc moins à ses études et a commencé à prendre du retard, ce qui lui a valu de redoubler son secondaire II. Il a, par la suite, mal vécu ce redoublement puisqu'il se retrouvait de nouveau séparé de ses camarades.

Je trouvais ça comme dommage que mes amis s'en allait tous en secondaire III et moi je restais avec les plus jeunes qui venaient de rentrer à l'école. (Répondant # 3)

Mes parents m'ont obligé à aller à l'école privée en secondaire I et je n'ai vraiment pas aimé cela, j'ai tout fait pour partir de cette école. (le redoublement) Bien, je l'ai trouvé rough parce qu'il y avait des petits « flos » qui se pensaient hot et qui m'écoûraient pour rien. (Répondant # 41)

Un répondant a, quant à lui, perçu son redoublement de manière plus positive puisqu'il lui a permis de prendre conscience du retard scolaire qu'il avait accumulé et ainsi de se reprendre en main et se concentrer plus sérieusement sur ses études.

(Après le redoublement) à l'école je me concentrais sur mes études pour reprendre le retard que j'avais pris. (Répondant # 3)

Bien que seulement cinq répondants aient redoublé pendant leur passage à l'école secondaire, la plupart de ceux-ci ($n=10$) ont fréquenté des classes spéciales. Neuf de ces répondants se trouvaient dans des classes à effectifs réduits, avec un rythme scolaire adapté à leurs besoins et à leurs difficultés d'apprentissage. Plus précisément, quatre sont allés dans une classe de préseconde, trois dans une classe de consolidation, deux dans une classe permettant d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP), un dans une classe de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, un dans une unité de rattrapage, un en mathématiques modulaires et deux en classes spéciales sans qualificatif particulier. Sur les 10 répondants ayant fréquenté une classe spéciale, seulement un fréquentait déjà une classe destinée aux élèves présentant des déficits d'attention à l'école primaire. De plus, un autre répondant souligne qu'il allait être transféré dans une classe spéciale, mais il a préféré quitter l'école secondaire avant de vivre ce transfert.

Bien c'était une classe pour les déficits d'attention (que je fréquentais à l'école primaire). On était huit dans la classe. Cela m'a aidé beaucoup, cela m'a aidé à me rattraper beaucoup. (Répondant # 44)

J'ai tout le temps voulu rester dans le régulier et j'ai tout le temps resté dans le régulier. À part la fois qu'ils ont dit non, cette année tu ne vas pas dans le régulier et étrangement c'est l'année que j'ai quitté l'école. (Répondant # 45)

En outre, parmi les 10 répondants ayant fréquenté une classe spéciale, trois ont affirmé qu'ils n'ont pas du tout aimé cette expérience et estiment qu'ils auraient continué l'école s'ils avaient pu poursuivre leurs études dans une classe régulière. Pour sa part, un répondant considère que son intégration dans une classe spéciale l'a poussé à interrompre ses études au secondaire régulier, en raison du temps perdu au cours des deux années où il était en classe de consolidation. Selon lui, les enseignants favorisaient certaines activités ludiques au détriment de l'acquisition des matières scolaires. Il aurait préféré progresser plus rapidement et, malgré le fait qu'il en ait discuté avec les autorités compétentes, rien n'a été fait afin de lui permettre d'intégrer l'une ou l'autre des classes du régulier. Devant l'impossibilité de pouvoir combler son besoin d'intégrer une classe régulière, il a préféré quitter l'école secondaire du secteur jeune et il s'est inscrit dans un CEA. Un autre répondant a, quant à lui, souligné avoir vécu une perte de motivation en secondaire IV, après avoir intégré un programme de mathématiques modulaires. Il a, par la suite, quitté ce groupe afin d'entreprendre des études prédiplôme d'études professionnelles (préDEP), où il pouvait progresser à son propre rythme, pour finalement faire un DEP. Enfin, le troisième répondant n'explique pas vraiment les raisons pour lesquelles il n'aimait pas fréquenter une classe spéciale, mais il évoque un

manque de soutien pédagogique de la part d'un de ses professeurs. En effet, selon lui, ce professeur refusait de lui expliquer certaines notions qu'il n'avait pas assimilées, ce qui l'énervait et le démotivait. De plus, il se retrouvait souvent au coin ou en classe répit, ce qui l'empêchait d'avancer en classe. Il précise qu'il aurait continué à l'école secondaire s'il avait pu intégrer le régulier.

Les maths et les sciences c'est... en secondaire IV j'étais en maths modulaires et en sciences normales avec ma classe et j'étais démotivé donc j'ai quitté le groupe et je suis allé faire un préDEP, c'est maths, français, anglais de secondaire IV, t'avances à ton rythme tout le temps et après ça tu peux aller faire un DEP. (Répondant # 3)

Ce que j'aurais voulu faire ? Bien c'est aller au régulier. Si j'avais pu. On faisait plus d'activités que d'autres choses. Je n'aimais pas ça, parce que moi je voulais avancer dans mes affaires et eux autres ils m'empêchaient comme un peu. (Répondant # 20)

Un de mes professeurs, il ne comprenait rien. On faisait la file pour se faire corriger et moi je voulais me faire expliquer de quoi et elle ne voulait pas, elle me recommençait au début. Fait que je pognais les nerfs et j'allais me rasseoir et je ne faisais rien [...] Il aurait fallu que je sois au régulier et j'aurais continué. (Répondant # 40)

Sept répondants ont, quant à eux, apprécié ces années en classe spéciale, puisque cela leur permettait d'avancer à leur propre rythme et de recevoir l'aide nécessaire dont ils avaient besoin, ou encore d'intégrer petit à petit le marché du travail au moyen de stages. L'un d'entre eux affirme même qu'il préférait les classes de consolidation aux classes régulières qui, selon lui, avançaient à un rythme trop rapide pour lui. De plus, il appréciait l'aide et le soutien que les professeurs lui apportaient en classe de consolidation. Par ailleurs, un autre répondant a été placé dans un programme de

formation à un métier semi-spécialisé (FMS), ce qui lui convenait parfaitement étant donné qu'il n'était plus motivé à aller à l'école et qu'il était impatient d'intégrer le marché du travail, ce qu'il pouvait ainsi faire grâce aux stages proposés par cette formation. Finalement, le fait d'avoir été placé au sein d'une classe spéciale a probablement permis à un répondant de ne pas redoubler, alors qu'il éprouvait de la difficulté à suivre en classe. En effet, il s'avère que ce répondant n'avait pas réussi sa dernière année de primaire et a donc été contraint de fréquenter une classe spéciale dès son arrivée au secondaire, ce qui lui a permis de recevoir un enseignement adapté à ses besoins et ainsi de pouvoir suivre correctement en classe.

J'ai bien mieux aimé que le régulier, parce que là j'avais plus d'aide, ils prenaient plus soin à la personne que... tu sais, ils clenchaient ça... ça je n'aimais pas ça. J'aimais bien mieux consolidation. (Répondant # 6)

Je faisais du secondaire sauf à mon rythme. Ça ne me dérangeait pas là, ça me convenait d'aller à mon rythme. (Répondant # 44)

Ils m'ont mis dans un programme spécial FMS là, ça c'est pour aller faire des stages et tout ça là, parce que je voulais quitter l'école vu qu'au secondaire j'avais de la misère. Bien j'aimais ça parce que tu sais...vu que moi l'école j'en avais pas mal haut la tête là, mais il fallait vivre avec mais je ne comprenais pas encore que c'est ça que j'avais besoin pour mon futur. (Répondant # 41)

Par ailleurs, les répondants soulignent que leur comportement en classe est un élément qui a influencé, négativement ou positivement, leur parcours à l'école secondaire. À cet égard, six répondants se décrivent comme des élèves qui étaient plutôt calmes et tranquilles au secondaire. Trois de ces répondants considèrent même qu'ils étaient plus à l'écoute et plus calmes qu'ils ne l'étaient à l'école primaire, parce qu'ils

avaient pris conscience de l'importance de leurs études pour leur avenir. L'un de ces trois répondants explique qu'il profitait de l'éducation physique pour se défouler et ainsi pouvoir être plus calme en classe. D'ailleurs, les trois jeunes déclarent qu'ils ressentaient encore le besoin de bouger, mais qu'ils sont parvenus à se calmer par rapport à leur comportement du primaire. En outre, il s'avère que quatre de ces six répondants avaient généralement de bons résultats scolaires à l'école secondaire.

Bien mes forces au secondaire c'était plutôt... là je commençais à écouter plus là... c'était plus à écouter et à me forcer [...] Je faisais moins un peu le niaiseux, je me concentrerais plus à mes études parce que là j'avais compris qu'il fallait que je m'embraye. Oui vraiment, je commençais à plus réaliser que... penser au futur, les études. (Répondant # 6)

Bien j'étais mieux, mais des fois j'étais hyperactif, mais moins. (Répondant # 40)

Je suis plus calme un peu, mais encore une fois j'aime ça bouger et disons que quand c'est le temps de faire de l'éducation physique, je me donne à fond. (Répondant # 43)

À l'inverse, huit répondants admettent qu'il leur arrivait soit d'être plutôt agités en classe, soit de ne pas toujours être très attentifs aux cours. Sur ces huit répondants, il est possible de constater que la majorité d'entre eux ($n=6$) a redoublé au moins une fois pendant leur cheminement à l'école secondaire. De plus, le comportement de plus de la moitié de ces répondants ($n=6$) était différent comparativement à l'école primaire. En effet, trois répondants admettent qu'ils étaient plus agités à l'école secondaire. L'un d'entre eux va même jusqu'à se qualifier de délinquant, précisant qu'il manquait d'assiduité à l'école et qu'il s'était mis à adopter des comportements inadéquats

(consommation et vente de drogues, port d'armes). Les trois autres répondants, quant à eux, avaient tendance à être plus calmes qu'au primaire, tout en étant cependant encore turbulents. Parmi ces derniers, l'un d'eux s'est assagi au secondaire, en raison d'un plus grand degré de sévérité des professeurs ainsi que de la mise en place de conséquences associées aux comportements perturbateurs qui, selon lui, étaient plus graves. Par ailleurs, certains des répondants (n=4) éprouvaient, plus particulièrement, des difficultés à être attentifs en classe. L'un d'eux bavardait de façon excessive pendant les cours, ce qui lui a valu d'être envoyé très régulièrement en classe de retrait.

Au secondaire mettons que j'étais peut-être un peu plus délinquant là, je faisais plus de conneries, je lofais pas mal et je faisais des choses illégales mettons là. (Répondant # 41) (a redoublé son secondaire I)

Le moins bien là c'est surtout le comportement qui a changé comparé au primaire, les petites folies embarquent et ils appréciaient moins ça, je fréquentais souvent le local d'accueil. (Répondant # 3) (a redoublé son secondaire II)

Bien j'étais énervé aussi là, mais j'étais plus tranquille un peu que le primaire. Les professeurs étaient plus sévères, les conséquences étaient plus graves. (Répondant # 6)

Et des fois je ne suis pas attentif là, je ne sais pas pourquoi, il y a de quoi qui me déconcentre et je tombe dans la lune et... C'est pas mal ça. (Répondant # 1) (a redoublé son secondaire IV)

Je n'étais pas le plus sage, c'est là que j'ai découvert que ça existait une classe retrait et... bref la classe retrait c'est rendu que je connaissais le chemin par cœur [...] J'étais « placoteux », je parlais, je parlais, je parlais, je dérangeais, je dérangeais et je dérangeais... (Répondant # 45) (a redoublé son secondaire III)

Les comportements perturbateurs des répondants agités entraînaient souvent la mise en place de mesures disciplinaires à leur endroit. En effet, six des huit répondants évoqués précédemment déclarent avoir déjà fait l'objet de mesures disciplinaires pendant leur secondaire. Au total, un peu plus de la moitié des répondants (n=8) affirment en avoir reçues. Parmi ces derniers, cinq étaient envoyés, de façon plus ou moins régulière, dans une salle où les élèves étaient isolés lorsqu'ils se faisaient exclure de leur classe, à la suite de comportements trop agités, de bavardages inutiles ou encore parce qu'ils n'étaient pas attentifs au cours. Selon les écoles, cette classe portait le nom de « local de retrait », « classe de répit » ou encore « local d'accueil ». Sur les cinq répondants qui fréquentaient de façon plus ou moins régulière ce type de local, trois précisent qu'ils n'aimaient pas devoir le faire, tandis que les deux autres n'émettent pas leur point de vue par rapport à cette mesure disciplinaire. L'un d'entre eux estime que le fait d'être envoyé en classe de répit l'empêchait de suivre correctement le cours et lui faisait, par conséquent, perdre du temps. Un autre répondant, quant à lui, déplore le fait qu'il ne pouvait pas s'amuser et faire des bêtises dans le local de retrait, comparativement à sa classe normale. Le troisième répondant explique qu'il n'aimait pas que ses professeurs soulignent son mauvais comportement devant toute la classe.

Bien j'allais souvent au coin là ou aux places... bien la classe de répit genre, j'étais tout le temps là, et je n'apprenais rien là, ça me faisait perdre du temps. (Répondant # 40)

Bien il y avait souvent des amis, mais tu ne pouvais pas faire des conneries là, c'était plate. Non, ce n'est pas tellement le fun. Ce n'est pas cool là. (Répondant # 21)

Je trouvais ça plate, parce que... bien c'est sûr on n'aime pas tout le temps se faire mettre sous le nez que tu n'as pas été correct, fait que c'était pour ça que je n'aimais pas vraiment ça là. (Répondant # 43)

Les mesures disciplinaires pouvaient également s'appliquer à la suite de bagarres ou en raison d'un manque d'assiduité dans la réalisation des devoirs. Ces mesures pouvaient prendre la forme de rencontres avec la direction (n=4), d'exclusions de l'école (pour quelques jours ou définitivement) (n=3), d'heures de retenues (n=4) ou encore, pour un répondant, de rencontres avec la police en raison de port d'armes et de possession de drogue. Concernant les trois répondants qui se sont fait exclure définitivement de leur établissement, l'un d'eux avoue s'être fait renvoyer à la suite de bagarres. En effet, il se décrit comme ayant été impulsif, dans le but de ne plus se faire embêter, comme cela lui était arrivé lors de sa sixième année de primaire. Il explique donc qu'il n'hésitait pas à se battre pour se défendre, ce qui lui a valu de nombreuses rencontres avec le directeur de son école. Les deux autres renvois ont eu lieu à la suite d'une altercation entre les répondants et un de leur professeur (de mathématiques dans les deux cas). Un de ces deux répondants, qui s'est fait renvoyer au milieu de sa deuxième année de secondaire, raconte que son professeur de mathématiques était sans arrêt « sur son dos », ce qui a fini par l'agacer et le faire craquer. Il a donc envoyé « balader » ce professeur, ce qui lui a valu un renvoi. À la suite de cet événement, il est venu s'inscrire au CEA. Le dernier répondant qui s'est fait renvoyer de son école est également allé trop loin avec son professeur de mathématiques, à un point tel que celui-ci est allé se plaindre auprès du directeur de l'école, demandant ainsi le renvoi de cet élève. Comme le directeur en avait également assez des comportements perturbateurs du

répondant, il a pris la décision de le renvoyer de l'établissement. Ce jeune a été contraint, à la suite de cet événement, de continuer son secondaire à l'Unité de ratrappage (UDR) pendant deux ans. Cependant, même s'il n'éprouvait aucune envie d'y aller au début, il a finalement apprécié cette expérience puisque cela lui a permis d'améliorer son comportement en classe et, ainsi, de mieux se concentrer sur ses études.

Bien oui, je me suis fait mettre dehors à Charles-Gravel parce que... soit je me bagarrais ou bien je n'aimais pas ça me faire écœurer, il y a du monde des fois ils disaient des affaires. J'étais impulsif. Je ne voulais plus me faire écœurer. Je me suis tellement fait écœurer en sixième année que plus jamais je vais me faire écœurer. (Répondant # 31)

Bien en secondaire IV j'ai doublé et à la moitié de mon secondaire IV ils m'ont foutu dehors parce que je ne passais pas encore et j'avais trop envoyé chier un prof de maths et je n'étais pas capable, ça faisait deux ans qu'il était sur mon dos et 24 heures sur 24, sept jours sur sept elle me gossait là. Et en tous les cas... la première journée en revenant des vacances genre, premier cours là, il fallait qu'elle me tombe dessus, j'ai pété ma coche. (Répondant # 1)

Bien c'est parce que j'avais fait monter mon prof de mathématiques, et ce n'était pas un à faire monter et... il en a vu passer et tu sais quand il va voir le directeur lui c'est.... je ne le veux plus dans ma classe lui, il a dit ça au directeur et le directeur était tanné de moi aussi fait que... Il a dit... là t'as le choix, à Laure-Conan ou bien tu t'en vas de mon école. Bien j'ai fait deux années là (à l'Unité de ratrappage) et je n'ai pas niaisé là... (Répondant # 21)

Il est intéressant de souligner qu'un seul répondant estime que les mesures disciplinaires prises à son endroit étaient trop sévères et trop exigeantes. De plus, cet élève considère que les mesures devraient être appliquées à tous les autres élèves lorsqu'elles sont dues à des comportements perturbateurs réalisés collectivement. Pour

leur part, les autres répondants qui ont fait l'objet de mesures disciplinaires n'émettent pas de point de vue sur la sévérité et la pertinence de ces dernières.

Je trouve que le personnel était beaucoup trop sévère et beaucoup trop exigeant pour les élèves... La direction est beaucoup trop sévère tant qu'à moi pour les mesures disciplinaires. (Quelle mesure proposes-tu?) Bien une retenue de groupe, parce qu'on était tout le groupe. Quand même qu'il y en avait un qui niaise plus ou que l'autre il niaise moins, on est tout le groupe qui fait des conneries donc on aurait pu avoir une conséquence de groupe, pas nécessairement une retenue, mais une conséquence de groupe au lieu de cibler du monde dans la classe. (Répondant # 3)

Finalement, le dernier facteur scolaire abordé dans le discours des répondants comme ayant eu un rôle important à jouer dans leur parcours au secondaire concerne les relations avec leurs professeurs. À ce sujet, un peu plus de la moitié des répondants (n=8) affirment qu'ils se comportaient de façon correcte envers eux, en étant calmes, polis et respectueux. Parmi eux, un jeune admet qu'il n'appréhendait pas certains de ses professeurs. Cependant, cela ne l'a jamais empêché de se comporter de façon correcte et respectueuse envers chacun d'eux, afin, selon lui, d'éviter d'éventuels problèmes. Un autre répondant, quant à lui, considère avoir été plus calme avec ses professeurs qu'il ne l'avait été à l'école primaire.

Encore une fois j'étais correct, je ne leur manquais pas de respect. Entre les périodes, des fois je leur parlais... J'étais correct. (Répondant # 43)

Avec mes professeurs j'ai été toujours poli, je n'ai jamais... Je ne me rappelle pas d'avoir manqué de politesse envers mes professeurs au secondaire, il n'y en a pas eu tant que ça que je n'ai pas aimés, mais j'essayais d'éviter d'avoir des problèmes autant que je le pouvais. Et ça ressemble à ça... on a vraiment eu des profs qui étaient tapons et c'était... il y en avait un que c'était l'enfer, un professeur d'espagnol, c'est une calamité ce professeur-là, je ne suis pas le premier à le dire, je ne serai sûrement pas le dernier, c'était une calamité. J'ai une professeure de sciences-physiques en secondaire II c'était assez l'enfer aussi, professeure remplaçante qui était vraiment détestée de tout le monde. Mais je n'ai pas eu des mauvaises relations avec mes professeurs généralement (Répondant # 42)

Cependant, à l'inverse du répondant cité précédemment, qui tentait de rester respectueux envers tous ses enseignants, trois jeunes ont souligné que, même s'ils se comportaient convenablement de manière générale, il leur arrivait d'être désagréables avec les professeurs qu'ils n'appréciaient pas. En effet, le fait de ne pas aimer un professeur ou la matière qu'il enseigne a eu des impacts sur les comportements de ces répondants, puisqu'ils exprimaient leur ressentiment en étant désagréables en classe. Plus spécifiquement, deux répondants expliquent que leur comportement envers les professeurs variait selon la pédagogie de ces derniers. En effet, selon l'un de ces deux répondants, un professeur qui enseignait, de façon claire, en expliquant correctement, lui donnait envie de se comporter de manière réciproque envers lui, c'est-à-dire en étant attentif et travailleur. En revanche, ce jeune ne s'appliquait pas lorsqu'il était en cours avec un professeur qui, de son point de vue, n'expliquait pas bien et ne se préoccupait pas de ses besoins. L'autre répondant a également rencontré des difficultés avec certains de ses professeurs qu'il jugeait « incompétents ». Enfin, un dernier répondant explique

qu'il ne réussissait pas à rester attentif en cours de français, car cette matière ne l'intéressait pas et était même, selon lui, une matière inutile.

À part en maths là, je faisais mon fin finaud, je lâchais des « calls » parce que j'haïssais le prof. C'était vraiment rien qu'avec ce prof-là, je l'haïssais... [...] Une chance que j'étais bon en anglais parce que j'ai eu des professeurs assez incomptétents là, merci. Tu sais, ça savait...yes, no, toaster, ça finissait quasiment là. On dirait qu'ils ont pris leur diplôme dans des boîtes de céréales. (Répondant # 1)

Certains professeurs qui étaient vraiment dull envers moi. Comme certains professeurs qui étaient vraiment smarts, qui m'apprenaient vraiment de quoi et que c'était le fun travailler avec eux-autres, bref je me comportais...je me comportais un peu comme eux autres se comportaient avec moi. Si ils se comportaient bien et ils expliquaient de quoi d'intelligent et quelque chose qui avait du bon sens et que je pouvais comprendre, bien je leur rendais la pareille, je me comportais quand même assez sage et tout ça, parce que j'essayais d'étudier. Mais des professeurs qui ne voulaient rien savoir de moi, qui expliquaient tout croche et des affaires de même, je leur rendais la pareille, moi j'étais tout croche et j'écrivais mal et des affaires de même. (Répondant # 45)

Le professeur de français me trouvait lunatique, français j'étais un peu plus lunatique disons. Je partais des fois dans ma bulle. Mais ce n'était rien qu'en français que je faisais ça, je n'ai jamais su pourquoi, peut-être c'est juste parce que ça ne m'intéressait pas. Parce que moi je n'avais jamais compris, je me dis... christie, je le parle, pourquoi l'apprendre? C'est bien beau de bien l'écrire, mais rendu au secondaire...on sait comment l'écrire, pas obligé de l'apprendre plus qu'il ne faut. (Répondant # 2)

De leur côté, trois répondants se comportaient de façon plus difficile, voire irrespectueuse, envers leurs professeurs, notamment en faisant preuve d'impolitesse. Un ces répondants a souligné que, sous l'effet de sa consommation de drogue, qui le rendait

probablement vulnérable et susceptible, il se comportait irrespectueusement envers eux et ne percevait pas que les professeurs agissaient dans son propre intérêt.

J'étais assez rough. Va chier et mange de la marde et... (Répondant # 28)

Mettons que je les envoyais chier pas mal, j'avais de la misère avec eux autres. Ils faisaient bien pour moi, mais moi à cause de ma consommation de drogue, je comprenais le contraire et ce n'était pas bon là dans le fond. (Répondant # 41)

5.3.4.3. Les facteurs familiaux

Cette section sur les facteurs familiaux ayant pu influencer le parcours scolaire des répondants lors de leur passage à l'école secondaire aborde, plus précisément, la qualité des relations familiales, le type de supervision et d'encadrement offert par le milieu familial ainsi que les décès survenus dans la famille.

Tout d'abord, quelques répondants ($n=4$) se sont exprimés sur la qualité des relations familiales pendant leur parcours au secondaire. D'une part, deux répondants affirment que la dynamique relationnelle de leur milieu familial était positive, car empreinte de soutien et d'encouragement. L'un d'eux estime également que les relations entre les membres de sa fratrie étaient moins conflictuelles qu'au primaire.

Bien. Mes parents m'ont toujours soutenu et ils m'ont toujours appuyé. Ça c'est le fun, ouais. (Répondant # 31)

Ça allait bien. Je me chicanais moins avec ma sœur encore... (Répondant # 20)

Pour d'autres répondants (n=2), la situation familiale était toutefois plus tumultueuse, se caractérisant par de mauvaises relations avec les parents ou encore, pour l'un d'eux, par la présence de problèmes de consommation chez un parent. Ainsi, un répondant souligne qu'il avait des relations plutôt conflictuelles avec ses deux parents. Ce jeune a d'ailleurs été placé à plusieurs reprises au sein de familles d'accueil, à la suite de ses activités délinquantes (consommation et vente de drogue, vols). Sa mère n'acceptait pas ces comportements délinquants et se sentait désemparée, d'autant plus qu'elle était seule à devoir gérer la situation, le père du répondant étant régulièrement en déplacement professionnel à l'extérieur de la région. La mère de l'autre répondant, quant à elle, consommait de l'alcool de manière excessive au moins une fois par semaine. De son côté, le père de ce répondant rentrait fréquemment ivre le soir et venait le réveiller, pouvant même manifester de la violence à son égard.

Après ça, j'ai fait de la famille d'accueil, j'ai fait pas mal d'écoles... (Mes parents) ils m'en voulaient, mais tu sais en même temps ils ne pouvaient pas faire grand-chose. Ma mère elle capotait. Elle capotait sur mon cas. Et mon père il était à l'extérieur, il travaillait à l'extérieur, il ne le savait pas. Ma mère, elle, me chicanait assez souvent. (Répondant # 28)

C'est quand il est bien saoul et qu'il ne voit plus rien... salut mon gars... mettons tard le soir... Laisse-moi dormir, et il vient me « gosser » dans mon dos. Il me prend le pied et il le twiste et il le tourne et il essaye de le péter, quand je dors [...] Mettons mon père il est bien saoul et il retourne au bar, il laisse ma mère chez nous, là c'est moi qui suis pogné avec ma mère bien saoule et lui il est au bar et après il se ramasse chez mon cousin... Oui, des fois elle (ma mère) boit, quand elle boit, elle boit en tout cas. Je ne sais pas, (ça lui arrive) une fois par semaine. (Répondant # 21)

Par ailleurs, le parcours scolaire des répondants a aussi été marqué par le soutien et l'encadrement qu'ils estiment avoir reçus de la part de leurs parents pendant leur secondaire. Ainsi, la moitié des jeunes interrogés ($n=7$) affirment avoir reçu un encadrement et un soutien adéquats de la part de leurs parents lors de leur passage au secondaire. Il s'agissait d'un encadrement sur le plan scolaire, qui prenait la forme d'aide aux devoirs, pour la majorité d'entre eux ($n=6$). De plus, les parents d'un de ces répondants se sont également démenés afin que les services dont avait besoin leur fils, en raison de son problème de dyslexie, soient mis en place au sein de l'école qu'il fréquentait. Un autre jeune, quant à lui, explique qu'en dépit des tentatives de sa mère pour l'aider à faire ses devoirs, il refusait de les faire. Le dernier répondant a, de son côté, reçu un encadrement sur le plan comportemental, afin d'être moins agité et turbulent. Finalement, il est intéressant de noter que parmi ces sept répondants qui recevaient un encadrement de leurs parents, un peu moins de la moitié ($n=3$) avaient des résultats scolaires plutôt bons à l'école secondaire. Les quatre autres n'avaient pas de bonnes notes, deux d'entre eux ayant même redoublé une classe du secondaire.

C'est surtout mes parents qui m'aidaient (à faire mes devoirs) [...] C'est là que mes parents sont allés faire des plaintes comme ça ne se peut pas à la direction (pour la mise en place de services pédagogiques afin de l'aider avec ses problèmes de dyslexie). (Répondant # 45)

Ma mère a essayé de me pousser (à faire mes devoirs), mais j'étais fort, j'étais doué là-dedans pour éviter les devoirs. (Répondant # 42)

À l'opposé, trois répondants soulignent avoir manqué de supervision et d'encadrement dans le milieu familial pendant leur parcours à l'école secondaire. Pour

l'un d'entre eux, le père était souvent absent, ce qui influençait son comportement, car il en « profitait » alors pour rentrer tard chez lui ou adopter des comportements délinquants (dont la consommation et la vente de drogue), comportements qui faisaient pleurer sa mère. Ce répondant précise avoir reçu un encadrement très strict lors d'un de ses séjours en famille d'accueil, ce qui lui aurait été bénéfique sur les plans scolaire et personnel. Un autre répondant, quant à lui, déclare que ses parents ont arrêté de suivre son cheminement scolaire à partir du secondaire III. En effet, il explique qu'il ne rapportait plus de devoirs à la maison le soir, étant donné qu'il recopiait ceux d'un autre élève. Cependant, ce répondant estime que ses parents ne se préoccupaient pas de ses devoirs, puisqu'il obtenait de bons résultats et qu'il était désormais autonome dans son travail scolaire. Selon lui, ses parents auraient réagi si l'école les avait prévenus d'un manque de travail de sa part. Enfin, il arrivait très fréquemment au père du troisième répondant de s'absenter pendant plusieurs semaines, pour le travail ou à la suite de séjours en prison, le laissant ainsi seul à la maison avec sa jeune sœur. De plus, ses parents étant divorcés, la mère de ce répondant, qui vivait désormais avec son nouveau conjoint, ne pouvait venir s'occuper d'eux tous les jours. Il se retrouvait ainsi dans l'obligation de s'occuper de gérer la gestion de la maison, en faisant entre autres les courses et en payant les factures. Ce répondant déclare que les séjours de son père en prison l'ont influencé, l'amenant ainsi à adopter des comportements délinquants (consommation de drogue et port d'armes). Il précise également qu'il était très souvent absent à l'école pendant la période où il a vécu chez son père.

Mon père était beaucoup absent, j'ai fait pleurer ma mère souvent. Je pouvais faire plus de conneries, comme rentrer plus tard. (Répondant # 28)

Mais à partir du secondaire II, III, je n'amenaïs plus de travail à la maison, le matin... on demandait au « stew » dans le fond, prête-nous ton livre, le matin donc on était toute une grande rangée, on copiait tous notre devoir... Oui, ils (ses parents) ont perdu mon cheminement scolaire à partir du secondaire III. Oui, mais plus ça allait, plus ça avançait, plus qu'ils voyaient que j'étais autonome et que... tu sais, s'il y avait eu des téléphones de l'école à la maison parce que je n'ai pas fait ce devoir-là, tu sais, ils se seraient posés des questions, mais là vu que tout allait bien... (Répondant # 3)

Bien des fois mon père il me laissait avec ma sœur chez nous pendant un mois, un mois et demi, deux mois et il fallait que je m'arrange, aller au Dollarama... (Ma mère) elle restait avec mon beau-père et elle faisait son possible, mais tu sais elle restait à Chicoutimi, nous autres on restait vers Larouche. Fait qu'elle n'était tout de même pas pour faire ça tous les jours [...] Bien (cela m'a influencé) pas mal (que mon pèreaille en prison). J'étais rendu pas mal gangster dans ce temps-là... Et même dans le temps où je restais avec mon père pour le secondaire, c'est là que je lofais le plus. (Répondant # 41)

En dernier lieu, il importe de souligner que deux répondants ont dû composer avec le décès d'un ou de plusieurs membres de leur famille au cours de leurs études secondaires. Ces événements ont contribué à accentuer les difficultés d'apprentissage de ces deux garçons, allant même jusqu'au redoublement d'une année pour l'un d'eux. Les deux ont perdu leur grand-père, et l'un d'entre eux a également dû affronter le suicide du copain de sa cousine qu'il considérait comme son propre frère. L'autre répondant, quant à lui, déclare que son grand-père remplissait un peu le rôle de son père, qu'il ne fréquentait plus. Ainsi les deux répondants ont été très affectés par la perte de membres de leur famille, ce qui a eu des répercussions négatives sur leur vécu scolaire, se manifestant par une chute du rendement scolaire pour l'un d'eux et par une rentrée

scolaire tardive pour le second, lui faisant par conséquent prendre du retard dès le début de l'année:

J'ai perdu mon grand-père, je devais avoir 12 ans à-peu près, je suis rentré au secondaire et il habitait avec ma grand-mère fait que tu sais... quand j'étais là, c'était comme mon père un peu là et tout. Il m'a tout le temps dit... si tu as de quoi, viens me voir, je le sais quand tu n'as pas de père et je vais faire de mon possible. Ça m'a fait mal là... [...] Bien au début, ça l'a affecté mes notes à l'école et j'avais de la misère un peu. (Comment as-tu vécu ça?) Bien là il fallait bien que je fasse avec, je n'avais pas le choix. (Répondant # 1)

Oui, surtout que cette année-là (année pendant laquelle il a pris beaucoup de retard scolaire à cause de ses nombreux rendez-vous médicaux) j'ai perdu deux personnes de ma famille. Tu sais, mon grand-père j'étais vraiment proche de lui et le perdre en plein temps d'examen au mois de janvier... je n'ai pas trouvé ça drôle là [...]. Mon beau-cousin, il s'est suicidé, mais je le considérais quasiment comme mon frère. À cause de cela, je suis rentré un mois plus tard à l'école, il s'est suicidé le 31 août et je suis rentré le 21 septembre, le temps que je fasse mon deuil... (Répondant # 45)

5.3.4.4. Les facteurs sociaux

La qualité des relations avec les pairs est un facteur jugé important par les répondants lorsqu'ils font un retour sur leur parcours à l'école secondaire. À cet égard, la quasi-totalité des répondants ($n=12$) affirme que les relations qu'ils entretenaient avec les autres élèves étaient, généralement bonnes ou correctes. Sur ces 12 répondants, deux déclarent que leurs relations avec leurs camarades se sont nettement améliorées comparativement au primaire, étant donné qu'ils ne se faisaient désormais plus embêter. Grâce à ces nouvelles relations beaucoup plus positives, ces deux répondants se

sentaient moins déprimés, plus motivés à aller à l'école, intégrés à un groupe d'amis et, enfin, moins renfermés et plus ouverts à entrer en relation avec autrui. L'un de ces deux répondants mentionne toutefois avoir été victime d'intimidation lors de son entrée au secondaire, mais souligne qu'il a tout de suite avisé la direction de l'école et que cette dernière a immédiatement agi afin de régler le problème.

Ça allait pas mal mieux justement parce que je ne me faisais plus trop écœurer. Ça m'a aidé tu sais, j'étais moins sur la déprime et tout... quand tu te lèves le matin en disant... bon je vais aller me faire écœurer aujourd'hui... c'est dull, mais tu sais, quand t'as bien des chummies à l'école et tout... c'est plus encourageant. (Répondant # 2)

Je ne me suis pas vraiment fait écœurer et quand je me suis fait écœurer j'ai réglé ça avec la direction et ça s'est fait dans un claquement de doigts. Mais c'est là je me suis vraiment fait des amis et des affaires de même et que ça l'a été vraiment le fun. Bref, un peu j'étais comme... avant j'étais un peu comme fermé et là je me suis plus ouvert. (Répondant # 45)

Deux répondants ont toutefois dû affronter des difficultés avec d'autres élèves lors de leur parcours au secondaire. L'un d'eux a affirmé avoir rencontré des problèmes de comportement en classe alors qu'il était en secondaire I, ce qui semble avoir contribué à son isolement. En effet, il explique que son comportement agité ainsi que ses difficultés d'attention (l'amenant parfois à poser une question à laquelle le professeur venait juste de répondre) suscitaient des moqueries de la part des autres élèves. De plus, il avoue qu'il ne se comportait pas toujours de façon correcte envers certains élèves qu'il détestait et, qu'à leur tour, ces élèves l'embêtaient eux aussi. D'ailleurs, il s'avère qu'il agissait déjà de la même manière lorsqu'il était à l'école primaire, n'hésitant pas à

agir réciproquement avec ceux qui l'embêtaient. Le second répondant a, quant à lui, été profondément marqué par la classe pour élèves performants qu'il a fréquentée pendant quelques mois et dans laquelle il n'était pas du tout intégré. Les autres élèves l'embêtaient beaucoup et il déclare qu'à cette période, il était le souffre-douleur de sa classe et qu'il n'était plus du tout motivé pour aller à l'école. Ce répondant n'avait, jusqu'alors, jamais rencontré de difficultés sur le plan social.

En secondaire I un petit peu sociales là (les difficultés), pas beaucoup d'amis à cause de mon comportement en classe [...] (Ton comportement envers les autres élèves?) Encore une fois pas toujours correct. Il y en a que j'haïs et c'est réciproque et ceux-là je ne suis pas tout le temps correct non plus avec eux autres. (Répondant # 43)

Je me suis fait écœurer, j'étais comme la tête de Turc de la gang. En secondaire III j'ai écopé d'un super beau surnom et ça l'a « toughé », il m'a dérangé pendant un bout... [...] J'ai été purgé de l'école, j'avais... ça m'a vraiment tanné là, je voulais plus rien savoir de l'école. (Répondant # 42)

5.3.4.5. Les facteurs environnementaux

Certains facteurs environnementaux ont également été évoqués par les répondants comme ayant eu une influence sur leur parcours scolaire à l'école secondaire. Ces facteurs concernent, plus particulièrement, l'aide et les ressources qu'ont pu recevoir les répondants afin de surmonter leurs difficultés et, ainsi, faciliter leur cheminement scolaire.

D'une part, presque tous les répondants (n=11) affirment avoir reçu de l'aide ou du soutien pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage et faciliter leur cheminement

scolaire. Cette aide et ce soutien venaient de parents (n=7), de professeurs (n=2), d'aides pédagogiques (n=2), du milieu médical ou paramédical (médecin et psychologue) (n=2), de pairs (n=1) ou encore d'un éducateur spécialisé (n=1). Ainsi, on constate que pour trois répondants, il s'agissait d'une aide émanant du milieu scolaire, tandis que pour sept, le soutien venait d'une ressource extérieure à celui-ci. Tous les répondants déclarent avoir été satisfaits de l'aide et des ressources qu'ils ont pu recevoir. Pour la majorité (n=7), il s'agissait d'une aide dans la réalisation de leurs travaux scolaires, de la part des parents pour six répondants et d'une copine pour un autre. Trois autres répondants, quant à eux, recevaient de l'aide et du soutien directement en classe, leur permettant ainsi de pallier leurs difficultés scolaires et de pouvoir suivre correctement le déroulement des cours. Un de ces trois répondants recevait de l'aide de la part de ses professeurs, un autre de la part d'une aide pédagogique, alors que le troisième bénéficiait de l'aide de ces deux ressources. Parmi les deux garçons qui recevaient de l'aide du milieu médical, l'un était suivi par un médecin et une psychologue pour des problèmes de dyslexie et d'obésité. Ce répondant déplore d'ailleurs le manque de ressources disponibles dans son milieu scolaire afin de l'aider dans ses apprentissages. L'autre jeune se faisait beaucoup embêter à l'école secondaire et a ainsi consulté une psychologue afin de l'aider à résoudre cette difficulté. Enfin, un répondant bénéficiait d'un suivi hebdomadaire de la part d'éducateurs de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), aussi bien à la maison (chez ses parents ou en famille d'accueil lorsqu'il lui arrivait d'être placé) qu'à l'école. Ce suivi a été mis en place à la suite de certains comportements délinquants de la part du répondant (consommation et vente de drogue, vols).

À l'hôpital de Chicoutimi j'en ai reçu, j'ai reçu l'aide d'une psychologue et tout ça, parce que vu que j'étais beaucoup suivi, mais à l'école je n'ai reçu aucune aide et ça l'a été vraiment... essaie de travailler là, on ne peut rien faire de plus. Ça l'a été vraiment ça. (Répondant # 45)

Fait que cette madame-là (qui s'occupait de la salle de retrait), elle me rencontrait souvent et elle m'a aidé un peu (à améliorer mon comportement). (Répondant # 43)

Tous les problèmes qu'on avait, ça c'était plus facile et tu sais, il y avait tout le temps une stagiaire, des affaires de même. Bien les profs donnaient en masse du soutien dans ces classes-là (classes spéciales à effectif réduit), fait que ça aidait. (Répondant # 2)

Toutefois, deux participants affirment, quant à eux, n'avoir bénéficié d'aucune forme d'aide pendant leurs études secondaires. L'un d'entre eux déplore d'ailleurs le fait de ne jamais avoir reçu d'aide pour faire face à ses difficultés à l'école secondaire, aussi bien sur le plan scolaire que personnel. En effet, selon lui, il devait se débrouiller seul pour résoudre ses problèmes, notamment lors de son redoublement et lorsqu'il se questionnait quant à son orientation professionnelle. Il n'appréciait pas « l'incompétence » de certains professeurs, ainsi que le manque de soutien et d'aide de leur part et de l'institution en général. Ainsi, d'après lui, les élèves ne recevaient de l'aide que lorsqu'ils se retrouvaient en situation de grandes difficultés sur les plans scolaire et personnel. À titre d'exemple, ce répondant explique que les délais d'attente étaient très longs avant de pouvoir obtenir un rendez-vous avec l'orienteur de l'école. L'autre répondant, quant à lui, explique ne pas avoir reçu l'aide dont il aurait eu besoin pour surmonter ses difficultés en mathématiques, ce qui lui a valu d'être placé dans un programme de mathématiques modulaires à son arrivée en secondaire IV. Il précise

d'ailleurs ne pas avoir apprécié le fait de devoir fréquenter ce programme, ce qui a directement influer, de façon négative, sur sa motivation scolaire. De plus, il admet qu'il faisait partie d'un petit groupe d'élèves au sein de sa classe qui se comportait de manière agitée, perturbant ainsi le bon déroulement des cours. Ce comportement turbulent amenait les professeurs à exclure certains d'entre eux de la classe, pour des durées allant parfois, selon le répondant, de deux à trois semaines. Par conséquent, les élèves manquaient une partie de la théorie, les faisant ainsi échouer à leurs examens.

Oui, la compétence des professeurs et le fait que tu sais... vraiment on ne t'aide pas jusqu'à temps que tu sois vraiment les quatre pattes dans la marde, c'est à ce point-là. Si tu essaies de te trouver un rendez-vous chez l'orienteur ou bien peu importe ça prend 4 ans là et tu sais... Fait que tu n'en prends pas et tu attends. (Répondant # 1)

(Qu'est-ce qui faisait que tu étais moins motivé?) Bien là à partir de secondaire IV j'ai tombé en mathématiques modulaires [...] Et là vu qu'on était tout un groupe qui ne faisait pas cela comme du monde, mettons qu'on avait une remplaçante, elle nommait les noms de ceux qui avaient plus niaisé et... et ils nous sortaient de la classe pour deux, trois semaines, on la réintégrait après et on manquait la théorie et tout et quand on arrivait dans les examens, bien on se plantait. (Répondant # 3)

5.3.5. Les raisons de l'abandon scolaire des répondants

Presque tous les répondants ($n=11$) déclarent avoir quitté l'école secondaire régulière sur une base volontaire. La majorité de ces répondants ($n=8$) ont pris cette décision, car ils n'étaient plus motivés à poursuivre leurs études, qu'ils n'étaient plus du tout satisfaits de leur formation ou encore parce qu'ils désiraient intégrer rapidement le marché du travail. Ainsi, l'un d'entre eux explique qu'il ne supportait plus le système

scolaire en tant que tel et qu'il n'avait plus aucune motivation à apprendre du contenu purement scolaire. Ce répondant était impatient de s'insérer sur le marché de l'emploi. Par ailleurs, certains jeunes interrogés (n=3) n'aimaient pas le programme dans lequel ils cheminaient ou qu'ils allaient devoir intégrer par obligation (DEP pour deux d'entre eux et formation à un métier semi-spécialisé pour l'autre). D'autres (n=4) ont préféré quitter le secondaire afin de venir s'inscrire au CEA, car ils ne supportaient plus d'être dans des classes spéciales ou, pour l'un d'eux, puisqu'il refusait d'intégrer une telle classe. Ce dernier allait redoubler son année et être placé en classe spéciale au moment de son départ, mais a préféré quitter le secondaire et venir s'inscrire dans un CEA. De plus, deux de ces répondants qui fréquentaient des classes spéciales trouvaient le rythme d'apprentissage de ces classes trop lent et souhaitaient ainsi pouvoir avancer plus rapidement. Enfin, deux autres garçons ont définitivement quitté leur école secondaire du secteur jeune à la suite de renvois, définitif pour l'un, et trop fréquents pour l'autre, ce qui leur faisait accumuler du retard scolaire.

Oui c'est ça, c'est à cause de mes problèmes, que la directrice elle me mettait en dehors de l'école. Oui c'est ça, parce que c'est rendu que c'était niaiseux là leur affaire, je ne pouvais pas aller à l'école pendant trois, quatre semaines à cause de ça. Les professeurs ne voulaient plus pantoute me voir, la directrice elle... pfft! Elle ne trippait pas pantoute. (Répondant # 41)

J'étais tanné de l'école, je n'avais plus là tête dans mes études, j'étais tanné de faire des matières, français, maths, anglais... toutes les matières régulières et je n'avais le goût... on dirait que j'avais le goût de partir sur le marché du travail le plus rapidement possible. (Répondant # 3)

Pour leur part, deux autres garçons affirment ne pas avoir quitté l'école secondaire régulière de façon volontaire. L'un d'eux n'avait, selon lui, pas le choix de venir au CEA à la fin de son cheminement à l'Unité de ratrappage (UDR), expliquant ainsi qu'il s'agit du processus mis en place au sein des écoles secondaires et qu'il n'est pas possible de réintégrer une classe régulière après l'UDR. L'autre répondant n'a pas obtenu son DES à la fin de son année de secondaire V et a, par conséquent, décidé de venir au CEA afin de reprendre les deux matières (français et mathématiques) dans lesquelles il avait échoué à l'examen. Enfin, un des garçons interviewés n'a pas réellement décroché puisqu'il fréquente le CEA afin de bénéficier d'un soutien en mathématiques et, ainsi, réaliser son objectif d'aller étudier au cégep.

Oui, j'avais commencé à Charles-Gravel dans un programme... c'était... je ne me rappelle plus c'est quoi... (FMS?) Oui c'est ça. Non (ça ce mè correspondait pas), parce que moi je veux faire un cours de construction et il n'y avait pas ça. Oui, j'ai lâché ça, je suis venu ici. (Répondant # 28)

Je suis rendu ici parce que ça ne m'intéressait pas (le DEP en soudure). (Répondant # 2)

5.4. Le parcours scolaire des jeunes au CEA

Cette troisième section, consacrée au parcours scolaire des répondants, aborde la situation actuelle des répondants au sein d'un CEA en traitant de divers aspects du vécu scolaire de ces élèves. Tout d'abord, des informations sont apportées sur les raisons et les motifs qui ont poussé les répondants à s'inscrire dans un CEA, sur les réactions du milieu familial lors de l'inscription en CEA ainsi que sur leur niveau de classement à leur arrivée au centre. Par la suite, l'image que les répondants ont d'eux-mêmes depuis

qu'ils fréquentent un CEA est abordée. Puis, les éléments qu'ils apprécient au CEA ainsi que les difficultés qu'ils y rencontrent, en ce qui a trait notamment aux relations qu'ils entretiennent avec les professeurs et les autres élèves, de même que leur participation aux activités organisées par l'établissement sont, finalement, documentés.

5.4.1. Les motifs qui ont poussé les garçons à s'inscrire dans un CEA

La majorité des répondants ($n=11$) se sont inscrits dans un CEA pour obtenir leur diplôme de secondaire V. Plus spécifiquement, quelques répondants terminaient leur scolarité afin de pouvoir accéder à diverses professions, telles que policier, pompier, psychologue en milieu carcéral, ambulancier ou technicien en réadaptation physique. Pour sa part, un des répondants souhaitait pouvoir intégrer l'armée après l'obtention de son diplôme de secondaire V, tandis que d'autres avaient le projet d'accéder à des études leur permettant d'obtenir un DEP en mécanique, bijouterie ou dans l'un des métiers du domaine de la construction. Pour la plupart des répondants envisageant de poursuivre des études après avoir obtenu leur DES ($n=4$), le choix de leur carrière n'était pas définitif. Les informations recueillies auprès des participants permettent aussi de constater que six répondants envisageaient de continuer à fréquenter une maison d'enseignement après leur sortie du CEA : deux dans un centre d'éducation délivrant des DEP et quatre dans un cégep ou à l'université.

Bien moi mon but au début c'était... dans le fond je voulais faire technique policière, ça l'a changé pour psychologue en milieu carcéral et présentement je pense encore à aller en ambulancier, mais ça fait longtemps que je n'avais pas pensé à ça. C'est surtout psychologue ou bien ambulancier qui m'intéresse. (Répondant # 2)

Oui j'aimerais ça finir mon secondaire, mais j'aimerais ça faire un DEP aussi mettons, parce que j'aime la mécanique. Il faudrait que je fasse mon secondaire IV. Fait que tant qu'à ça je me dis... si j'étais capable de finir mon V ça serait encore mieux. (Répondant # 20)

Je veux avoir mon diplôme de secondaire V. Je le veux [...] Et je veux aller au cégep, probablement l'an prochain et je veux faire des études. Je ne sais pas encore, je ne suis pas sûr de savoir qu'est-ce que je vais faire plus tard, là je me suis inscrit en technique de réadaptation physique, je compte aller là-dedans, mais je ne sais pas si ça va me convenir comme métier. (Répondant # 42)

5.4.2. Les réactions du milieu familial lors de l'inscription en CEA

La majorité des répondants (n=11) déclare recevoir des encouragements ou de l'intérêt de la part de leurs parents par rapport à leur cheminement au CEA. Ainsi, 10 d'entre eux ont reçu ces encouragements lors de leur décision de venir s'inscrire au CEA, tandis que trois garçons évoquent également leur famille comme élément qui les motive actuellement à poursuivre leurs études. Par ailleurs, ce sont également six répondants qui ont évoqué des réactions positives de leur entourage lors de l'annonce de leur départ du secondaire régulier et de leur inscription au sein d'un CEA. Ces réactions se sont manifestées sous la forme de soulagement ou de satisfaction que ces derniers reprennent les études et tentent d'obtenir leur DES, ou même d'aller au cégep ou à l'université. Les parents d'un répondant ont même été soulagés que leur fils ne soit plus

avec des élèves plus jeunes que lui, en raison de son redoublement au secondaire, sachant que celui-ci vivait mal cette situation.

Ah! Ils s'en attendaient un peu (que je quitte le secondaire). Ils savaient que ça n'allait pas bien et tout et que ça ne m'intéressait pas fait qu'ils ont vu que j'allais faire un DEP et tout, ils étaient bien contents. Ils se sont dits... au moins il essaie d'aller le plus loin qu'il peut... (Répondant # 2)

Bien ils étaient contents (mon entourage) parce qu'un secondaire V c'est important, ils ne voulaient pas que j'aille faire un DEP. J'avoue qu'un DEP c'est important aussi là, mais un secondaire V tu te fais un petit peu plus engager dans des emplois et tout là. Et pour le métier que je veux, il me faut un secondaire V. (Répondant # 6)

Bien ils étaient bien contents parce qu'ils disaient... tu ne seras plus avec des « flos » tout ça, vu que j'ai doublé, j'étais quand même avec des jeunes fait que c'était pas mal tannant là-dessus. (Répondant # 41)

D'autre part, les parents de certains répondants ($n=3$) ont d'abord réagi de façon négative lorsque ceux-ci leur ont annoncé leur intention de quitter l'école secondaire et de s'inscrire dans un CEA. Ces réactions négatives se sont surtout manifestées sous forme de déception et de désaccord de la part de ces parents, qui auraient alors préféré que leurs enfants continuent leur cheminement à l'école secondaire régulière. Cependant, par la suite, ils ont fini par accepter cette décision, certains étant même soulagés que leurs fils reprennent leur cheminement au sein d'un CEA.

Ma mère était déçue (que je quitte le secondaire), c'est sûr que... mais elle, elle pensait que j'allais aimer ça dans mon DEP et là c'est quand que je lui ai appris que je n'étais pas à ma place, bien elle me disait, elle me demandait ce que j'allais faire et je lui ai dit que j'allais venir ici finir mon secondaire et ça ne la dérangeait pas, elle était... au moins elle s'est dit que j'allais faire de quoi pareil... (Répondant # 3)

Bien sûr qu'au début ma mère n'était pas d'accord, mais à la longue elle s'est habituée. Et là, j'ai recommencé (l'école, au CEA) et elle était contente là. (Répondant # 44)

5.4.3. Le classement des répondants lors de leur arrivée au CEA⁴

En ce qui concerne le niveau de classement des répondants lors de leur arrivée au centre, cinq ont été classés à des niveaux différents selon les matières, trois ont été classés au niveau de secondaire I, un en secondaire II, un en présecondaire et deux répondants n'ont pas eu besoin d'être reclassés. À la suite de ce classement, cinq répondants ont déclaré avoir été déçus, énervés ou découragés. En effet, lors de l'entrevue, ils exprimaient des sentiments tels que du découragement, l'impression d'avoir perdu du temps et la frustration de devoir refaire ce qui avait déjà été fait ou compris à l'école secondaire régulière.

Bien c'est choquant un peu là... Bien c'est sûr ça m'a un peu découragé là parce que je repars quand même de loin là... Mon secondaire III j'avais quoi... 15 ans quand j'ai fait ça... et là je suis rendu à 17 fait que c'est dull. (Répondant # 1)

⁴ Le CEA dont il est question dans ce mémoire s'appuie sur la reconnaissance des acquis. Il reconnaît les acquis des élèves obtenus en formation régulière du secteur jeune afin qu'ils soient en continuité. Cependant, des tests de classement sont utilisés pour les élèves qui proviennent d'un programme autre que la formation générale régulière du secteur jeune. Ces tests permettent de situer le niveau de connaissance de ces élèves en français, mathématiques et anglais.

Bien mettons j'ai été assez « fru » là, ça m'a pas mal fait chier en quelque part vu que tu sais, je reperds deux ans et demi de ma vie là. (Répondant # 41)

Ça m'a fâché un peu parce que ça l'a été un peu plus tannant quand j'ai réalisé que... bien finalement j'avais compris mon secondaire IV, et que c'était rien qu'à cause des devoirs... mais... je ne pouvais rien faire... (Répondant # 42)

Deux répondants, quant à eux, expliquent avoir tout d'abord été déçus du niveau dans lequel ils ont été reclasés, puis ont fini par admettre que cela leur a été bénéfique en leur permettant de revoir des notions qu'ils ne maîtrisaient pas.

Ils m'ont classé en secondaire I. J'étais déçu au début mais là en secondaire I c'est correct, il y a des affaires que je n'avais pas... oui c'est correct. (Répondant # 20)

Bien ça m'a découragé un peu au début là, mais après ça c'est correct, parce que tout ce que je ne savais pas bien je vais réapprendre. (Répondant # 40)

5.4.4. L'image de soi en tant qu'élève

À la suite de l'analyse du discours des répondants, il est possible de constater l'émergence de deux catégories d'élèves : ceux qui avaient une image positive d'eux-mêmes comme élèves au CEA ($n=12$), et ceux qui avaient une image plus mitigée ($n=2$). Ainsi, comparativement au primaire et au secondaire, aucun répondant n'avait une image négative de lui-même. Tout comme dans les sections précédentes, il est également possible de classer les qualités et les défauts que s'attribuaient les répondants en deux catégories: 1) les qualités et défauts d'ordre scolaire, ainsi que; 2) les qualités et défauts d'ordre personnel. Ainsi, les jeunes s'attribuaient des qualités sur le plan scolaire,

principalement en lien avec leur comportement, comme le fait d'être sérieux, assidus, attentifs, ambitieux, motivés, calmes, respectueux, autonomes, indépendants, matures et persévérandts. D'autres répondants s'attribuaient également des qualités sur le plan scolaire, comme le fait d'obtenir de bons résultats et d'être travailleurs. Depuis qu'ils fréquentent le CEA, c'était donc plus de la moitié des répondants ($n=9$) qui se décrivaient comme étant des élèves sérieux. D'ailleurs, seulement un répondant avait fait l'objet de mesures disciplinaires à son endroit depuis qu'il étudiait au CEA. En effet, il avait été renvoyé une semaine du centre à la suite d'un nombre trop élevé d'absences les vendredis après-midi, mais au moment de la collecte de données, il était très assidu et ne manquait plus de cours. Plus spécifiquement, sur le plan comportemental, sept répondants déclaraient être plus travailleurs et plus à l'écoute en classe qu'au secondaire ou au primaire, tandis que six se décrivaient comme étant des élèves plus calmes et plus tranquilles. Les répondants étaient d'ailleurs satisfaits de cette nouvelle attitude scolaire plus sérieuse, qui leur permettait de mieux travailler et d'acquérir une rigueur et une discipline qu'ils jugeaient bénéfiques pour la suite de leurs études. Ces changements dans le comportement des répondants en tant qu'élèves s'expliquaient, selon certains ($n=3$), par la présence d'élèves plus âgés et, donc, plus matures que leurs anciens camarades de l'école secondaire régulière. Ainsi, les jeunes avaient pris conscience qu'il était dans leur intérêt de travailler sérieusement afin d'avancer dans leur cheminement scolaire et d'atteindre leurs objectifs. D'ailleurs, la maturité est une qualité personnelle évoquée par deux répondants. Cependant, même si les autres n'ont pas utilisé précisément ce terme pour se décrire, leur comportement plus sérieux et leur prise de conscience par rapport à l'importance de leur scolarité laissaient

également entrevoir une prise de maturité chez eux. Un autre répondant a mentionné, quant à lui, la générosité comme qualité qui le définissait sur le plan personnel. Le tableau 9 illustre les qualités scolaires et personnelles que les répondants s'attribuent en tant qu'élèves au CEA.

Seuls les deux répondants qui avaient une image plus mitigée d'eux-mêmes au CEA s'attribuaient des défauts. Sur le plan scolaire, l'un d'entre eux évoquait des problèmes liés à son assiduité ainsi qu'à sa motivation, qui se rapportaient donc à des défauts sur le plan comportemental. En effet, il éprouvait de la difficulté à se lever le matin pour venir au CEA, et admettait qu'il était moins motivé à travailler dans les matières qui ne l'intéressaient pas. Sur le plan scolaire, les deux répondants évoquaient des difficultés en français. Enfin, sur le plan personnel, un des jeunes se décrivait comme étant trop confiant et trop sûr de lui, ce qui, selon lui, énervait les membres de son entourage. Il admettait qu'il lui faudrait améliorer ce comportement provocateur, afin d'être plus diplomate. Le tableau 10 présente des illustrations des défauts que s'attribuaient les répondants au CEA, sur les plans scolaire et personnel.

Les répondants se sont également exprimés sur l'image d'eux-mêmes que leur renvoyaient leurs professeurs. Sur le plan scolaire, la plupart des garçons interviewés ($n=10$) pensaient que les enseignants du CEA les percevaient de façon positive, aussi bien sur le plan comportemental, comme le fait d'être calmes, tranquilles et sérieux, que sur le plan scolaire, comme le fait d'être travailleurs et d'avoir du potentiel. Sur le plan personnel, quelques répondants pensaient être perçus comme des personnes

respectueuses et réservées. Un répondant avait, quant à lui, l'impression que ses professeurs le percevaient différemment en fonction des matières enseignées. Ainsi, son professeur d'anglais l'appréciait, selon lui, en raison de son niveau et de sa rapidité dans cette matière. En revanche, il avait l'impression que son professeur de français le percevait comme un élève plutôt lent et, par conséquent, qu'il l'appréciait moins. Pour sa part, un garçon pensait que ses professeurs avaient une image plutôt négative de lui, aussi bien sur le plan scolaire que personnel, et le percevaient comme quelqu'un de prétentieux et d'obstiné. Il admettait être arrivé au CEA en étant très confiant et sûr de lui, et considérait savoir gérer lui-même son cheminement, sans avoir besoin de conseils de la part des enseignants. Selon un autre jeune, ses professeurs le percevaient comme un élève qui, malgré son potentiel, n'avait pas suffisamment travaillé pendant sa scolarité au primaire et au secondaire. Le tableau 11 illustre la perception que les professeurs avaient des répondants, selon eux, sur les plans scolaire et personnel.

Seulement trois répondants affirmaient que la perception que les enseignants avaient d'eux était importante, tandis que pour six autres, elle ne l'était pas du tout ($n=3$), ou encore elle l'était plus ou moins ($n=3$). Les autres répondants ($n=5$) ne se sont pas exprimés à ce sujet lors de leurs entrevues. D'une part, certains répondants accordaient de l'importance à la perception que les professeurs avaient d'eux parce qu'ils pensaient que l'appréciation de leurs professeurs était susceptible d'influencer le soutien que ces derniers allaient leur accorder dans leur cheminement scolaire. Par ailleurs, les répondants pour qui cette perception n'était pas importante étaient catégoriques quant à leur indifférence par rapport à cela et déclaraient que les

professeurs pouvaient penser ce qu'ils voulaient d'eux sans que cela ne les atteigne. Enfin, quelques répondants exprimaient une certaine indifférence par rapport à la perception de leurs professeurs, bien que ceux-ci aient souligné qu'ils appréciaient lorsque leur bon travail était reconnu.

J'essaie d'avoir des bonnes relations pour ça justement, parce que pour qu'ils m'aident et pour pas qu'ils viennent me mettre des bâtons dans les roues parce que... professeur, pas professeur il y a du monde qui sont mieux que d'autres dans la vie et il y a des profs des fois qui sont enragés contre tout le monde, ils mettent des bâtons dans les roues du monde des fois. (Répondant # 42)

Bien tu sais, j'aime ça qu'ils m'aiment... bien qu'ils m'aiment... en tous les cas qu'ils m'entraident parce que tu sais, s'ils ne m'aiment pas ou de quoi de même et qu'on ne s'endure pas, je n'irai pas loin dans mes affaires, ils ne m'aideront pas et tout ça là. (Répondant # 41)

Oui et non (la perception est importante), moi ce que le monde pense de moi ça m'importe peu, mais d'un sens c'est le fun quand le monde il voit que tu es sérieux et que tu es à ton affaire. (Répondant # 3)

Bien tu sais ça ne me dérange pas, ils ont bien beau penser ce qu'ils veulent de moi, ça me passe 100 pieds par-dessus la tête. (Répondant # 1)

Tableau 9

Illustrations des qualités des répondants en tant qu'élèves au CEA, sur les plans scolaire et personnel

	Qualités
Scolaires	
Sur le plan comportemental	<p><i>(Je suis) mieux (comme élève), parce que ça m'intéresse plus, le matin tu sais, je me dis... tu sais au lieu de me dire... ah! Je vais à l'école, ça va être rough, je me dis... Ah! Je vais à l'école, ça va être pénard, tu sais, je fais mon affaire et... j'essaie de passer les matières du mieux que je peux. (Répondant # 2)</i></p> <p><i>Là c'est rendu que je ne manque plus (les cours). Ça va bien. Je trouve que quand tu travailles, le temps passe plus vite. (Répondant # 20)</i></p> <p><i>J'ai appris à travailler un peu plus. Si j'étais allé au cégep directement ça aurait peut-être été la calamité, comme j'en vois beaucoup de mes amis que... ils ont coulé leur première session au cégep, tout le kit. Je me dis que ça va avoir été une bonne chose, ça va avoir amené la discipline pour faire mes travaux au cégep et les devoirs. Je suis plus travaillant qu'au départ. (Répondant # 42)</i></p> <p><i>Bien j'écoute et je ne dérange pas... veut, veut pas on est ici pour finir le plus vite possible pour pouvoir faire de quoi ... pour pouvoir poursuivre notre cheminement... et je suis dans mes choses et je travaille. (Répondant # 3)</i></p>
Sur le plan scolaire	<p><i>Bien j'excele pas mal dans les trois matières. (Répondant # 31)</i></p> <p><i>Bien je suis bon en anglais. (Répondant # 41)</i></p> <p><i>Les sciences ça va très bien, les mathématiques j'ai terminé. (Répondant # 3)</i></p>
Personnelles	<p><i>Tu sais, j'ai changé de mentalité, j'ai pris de la maturité. (Répondant # 3)</i></p> <p><i>Bien je savais qu'il y avait plus de « vivre sa vie » (au CEA), ça s'écoeurait moins, c'est des adultes et on dirait que ça m'a fait vieillir, ça m'a fait allumer sur bien des choses. J'ai connu du monde plus vieux fait que ça m'a comme tu sais... plus mûri. (Répondant # 41)</i></p> <p><i>Mes forces et mes qualités c'est vraiment... ma force c'est d'être généreux, je donne mon temps et tout ça. Tandis que mes qualités... c'est pas mal ça, être généreux. (Répondant # 45)</i></p>

Tableau 10

Illustrations des défauts des répondants en tant qu'élèves au CEA, sur les plans scolaire et personnel

Défauts

Scolaires

Sur le plan comportemental (*Des éléments à améliorer?*) *Mon assiduité. Oui, j'ai de la misère à me lever le matin, ça n'a pas de bon sens [...] Oui, ça va tout aux matières ça. Une matière qui ne m'intéresse pas, c'est sûr que je vais être moins motivé à y aller.* (Répondant # 2)

Des fois, ça ne nous tente pas (Répondant # 1)

Sur le plan scolaire *Français. Moi français c'est la grosse barrière. C'est le mur qui me bloque un peu partout le français.* (Répondant # 42)

J'ai un peu de misère en français. Je ne penserais pas aimer le français un jour... (Répondant # 2)

Personnels

Ce qui a tapé sur les nerfs de beaucoup de monde c'est probablement des excès de confiance en moi. Tu n'avais pas raison, je te l'avais dit! J'adore ça faire ça d'ailleurs, parce que c'est quelque chose qu'il faudrait que j'améliore, mais je suis le premier à m'obstiner en plus de ça mais c'est ça... souvent j'avais raison que... ça enrage le monde. Ça reste des comportements que j'aurais à améliorer, à être un petit peu plus diplomate sur ça mais... (Répondant # 42)

Bien mon défaut ça l'a toujours été que j'ai été obstineux, mais c'est pas mal moins pire. (Répondant # 2)

Tableau 11

Illustrations des perceptions des professeurs à leur endroit selon les jeunes

	Qualités	Défauts
--	-----------------	----------------

Scolaires

Sur le plan comportemental	<p><i>D'après moi ils me voient bien tranquille. Je ne parle pas et je ne niaise pas.</i> (Répondant # 28)</p> <p><i>Comme moi je me perçois d'après moi là, tranquille, à mon affaire et... mon prof de français que j'avais il me l'a dit, il m'a même remis un diplôme comme de quoi que... il trouvait que j'étais à mon affaire et que je faisais ça comme du monde. (Répondant # 3)</i></p> <p><i>Tranquille. Un bon petit gars. (Répondant # 20)</i></p>	<p><i>Mon prof de français doit me voir un peu plus...un peu plus lent, vu que j'aime moins ça... (Répondant # 2)</i></p> <p><i>Je pense qu'ils aimeraient bien que j'arrête de parler dans la classe.</i> (Répondant # 40)</p>
Sur le plan scolaire	<p><i>Bien... comme quelqu'un qui a du potentiel.</i> (Répondant # 40)</p> <p><i>Mon prof d'anglais je sais qu'il m'aime bien, parce que je suis jamais... je suis bon en anglais, j'avance vite et je parle bien anglais.</i> (Répondant # 2)</p>	<p><i>Mais comme quelqu'un qui n'a pas fait grand-chose là, qui n'a rien fait.</i> (Répondant # 40)</p> <p><i>(Les professeurs aimeraient) Sûrement que je m'améliore en mathématiques.</i> (Répondant # 44)</p>

Personnels

<p><i>Bien je pense, eux autres ils me perçoivent comme quelqu'un de quand même réservé.</i> (Répondant # 1)</p> <p><i>Je les respecte, ils me respectent.</i> (Répondant # 31)</p>	<p><i>Les professeurs... ils m'ont probablement perçu comme quelqu'un qui se prend pour un autre. Je suis arrivé en ayant très confiance en moi et en m'imposant et en faisant... j'ai raison... écoutes... moi je sais comment faire mes affaires, si je te dis que je n'ai pas besoin de faire ça, je n'ai pas besoin de le faire. Ça les fâche.</i> (Répondant # 42)</p>
---	---

5.4.5. Les éléments les plus appréciés du CEA

Malgré les sentiments négatifs éprouvés par certains envers leur niveau de classement, la presque totalité des garçons interviewés ($n=13$) appréciait de fréquenter un CEA, la plupart d'entre eux ($n=10$) préférant même ce type d'école à leur école secondaire du secteur jeune. Diverses raisons étaient à l'origine de ce sentiment. Ainsi, les élèves du CEA qui ont participé à l'étude considéraient que cet établissement offrait plus de soutien pédagogique par la présence de divers intervenants psychosociaux et d'orthopédagogues. Les répondants étaient également d'avis que les enseignants étaient plus qualifiés, plus attentifs aux besoins des élèves ou expliquaient mieux que ceux de leur ancienne école secondaire. Certains considéraient ainsi que la qualité de l'enseignement était supérieure en CEA. Les enseignants du CEA seraient également plus positifs et plus agréables envers les élèves que ceux des écoles secondaires que les répondants ont fréquentées. Cette attitude positive contribuait, selon les répondants, à motiver les élèves dans leur travail et la poursuite de leurs études et, par le fait même, les empêchait de décrocher à nouveau. En outre, la moitié des garçons interrogés appréciaient aussi de pouvoir travailler à leur propre rythme. Ils pouvaient alors avancer plus lentement ou, au contraire, plus rapidement que les autres élèves de la classe et, ainsi, ne pas ralentir ou être ralenti par les autres. Les répondants soulignaient aussi que l'enseignement individualisé à partir de différents modules à compléter correspondait plus à leurs besoins et à leur capacité d'apprentissage. Cette façon de travailler, ainsi que la possibilité de gérer eux-mêmes leurs horaires, leur permettait de se sentir plus autonomes et plus responsables. Dans le même sens, les répondants estimaient que la

flexibilité des règlements du centre, notamment en ce qui concerne le nombre maximal d'absences et le fait que les parents ne soient pas systématiquement prévenus en cas d'absence, était avantageuse. D'autre part, les répondants appréciaient les autres élèves du centre, notamment leur attitude calme et posée, leur persévérance ainsi que leur façon de s'entraider les uns les autres. D'ailleurs, selon l'un d'entre eux, il aurait été illogique que les élèves ne puissent pas s'entendre entre eux étant donné qu'ils progressaient à leur propre rythme, qu'il n'y avait pas de sentiment de comparaison ou de compétition entre les élèves et que ces derniers étaient dans ce type d'école par choix et non par obligation. Finalement, les répondants trouvaient que l'ambiance dans les classes et au sein du centre était plus détendue. Selon eux, cette bonne ambiance s'expliquait, d'une part, par le personnel du centre et les professeurs, qui étaient qualifiés de souriants, patients et gentils et, d'autre part, par le comportement et la maturité des autres élèves. Enfin, les répondants appréciaient également les activités parascolaires organisées par le CEA. Le tableau suivant présente des extraits du discours des répondants en ce qui a trait aux caractéristiques du CEA qu'ils appréciaient.

Tableau 12

Les éléments les plus appréciés du CEA par les répondants

<i>Éléments appréciés</i>	<i>Illustrations</i>
Qualités des professeurs et de l'ensemble du personnel du centre	<p><i>Le fait que les professeurs soient bons. Ils n'ont jamais chialé après un élève dans leur classe depuis le temps que je suis là... Ici il y a pas mal plus de services que dans les écoles secondaires fait que c'est le fun pour ça. (Répondant # 1)</i></p>
	<p><i>Que les professeurs sachent très bien leur matière, qu'ils m'expliquent très bien ça, j'apprécie ça énormément. Ils expliquent bien, prennent le temps et... Je pense que je n'ai jamais vu un professeur autant bien enseigner. (Répondant # 45)</i></p>
	<p><i>L'ensemble du personnel, je trouve que le monde est souriant et ils sont là pour te motiver pour pas que tu décroches et que tu travailles. (Répondant # 3)</i></p>
L'autonomie et le rythme d'apprentissage individualisé	<p><i>C'est le fait que j'avance à mon aise, il n'y a pas personne qui me pousse et il n'y a pas personne qui me ralentit en même temps. Parce que parfois, ce qui se fait dans une classe normale, au secondaire c'est que toi tu maîtrises la matière parfaitement, mais le professeur il te fait encore bien des pages. Quand je suis prêt à faire une autre matière bien je change de matière. (Répondant # 43)</i></p>
	<p><i>C'est que je peux vraiment travailler à mon rythme. (Répondant # 44)</i></p>
	<p><i>Vu que je ne comprends pas tout le temps de la première fois, je peux relire, et relire si je ne comprends pas, jusqu'à ce que je comprenne. Je ne saute pas de la matière et je ne prends pas trop de retard... (Répondant # 3)</i></p>
La flexibilité dans la gestion des absences	<p><i>Bien j'aime bien aussi l'affaire du 16 % d'absences. Ça fait bien, ça peut te donner du « lousse » là [...] Si ça ne te tente pas... (Répondant # 1)</i></p>
	<p><i>C'est toi qui gère ton horaire. Tu gères tes affaires... mettons un matin que ça ne me tente pas de venir, bien je ne suis pas obligé [...] Ils n'appellent pas tes parents... On a le droit à un pourcentage d'absences et... ça j'aime ça. (Répondant # 31)</i></p>
Les relations avec les pairs	<p><i>(Au CEA) le monde sont pas mal plus sociables, sérieusement. (Répondant # 1)</i></p>
	<p><i>C'est du monde (les élèves du CEA) qui font pour être meilleurs dans la vie, ils viennent ici pour démontrer plus de persévérance que les autres. (Répondant # 31)</i></p>
	<p><i>Tout le monde est mature. Il n'y a plus d'affaires de lancage d'effaces. (Répondant # 3)</i></p>
L'ambiance générale du CEA	<p><i>C'est quand même une belle ambiance parce qu'il n'y a pas grand monde et c'est tout le temps tranquille là [...] l'autre jour, on est allé faire du snow et on est allé faire du patin, c'était le fun pareil. (Répondant # 40)</i></p>
	<p><i>Il y a un centre de gym et tout ça, tout le monde s'entraide, je trouve ça le fun, il y a des bonnes activités. (Répondant # 41)</i></p>
	<p><i>Ouais il y a des affaires que je participe, comme la sortie d'hiver au Mont-Édouard. ca i'ai été faire du snow là après ca cette année à la fin de l'année</i></p>

5.4.6. Les éléments les moins appréciés du CEA

En ce qui concerne ce que les répondants appréciaient le moins au sein du CEA, six évoquaient l'établissement en tant que tel, soit en ce qui concerne le fonctionnement (rythme d'apprentissage, organisation des journées ou des cours) pour quatre d'entre eux, soit concernant l'animation du centre et les activités proposées pour les deux autres. En effet, en ce qui a trait au fonctionnement du CEA, certains répondants trouvaient le rythme de travail trop lent en classe, ou bien considéraient que les journées de cours étaient trop consistantes et trop longues, ou encore ils éprouvaient de la difficulté à travailler avec le système d'apprentissage individualisé. Ainsi, le fonctionnement des classes ne correspondait pas aux attentes d'un des répondants, qui aurait préféré que le professeur enseigne de la même manière qu'à l'école secondaire, en avant de la classe, au lieu que ce soit aux élèves de le solliciter. Il considérait, par ailleurs, que les enseignants se contentaient d'expliquer à nouveau le contenu des livres. Un autre jeune, quant à lui, trouvait difficile d'étudier au CEA, car il y considérait la charge de travail beaucoup plus importante qu'à l'Unité de ratrappage (UDR) qu'il fréquentait à l'école secondaire. En effet, il trouvait qu'il y avait plus de matières à assimiler, ce qui représentait une difficulté pour lui. Finalement, cinq garçons, quant à eux, ont vécu un sentiment de déception par rapport à leur niveau de classement et n'aimaient pas devoir travailler à nouveau sur des concepts déjà abordés au secondaire. Par ailleurs, quatre répondants éprouvaient parfois de la difficulté à venir au CEA, car ils considéraient que cette école manquait d'animation, la rendant alors à leurs yeux ennuyante. D'ailleurs, l'un d'entre eux éprouvait même la sensation d'attendre que le temps passe. Trois

répondants considéraient, pour leur part, que les autres élèves fréquentant le CEA étaient trop individualistes et bizarres. De plus, le fait de ne connaître personne en arrivant au centre a été considéré comme un irritant par certains des répondants. Finalement, ces trois aspects (le fonctionnement du centre, l'ambiance au sein du centre et les relations avec les pairs) semblaient influencer de façon négative la motivation de ces répondants. Un seul répondant était insatisfait des relations qu'il entretenait avec les enseignants parce qu'il avait dû fréquemment s'entretenir avec eux de son rythme de travail, ce dernier voulant pouvoir progresser de façon différente en fonction des matières qu'il devait compléter. Il estimait cependant être toujours poli envers eux. Le tableau 13 illustre les éléments que les répondants apprécient le moins au sein du CEA.

Afin de faire une brève synthèse de cette partie, il est possible de constater que le parcours scolaire des jeunes au primaire et au secondaire est empreint d'expériences négatives, autant sur les plans scolaire, personnel, familial, social et environnemental. Le décrochage scolaire n'est donc pas seulement l'aboutissement de difficultés rencontrées à l'école, mais bel et bien le résultat d'une accumulation de facteurs de risque dans les différentes sphères de vie des jeunes. Ainsi, les causes de ce phénomène sont multiples, et il est primordial de le considérer dans son ensemble et non sous un aspect purement scolaire. En revanche, nous avons pu observer que la fréquentation d'un CEA s'avère une expérience plus positive pour l'ensemble des répondants. En effet, ils se sentent désormais à leur place au sein de cet établissement qui, selon eux, correspond davantage à leurs besoins. De manière générale, les jeunes apprécient le fonctionnement du centre. Même s'ils mentionnent des éléments qu'ils apprécient moins,

ils ont désormais acquis une maturité qui leur a permis de prendre conscience de l'importance d'obtenir un DES pour s'assurer un avenir meilleur.

5.5. La synthèse des principales caractéristiques du parcours des répondants

Cette section dresse une synthèse des données recueillies en présentant les principales caractéristiques des jeunes raccrocheurs faisant l'objet de cette étude. Tout d'abord, les données démontrent que la majorité des répondants décrivent le déroulement général de leur parcours scolaire comme ayant été mitigé ou négatif à l'école primaire ($n=12$) et à l'école secondaire ($n=12$). En revanche, presque la totalité des jeunes ($n=13$) qualifient le déroulement général de leur parcours au CEA comme étant positif. Dans le même ordre d'idées, la plupart des répondants avaient une image d'eux-mêmes plutôt mitigée ou négative à l'école primaire ($n=13$) et à l'école secondaire ($n=12$), tandis que la majorité d'entre eux ($n=12$) se perçoivent désormais de façon positive au CEA.

Concernant les facteurs personnels qui ont influencé le parcours scolaire des répondants, il est possible de constater que certains d'entre eux ($n=10$) ont été confrontés à l'apparition de troubles extériorisés, tels que des troubles du comportement, de l'hyperactivité, de l'agressivité, de la déviance, un non-respect des règles, de l'opposition envers l'autorité, des implications dans des bagarres ou encore des conduites délinquantes.

Tableau 13

Les éléments les moins appréciés du CEA par les répondants	
Éléments moins appréciés	Illustrations
Le fonctionnement du centre (n= 5)	<p><i>Bien le rythme d'apprentissage il est lent un peu, disons que ça fait une vingtaine de cahiers que je fais et je n'ai pas plus monté. J'aimerais que ça soit plus vite un peu parce que c'est tout le temps la même affaire dans le cahier.</i> (Répondant # 40)</p> <p><i>Je n'aime pas bien ça je vais te dire cette école-là, c'est bizarre. J'aimerais ça que le professeur parle. Parce que je vais le voir, il va m'expliquer ce qui est déjà marqué dans le livre à l'avant [...] Bien le travail, c'est dur ici le travail. C'est pas mal plus dur que l'UDR et... Les livres sont épais, les sciences ils sont épais de même, trois et ça c'est du blablabla, il faut que tu lises et... [...] Faut que tu apprennes les dates et tout... (Répondant # 21)</i></p> <p><i>Mais il y a une affaire que je n'aime pas c'est qu'il y a six périodes. C'est beaucoup trop, tu arrives à la sixième période ça ne te tente plus et en plus on commence à 8 h... Commencer à 8 h le matin ça c'est... c'est vraiment ce que je n'aime pas. Parce que la première heure je ne suis aucunement motivé, à 8 h je suis encore endormi pareil.</i> (Répondant # 31)</p> <p><i>Bien de se motiver. Difficile, parce que c'est quand même dur de se motiver des fois. Tu sais quand tu vois tous les livres que tu as à faire, ce n'est pas pareil là.</i> (Répondant # 20)</p>
L'ambiance du centre (n=2)	<i>Bien l'école elle est démotivante. Je dirais que... je ne sais pas, ce n'est pas animé comme les écoles secondaires et c'est pas mal tranquille.</i> (Répondant # 28)
	<i>C'est la vie étudiante, le fait qu'il n'y aille pas grand-chose à part le hockey cosom, tu sais, on est assis à la radio étudiante et à part ça bien... on attend que le temps passe.</i> (Répondant # 3)
Les relations avec les pairs (n= 4)	<i>L'ambiance... tout le monde est soi-même, tout le monde reste... C'est individualiste.</i> (Répondant # 6)
	<i>Le monde est bizarre...pas bizarres mais ils (les élèves) sont tous différents, il y en a des vieux, il y en a des jeunes, c'est bizarre il y en a de toutes sortes là.</i> (Répondant # 21)

Ainsi, la moitié des répondants ($n=7$) ont été diagnostiqués hyperactifs à un moment donné de leur parcours scolaire. Afin de pallier ce trouble de l'attention, certains d'entre eux ($n=6$) ont reçu une prescription ou une recommandation (de la part des professeurs et de la direction de l'école) pour prendre une médication. La majorité de ces jeunes étaient plutôt sceptiques par rapport à cette médication qui engendrait chez eux des effets secondaires indésirables, tels que des maux de ventre, une très grande fatigue ou une perte d'énergie. Certains d'entre eux ($n=2$) ont même arrêté ou refusé de prendre cette médication. Seulement un d'entre eux (1 sur 6) considère que cette médication lui a réellement été bénéfique et il s'avère qu'il la prend toujours à l'heure actuelle. Aujourd'hui, les répondants affirment ne plus être influencés par ce genre de facteurs personnels. Au contraire, ils soulignent qu'ils sont désormais motivés par la poursuite de leurs études et par l'atteinte d'un objectif, soit l'obtention du DES, ce qui les amène à adopter une attitude plus sérieuse et plus mature en classe.

Mauvaises notes, échecs, absentéisme, retards scolaires, manque d'encadrement de la part des enseignants, image négative de l'école et du système scolaire, insatisfaction quant aux cours suivis et aux offres ou perspectives d'emploi sont autant de facteurs de risque scolaires qui ont ponctué de façon négative la scolarité des répondants de la présente étude. Ainsi, presque tous les jeunes ($n=12$) ont éprouvé des difficultés à suivre le rythme scolaire du secteur jeune, ce qui n'a pas été sans conséquence sur leur cheminement. En effet, le rendement scolaire de la majorité d'entre eux était plutôt moyen ou mauvais, que ce soit à l'école primaire ($n=10$) ou

secondaire ($n=12$) et ce, principalement en français et en mathématiques. Ce rendement scolaire relativement médiocre a amené certains répondants à redoubler au primaire ($n=4$) ou au secondaire ($n=7$). A l'heure actuelle, presque tous les jeunes raccrocheurs obtiennent un bon rendement scolaire au CEA. Outre un faible rendement scolaire et le redoublement, la plupart des répondants ($n=10$) ont été placés au sein de classes spéciales lors de leur passage à l'école secondaire. Trois d'entre eux ne se sont jamais sentis à leur place dans ces classes qui ont alors joué un rôle décisif dans leur décision de quitter les bancs de l'école. Désormais, les jeunes raccrocheurs peuvent avancer à leur propre rythme au sein du CEA, ce qui contribue grandement à la poursuite de leurs études. Par ailleurs, presque la moitié des répondants ($n=5$ au primaire et $n=6$ au secondaire) n'entretenaient pas de bonnes relations avec leurs enseignants, certains allant même jusqu'à adopter une attitude irrespectueuse envers eux. En revanche, ils entretiennent dorénavant de bonnes relations avec leurs professeurs du CEA, auxquels ils attribuent de nombreuses qualités telles que la patience, l'écoute ou encore la disponibilité. Ils apprécient également leurs explications, jugées plus claires, qui leur permettent de suivre correctement le déroulement des cours.

Le manque de supervision et d'encadrement de la part des parents dans le cheminement scolaire des répondants représente le principal facteur de risque familial qui a pu avoir une influence significative sur leur parcours scolaire. Ainsi, bien que la majorité des jeunes ($n=13$) aient reçu du soutien de leurs parents sur le plan scolaire, seulement six en ont bénéficié au secondaire. Or, depuis qu'ils fréquentent un CEA, ce sont de nouveau la majorité des répondants ($n=13$) qui reçoivent des encouragements ou

de l'intérêt de la part de leurs parents par rapport à leur cheminement scolaire. Certains jeunes ($n=3$) ont également été confrontés à des situations difficiles au sein de leur famille, qui ont influencé leur parcours scolaire, telles que des relations conflictuelles avec les parents, l'absence de relation avec un parent, la présence de problèmes de consommation chez un parent, de la violence physique et psychologique infligée par un parent ou encore le placement en famille d'accueil.

Aussi bien à l'école primaire que secondaire, neuf répondants ont été confrontés à des situations conflictuelles avec d'autres élèves. La majorité d'entre eux ($n=7$) participaient à des bagarres, tandis que d'autres ($n=6$) se faisaient embêter. Ainsi, presque la moitié des jeunes raccrocheurs ont été victimes, à un moment donné de leur parcours scolaire, de violence, de harcèlement ou de moqueries de la part d'autres élèves. Ces expériences les ont marqués de façon négative, entraînant une baisse d'estime de soi, un sentiment de rejet et d'exclusion, ainsi que l'apparition de comportements inadaptés comme l'adoption de manifestations dépressives, l'utilisation de la violence physique envers autrui, l'absentéisme ou encore le renoncement à certaines activités sportives ou récréatives. Ces difficultés relationnelles ont également engendré des conséquences sur le plan scolaire, comme une chute des notes et de la motivation, ainsi que le développement d'une perception négative du système scolaire en général. Aujourd'hui, les répondants entretiennent de bonnes relations avec les autres élèves du CEA, qu'ils jugent plus matures et plus sociables. Cette attitude mature de la part de leurs camarades semble avoir contribué au développement de la propre maturité des répondants. Ainsi, le climat positif qui règne au sein des classes du CEA contribue à

motiver les jeunes raccrocheurs à travailler sérieusement et assidument. Finalement, certains répondants ont été confrontés à un déménagement ou à un changement d'école au cours de leur scolarité qui a entraîné des difficultés sur le plan scolaire ou social.

DISCUSSION

Ce chapitre discute des résultats obtenus à la suite de la collecte de données. Il se subdivise en trois sections principales. Dans la première section, les résultats obtenus pour chacun des objectifs de cette recherche sont discutés en fonction des écrits existants sur le sujet et du cadre théorique privilégié pour cette étude, soit l'analyse systémique. En effet, la recension des écrits ainsi que les résultats de la présente étude démontrent que le décrochage et le raccrochage scolaires sont des phénomènes complexes à étudier à la lumière des différents systèmes (scolaire, familial, social, et environnemental) qui structurent la vie de ces jeunes. La deuxième section de ce chapitre aborde les principales forces et limites de cette étude en traitant, notamment, de la contribution de la présente étude 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. Le parcours des jeunes raccrocheurs

Le parcours des jeunes raccrocheurs est discuté, dans cette section, en lien avec les objectifs ainsi qu'avec le cadre de référence de la présente recherche. Rappelons que cette étude poursuivait quatre objectifs. Le premier visait à documenter le parcours scolaire des jeunes répondants lorsqu'ils étaient au primaire, puis à l'école secondaire régulière et, enfin, au CEA. Le deuxième objectif consistait à dresser un portrait de

l'image que ces jeunes ont pu avoir d'eux-mêmes tout au long de leur parcours scolaire. Le troisième objectif, quant à lui, avait pour but d'identifier les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont pu jouer un rôle dans les processus de décrochage et de raccrochage scolaires chez les répondants. Enfin, le dernier objectif visait à documenter le vécu des jeunes au sein du CEA.

6.1.1. Le parcours scolaire des jeunes raccrocheurs

À la lumière des résultats obtenus, il est possible de constater que les élèves raccrocheurs de cette étude sont de jeunes adultes qui ont vécu deux expériences scolaires différentes, l'une plutôt négative, au primaire et au secondaire, et l'autre beaucoup plus positive, au sein du CEA. D'une part, ils ont dû composer avec un parcours scolaire globalement difficile au primaire et au secondaire, empreint d'expériences négatives, de marginalisation, d'infériorisation, et souvent ponctué d'échecs. Ce constat va dans le même sens que des études menées par d'autres chercheurs québécois, qui mettent aussi en relief le vécu scolaire difficile des jeunes raccrocheurs (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993; Marcotte, Lachance & Lévesque, 2011; Rousseau *et al.*, 2010). Ainsi, que ce soit à l'école primaire ou secondaire, la majorité des garçons interrogés dans le cadre de la présente étude ($n=12$) ont eu un parcours scolaire qu'ils qualifient comme étant globalement mitigé, voire négatif pour certains, caractérisé par la confrontation à des situations, à des personnes ou à des événements qui les ont marqués de façon négative. En effet, il s'avère que les répondants de cette étude, tout comme ce fut le cas pour les jeunes interrogés dans les études de Rousseau *et al.* (2010) ainsi que de Zay (2005), s'identifient tous à un

cheminement empreint de difficultés scolaires importantes, qui se sont manifestées dès l'école primaire, et qui se sont souvent aggravées au secondaire du secteur des jeunes, aussi bien sur le plan des apprentissages que des comportements.

En revanche, presque tous les répondants ($n=13$) ont déclaré, au moment de l'entrevue, apprécier le fait de fréquenter un CEA, la plupart d'entre eux ($n=10$) préférant même ce type d'école à leur école secondaire du secteur jeune. Pour ces jeunes, le déroulement général de leur parcours au sein du CEA s'était donc avéré, du moins jusqu'au moment des entrevues, globalement positif. Ce constat rejoint celui qui ressort des résultats de l'étude de Rousseau *et al.* (2010) ainsi que celle de Zay (2005), qui observent que les jeunes âgés de 16 à 18 ans rendent compte d'une appréciation très favorable des CEA, comparativement aux résultats d'autres études faisant état d'une appréciation négative de l'école secondaire, de la part des jeunes ayant des difficultés scolaires (Klinger & Vaugh, 1999; Théberge, 2008; Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 2000).

Plus spécifiquement, concernant les difficultés rencontrées à l'école primaire et secondaire, les résultats de la présente étude, à l'instar de ceux obtenus par Rousseau *et al.* (2010) et par Zay (2005), démontrent qu'elles concernent principalement les faibles résultats scolaires, le manquement aux règles, le manque d'intérêt pour les apprentissages, les relations difficiles avec les enseignants, la direction ou les pairs, les représentations négatives de l'école ainsi que l'absentéisme. De ce fait, même si certains aspects de leur cheminement scolaire sont jugés positivement par les jeunes, la présence de ces difficultés, à un moment donné de leur parcours, les a influencés de façon

négative. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par l'étude de Lessard *et al.* (2007), stipulant que la présence de facteurs de risque, sur les plans personnel, scolaire, familial ou social, pendant un certain laps de temps, peut marquer le cheminement scolaire des décrocheurs, même si ces facteurs sont peu nombreux. Rappelons que les facteurs de risque sont des facteurs, présents chez l'individu et dans son écosystème, qui augmentent les possibilités d'inadaptation et d'échec (Terrisse, Larivée, Kalubi & Botondo, 2010).

Ainsi, qu'ils soient apparus seulement à un moment du parcours scolaire, ou même qu'ils se soient résorbés, la présence de facteurs de risque dans le vécu quotidien des jeunes est éprouvante et rend leur cheminement scolaire très ardu. Étant donné que ces facteurs de risque sont divers et variés, les résultats de la présente étude suggèrent que le décrochage scolaire n'est pas le résultat d'une seule cause, mais bel et bien un processus progressif, composé de multiples causes et facteurs de risque. Ce constat rejoint ceux établis par de nombreux auteurs (Barr-Telford, Cartwright, Prasil & Shimmons, 2003; Donnay, Canivet, Jans, Lecocq, Cuche & Lombart, 2007; Delcourt, 1989; Duckenfield, Hamby & Smink, 1990; Janosz, 2000; Lacroix & Potvin, 2008; Langevin, 1994; Parent & Paquin, 1994; Robertson & Collerette, 2005; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine & Wright, 2006; Sherman & Sherman, 1991). En effet, rappelons que le décrochage scolaire représente la phase ultime d'un processus et qu'il est impossible de l'expliquer par l'intervention d'un seul facteur (Bordage, Beauchesne & Proulx, 1996). Dans le même sens, le retour aux études ne s'effectue pas sans la présence de facteurs facilitant le processus de raccrochage scolaire et la poursuite des études. Il s'agit alors de facteurs de protection. Ces facteurs, présents chez l'individu

ainsi que dans son écosystème, accroissent les possibilités d'adaptation et de réussite malgré des conditions adverses (Terrisse, Larivée, Kalubi & Botondo, 2010). Les répondants de la présente étude évoquent ainsi la présence de facteurs de protection qui les ont tout d'abord aidés à effectuer un retour aux études, et qui les motivent également à poursuivre leur scolarité au sein du CEA. À ce sujet, les répondants ont souligné le soutien et l'encouragement des parents ainsi que des enseignants, une meilleure qualité des relations avec les autres élèves, un meilleur rendement scolaire, l'amélioration de la confiance en soi et de l'estime de soi, une image de soi plus positive ou encore la motivation à l'atteinte d'objectifs fixés. Tout comme pour la problématique du décrochage scolaire, il est possible de constater que le raccrochage scolaire et la poursuite d'études au sein de CEA nécessitent la présence de plusieurs facteurs de protection dans les différents sous-systèmes de la vie des jeunes, et que c'est le cumul de ces facteurs ainsi que les interactions entre eux qui leur permettront de vivre cette nouvelle expérience scolaire de façon beaucoup plus positive. C'est pourquoi il est primordial de prendre en compte, aussi bien dans l'étude du décrochage que du raccrochage scolaires, les contextes dans lesquels ces phénomènes évoluent.

Le retour aux études ne peut donc s'effectuer sans un changement significatif dans l'écosystème du jeune et, plus spécifiquement, dans les interactions de tous les sous-systèmes entre eux. Comme nous l'avons fait dans cette étude, un tel élargissement du champ d'observation place l'élève au centre d'un réseau de « microsystèmes », à proximité de sa vie quotidienne : le milieu scolaire, sa famille, son réseau social et son environnement. D'ailleurs, il convient de préciser que même si les facteurs d'influence relatifs au décrochage et au raccrochage scolaires ont été organisés à partir des systèmes

ou des sous-systèmes pris de façon individuelle, c'est-à-dire le jeune, l'école, la famille, les pairs et l'environnement, il est primordial de les considérer à l'intérieur d'un processus interactionnel au sein duquel tous les acteurs du système s'influencent mutuellement pour favoriser, ou au contraire nuire, à la poursuite des études (Belpaire, 1993). Ceci correspond au principe de rétroaction du modèle systémique qui parle de systèmes où tous les éléments qui le constituent sont en constante relation les uns avec les autres (Belpaire, 1993; Morval, 1985, 2001) et où les interactions sont circulaires plutôt que linéaires (Belpaire, 1993; Berlizoz, 1999; Von Bertalanffy, 1968, 1980). Ainsi, la présente étude permet de constater qu'il est peu probable que le décrochage et le raccrochage scolaires se réduisent uniquement à l'un des systèmes ou sous-systèmes pris individuellement, ce qui correspond au principe de totalité qui souligne l'impossibilité de réduire le phénomène à l'un ou l'autre des éléments qui constituent le système (Watzlawick, 1999). Le fait d'avoir appréhendé le système dans sa totalité, c'est-à-dire par l'interaction de tous les sous-éléments qui le composent, a donc favorisé l'identification des nombreuses causes qui entrent en compte dans ces processus de déscolarisation et de rescolarisation.

Par ailleurs, il s'avère que les facteurs de risque et les facteurs de protection sont de deux ordres. D'une part, les facteurs dits intrinsèques, qui sont des facteurs individuels liés à la personne elle-même et, d'autre part, les facteurs extrinsèques qui représentent les facteurs environnementaux liés à la famille, au milieu scolaire et au réseau social (Terrisse, Larivée, Kalubi & Botondo, 2010). Les facteurs de protection extrinsèques influencent positivement les jeunes sur un plan intrinsèque, ce qui leur permet de retrouver confiance en eux, d'augmenter leur estime de soi et,

conséquemment, d'améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (Terrisse, Larivée, Kalubi & Botondo, 2010). À l'inverse, les facteurs de risque présents dans l'écosystème des jeunes auront tendance à avoir une influence négative sur ces derniers, les amenant à perdre confiance en eux et à développer une piètre image d'eux-mêmes (Terrisse, Larivée, Kalubi & Botondo, 2010). C'est pourquoi l'approche systémique est primordiale dans l'étude du décrochage et du raccrochage scolaires, puisque, comme nous avons pu le constater, les jeunes sont en constante interaction réciproque avec les différents systèmes de leur environnement.

De plus, les résultats de la présente étude nous amènent à constater l'importance de considérer chaque jeune dans l'unicité de son parcours scolaire. En effet, malgré la présence de facteurs de risque et de facteurs de protection similaires dans leur cheminement, chaque répondant possède une histoire qui lui est propre, l'amenant ainsi à vivre son expérience scolaire de façon unique. Cette idée rejoint celle de Manaster (1990), selon laquelle chaque élève a des raisons individuelles de décrocher. Par conséquent, on peut en déduire que chaque jeune a également des raisons individuelles d'effectuer un retour aux études. Ainsi, tout comme l'exprime Le Bastard-Landrier (2005), les résultats de ce mémoire permettent de constater que l'expérience scolaire de chaque répondant est plurielle, puisque le vécu personnel de chacun est différent et susceptible de varier en fonction du niveau scolaire, de l'établissement fréquenté, de l'origine sociale, de la classe, de la composition scolaire et sociale du groupe d'élèves fréquenté, des enseignants et du groupe de pairs. Comme le mentionnent Potvin, Marcotte, Fortin et Royer (2001), la problématique de l'échec scolaire est le résultat d'un processus vécu par l'élève, qui se déroule sur plusieurs années et qui implique de

nombreux facteurs appartenant à divers systèmes et ayant entre eux des interactions de nature conflictuelle ou déficitaire. La présence de facteurs de risque dans le parcours scolaire des jeunes a donc contribué, d'une part, non seulement à détériorer la relation entre ces derniers et le milieu scolaire, mais également l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. D'autre part, la disparition de certains facteurs de risque, ainsi que l'apparition de facteurs de protection dans le vécu des jeunes leur a permis d'effectuer un retour aux études en CEA, ainsi que l'amélioration de leur image d'eux-mêmes.

La section qui suit traite d'ailleurs plus spécifiquement de la question de l'image de soi des jeunes raccrocheurs.

6.1.2. L'image de soi des jeunes raccrocheurs

Le deuxième objectif de la présente recherche visait à rendre compte de l'image que les jeunes ont pu avoir d'eux-mêmes tout au long de leur parcours scolaire. En effet, il importe de rappeler que tout au long de leur scolarité, les élèves vivent et se forgent une véritable expérience scolaire, qui contribue à la construction de leur identité (Le Bastard-Landrier, 2005; Potvin, Carignan, Audet, Bilodeau & Deshaies, 2010). Étant donné que l'école représente un des systèmes les plus importants dans l'environnement des jeunes, ces derniers y passant la majorité de leur temps, elle se trouve au centre de la construction de l'image de soi de chaque élève. D'ailleurs, lorsqu'il est demandé aux répondants de la présente étude de se décrire en tant qu'élève, ils utilisent autant des qualificatifs sur le plan scolaire que personnel, comme s'il leur était difficile de faire une distinction entre leur identité d'élève et celle d'individu. Ainsi, les données recueillies

auprès des participants de cette étude ont permis de constater que la plupart d'entre eux n'avaient pas vraiment une image positive d'eux-mêmes, aussi bien lorsqu'ils étaient à l'école primaire ($n=13$) que secondaire ($n=12$). Ils étaient plutôt enclins à des sentiments négatifs, tels que la dévalorisation de soi, et démontraient une faible estime de soi et une faible confiance en soi. Ces résultats vont dans le sens de plusieurs recherches menées sur le décrochage scolaire (Boivin, 2003; Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Janosz, 2000; Villemagne, 2007). En revanche, il est intéressant de noter qu'au moment des entrevues, la majorité des répondants ($n=12$) avaient une image globalement positive d'eux-mêmes lorsqu'ils se décrivaient comme élèves au CEA. En outre, les résultats de la présente étude suggèrent un lien entre l'image que les répondants avaient d'eux-mêmes au primaire, au secondaire et au CEA, et la perception que leurs enseignants avaient à leur égard. En effet, lorsqu'il est demandé aux répondants d'évoquer la façon dont, selon eux, les professeurs les percevaient, il est possible de constater des similitudes avec les caractéristiques qu'ils s'attribuent eux-mêmes pour se décrire en tant qu'élèves ou même comme individus. On peut donc supposer que l'image des jeunes s'est forgée, en partie, à partir de cette perception que leur renvoyaient les enseignants d'eux. Ainsi, si ces derniers avaient tendance à dévaloriser les répondants, il est possible que ceux-ci aient assimilé ce regard négatif qui a contribué, au fil des années, à détériorer leur image d'eux-mêmes. En revanche, lorsque les enseignants valorisent les jeunes, comme cela semble être le cas au CEA, ils assimilent également ce regard positif qui leur permet de retrouver confiance en eux et, conséquemment, d'améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. D'ailleurs, rappelons que, selon Monane (1967), l'élève, qui est constamment en interaction avec le système scolaire, finit par assimiler ce que ce dernier lui renvoie,

influençant ainsi sa structuration interne, son développement intellectuel, ses capacités d'auto-organisation et son autonomie. Il sera donc influencé négativement si le système scolaire lui renvoie une perception négative de lui et, inversement, développera une image de lui-même positive si l'école le perçoit positivement. Ce constat, bien que datant de plusieurs années, semble encore pertinent à l'heure actuelle puisqu'il rejoint les principes de l'approche systémique, selon lesquels le système est sans cesse influencé par les différents sous-systèmes au sein desquels il évolue.

Par conséquent, il semble donc exister un lien entre l'expérience scolaire et l'image de soi. En effet, les résultats de la présente étude permettent de supposer qu'une image de soi négative peut constituer un facteur de risque associé au décrochage scolaire, puisqu'il est possible de constater qu'elle est associée à des parcours scolaires plutôt mitigés ou négatifs, au primaire et au secondaire. À l'inverse, une image de soi positive peut représenter un facteur de protection facilitant le retour aux études, puisqu'il s'avère que les jeunes se perçoivent beaucoup plus positivement au CEA, là où leur cheminement s'avère également positif. D'ailleurs, des études réalisées par Bandura (1982, 1997) démontrent l'existence d'une corrélation notable entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine (sa perception d'autoefficacité) et sa performance dans ce domaine. Dans le même sens, Galand (2006) souligne que les succès et les échecs dans un domaine peuvent affecter la confiance en soi d'une personne dans ce même domaine. Ainsi, un haut niveau de confiance en soi dans un domaine particulier pourrait mener à la réussite dans ce domaine (Marsh & Craven, 2006; Valentine, Dubois & Cooper, 2004). Plus spécifiquement en lien avec le système scolaire, des auteurs (Harter, 1990; Pintrich & Schrauben, 1992) ont observé que les élèves qui ont tendance à penser du

bien d'eux-mêmes, comparativement à ceux qui ont une estime d'eux plus modeste, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage lorsqu'ils sont aux prises avec des difficultés dans leur travail scolaire, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrières qui leur sont accessibles. C'est d'ailleurs ce qui ressort des résultats de notre étude puisque les répondants, qui pensent désormais du bien d'eux-mêmes, vivent une expérience scolaire positive, empreinte de succès, au sein du CEA, et ont également retrouvé confiance en eux et en leurs capacités scolaires. En effet, l'expérience différente vécue au sein des CEA représente, pour plusieurs jeunes, une première réussite scolaire et personnelle, et en cela, elle s'avère souvent un contraste marqué avec le vécu au secteur jeune (Marcotte, Lachance & Lévesque, 2011). En revanche, selon Simard (1997), l'élève à risque de décrocher est susceptible d'être entraîné dans une spirale à travers laquelle il se décourage, manque des cours, devient de moins en moins actif en classe, perçoit négativement les enseignants, voit ses notes diminuer, pour finalement devenir indifférent à tous ces phénomènes; ce processus peut mener à une dégradation de la motivation et de la valorisation de lui-même. Nos résultats permettent également d'observer l'apparition d'une telle spirale de découragement et de dévalorisation chez les répondants de cette étude qui, au fil des années, se sont sentis de moins en moins à leur place, et de plus en plus exclus du système scolaire régulier. Cependant, les jeunes de notre étude ont pris la résolution de sortir de cette spirale, en tentant un retour aux études au sein d'un CEA. Ils espèrent ainsi, après avoir été aux prises avec de nombreux échecs, abolir « le cycle d'interactions négatives héritées d'expériences vécues » (Drolet, 2010, p. 8). Dorénavant, tout comme le souligne le principe d'équifinalité, les jeunes raccrocheurs

sont à la recherche d'un équilibre autant sur le plan scolaire, que personnel, familial et social. En effet, il s'avère qu'un système tend toujours vers un même état final de stabilité (Morval, 1995). Dans la présente étude, les jeunes ont cherché à atteindre cette stabilité par l'entremise d'un itinéraire scolaire « différent » afin de réaliser leurs objectifs de réussite scolaire et d'obtention d'un diplôme.

En se basant sur les résultats obtenus dans cette étude, on peut alors se demander si c'est l'expérience scolaire, positive ou négative, qui consolide l'image de soi chez les jeunes ou, au contraire, si cette image de soi, bonne ou mauvaise, contribue à déterminer la manière dont la scolarité sera vécue. À ce sujet, de nombreux auteurs se sont, depuis longtemps, questionnés sur le sens de la relation causale entre la réussite scolaire et l'estime de soi scolaire. Ainsi, dès les années 1970, certains auteurs (Purkey, 1970; Scheirer & Krant, 1979) ont supposé que la réussite scolaire des élèves était favorisée par le fait qu'ils avaient une estime de soi élevée sur le plan scolaire, tandis que d'autres (Calsyn & Kenny, 1977) ont plutôt émis l'hypothèse selon laquelle les élèves développaient une bonne estime de soi scolaire à partir du moment où ils obtenaient de bons résultats scolaires. Nos résultats démontrent effectivement que le peu de répondants qui avaient une image plutôt positive d'eux-mêmes, lorsqu'ils étaient à l'école primaire ou secondaire, avaient un bon rendement scolaire, tandis que ceux qui se percevaient de façon plus négative n'avaient pas de bons résultats scolaires. De plus, il s'avère que la plupart des répondants qui ont redoublé ont plutôt mal vécu cette situation, synonyme pour eux, une fois de plus, d'échec, entraînant ainsi des sentiments de dévalorisation, de découragement et de frustration. À ce sujet, Galand (2006) estime que le redoublement a souvent un impact négatif durable, pouvant faire basculer l'élève

dans un cercle vicieux d'échecs et de faible confiance en soi. D'ailleurs, certaines recherches (Meyer, 1987; Muller, Gullung & Bocci, 1988; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicalopp & Plancherel, 1988; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995; Van Damme & Mertens, 2000) ont conclu à une réciprocité positive entre l'estime de soi scolaire et la réussite scolaire. C'est également ce constat qui ressort des résultats de la présente étude, puisque ces deux concepts semblent véritablement interreliés dans le discours des répondants, l'un et l'autre s'alimentant sans cesse dans une spirale de réciprocité, aussi bien de façon négative au primaire et au secondaire, que positive au sein du CEA. Rappelons d'ailleurs que, selon le concept de totalité, les éléments d'un système sont interdépendants et qu'il existe une réciprocité dans leurs interactions (Donnadieu *et al.*, 2003; Massa, 2002; Von Bertalanffy, 1973).

Ainsi, l'image que les jeunes avaient d'eux-mêmes, au primaire et au secondaire ainsi qu'au CEA, s'avère un élément indispensable à prendre en compte afin de mieux comprendre le processus qui les a menés au décrochage scolaire, puis à un retour aux études. En effet, les jeunes qui ont une image d'eux-mêmes positive au CEA ont désormais retrouvé confiance en eux et ont amélioré leur estime personnelle, ce qui leur permet de vivre une expérience scolaire beaucoup plus favorable. À l'inverse, une image de soi négative correspond inévitablement à une confiance et une estime de soi relativement faibles, éléments qui représentent de véritables obstacles à la réussite scolaire. Dans le même sens, les expériences scolaires négatives auxquelles ont dû faire face les répondants ont contribué à renforcer cette image de soi négative, à tel point que ces derniers n'envisageaient plus que le décrochage comme solution pour sortir de ce système qui ne représentait, à leurs yeux, que des difficultés, des échecs et un sentiment

de dévalorisation. Par ailleurs, rappelons que la grande majorité des répondants de cette étude ont fréquenté une classe spéciale pendant leur parcours scolaire. On peut supposer que, même si la plupart des jeunes de cette étude ont affirmé se sentir plus à leur place au sein de classes spéciales, sans nécessairement percevoir de lien avec leur décision de décrocher, des sentiments de dévalorisation et d'exclusion ont inévitablement dû s'instaurer en eux, contribuant à alimenter l'image négative qu'ils avaient d'eux-mêmes. Ainsi, même si ce type de classes leur correspondait mieux d'une certaine façon, elles n'étaient pas sans leur rappeler les difficultés scolaires ainsi que les échecs qui ont ponctué leur parcours scolaire et qui les ont empêchés d'intégrer une classe régulière. C'est d'ailleurs ce que certains répondants, qui n'ont pas aimé fréquenter ce genre de classes, ont pu ressentir.

En revanche, les expériences scolaires positives ainsi que les réussites que vivent désormais les jeunes au sein du CEA consolident leur confiance en eux et, conséquemment, l'image positive qu'ils ont d'eux-mêmes, celle-ci alimentant réciproquement la façon dont la scolarité est vécue. Ainsi, la presque totalité des participants à la présente étude a désormais une image d'eux-mêmes positive, comparativement au primaire et au secondaire. Les jeunes ont ainsi réussi à prendre un nouveau départ, motivés par la perspective d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, que ce soit sur le plan de la réussite scolaire ou, dans une visée plus large, d'une réussite de vie. On peut alors se questionner sur le lien entre l'image de soi des répondants et le processus de raccrochage scolaire. Est-ce que ces jeunes pourraient avoir développé, grâce à la présence de facteurs facilitant ce processus, tels que notamment le soutien des parents et des enseignants, une meilleure qualité des relations avec les autres élèves, se

fixer des objectifs scolaires et des objectifs de vie à atteindre, une image plus positive d'eux-mêmes les poussant à raccrocher ? Est-ce que le raccrochage dans une école qui est perçue par les jeunes comme étant mieux adaptée à leurs besoins, dans laquelle ils se sentent respectés dans leur rythme d'apprentissage et vivent moins de conflits interpersonnels, pourrait contribuer à augmenter leur image de soi, et, conséquemment, leur performance scolaire ? Toujours est-il que l'estime de soi s'avère le déterminant le plus puissant de l'implication dans le travail scolaire des jeunes inscrits à l'éducation des adultes (Marcotte & Ringuette, 2011).

Nous avons donc pu constater que l'image de soi des jeunes est fortement influencée par les différents systèmes qui les entourent et par l'image que ces derniers peuvent avoir d'eux. L'approche systémique est fondamentale pour appréhender le décrochage et le raccrochage scolaires, puisque les adolescents, en quête d'identité, ont tendance à être préoccupés par la manière dont les autres les perçoivent. Par conséquent, les jeunes vont se forger leur propre identité, aussi bien d'élève que d'individu, en fonction de l'image que leur environnement leur renvoie. Ainsi, la section qui suit aborde les différents facteurs qui ont pu jouer un rôle dans le cheminement scolaire des jeunes, aussi bien au primaire, qu'au secondaire et au CEA.

6.1.3. Les facteurs qui influencent le parcours scolaire des raccrocheurs

Le troisième objectif de cette étude tentait d'identifier les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont pu jouer un rôle et marquer le parcours scolaire des répondants à l'école primaire et secondaire ainsi qu'au CEA. En

effet, il s'avère que les facteurs de risque et les facteurs de protection relatifs au décrochage et au raccrochage scolaires sont reliés non seulement au jeune lui-même, mais également à l'ensemble de son écosystème (milieu familial, milieu scolaire, réseau social et environnemental) (Terrisse, Larivée, Kalubi & Botondo, 2010). Tout d'abord, à l'instar des résultats de plusieurs autres études, il s'avère que de nombreux facteurs sont liés à la décision des participants de décrocher (Barr-Telford, Cartwright, Prasil & Shimmons, 2003; Canivet, Cuche, Jans, Lecocq & Lombart, 2006; Delcourt, 1989; Duckenfield, 1990; Janosz, 2000; Janosz *et al.*, 2000; Lacroix & Potvin, 2008; Parent & Paquin, 1994; Robertson & Collerette, 2005; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine & Wright, 2006; Sherman & Sherman, 1991). En effet, les résultats de la présente étude démontrent que le décrochage scolaire résulte de la présence de plusieurs facteurs de risque chez le jeune et dans l'environnement qui l'entoure. D'autre part, le processus décisionnel de raccrochage ainsi que la volonté de poursuivre ses études au sein d'un CEA sont également influencés par la présence de facteurs de protection, tout comme l'ont observé Terrisse, Larivée, Kalubi et Botondo (2010) dans leur étude visant à identifier les facteurs de protection dans l'environnement de jeunes adultes ex-décrocheurs.

À cet effet, Delcourt (1989) ainsi que Lessard *et al.* (2007) soutiennent que le décrochage scolaire représente le fruit d'une accumulation de facteurs de risque internes et externes au système scolaire. Ainsi, la présence de facteurs de risque associés au jeune lui-même et aux systèmes scolaire, familial, social et environnemental qui l'entourent, de même que les relations entre ces facteurs et leur cumul, contribuent à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant d'avoir obtenu son diplôme.

Rappelons que cette décision de quitter les bancs de l'école peut être perçue comme un véritable acte de résistance, en vue de se protéger et de s'affirmer face à ces situations déstabilisantes (Drolet & Richard, 2006) et ces facteurs de risque fragilisants. Dans le même sens, on peut en déduire que la présence de facteurs de protection chez le jeune et dans son écosystème, leur cumul ainsi que les interactions entre ces facteurs facilitent le processus de raccrochage scolaire et la poursuite des études en CEA. Ces facteurs de protection permettent alors aux jeunes de passer de la résistance à la résilience (Bouteyre, 2010). Ils cherchent ainsi à se réapproprier une identité personnelle et scolaire positive (Ross & Gray, 2005) au sein de ces CEA qui y sont d'ailleurs pour beaucoup dans ces projets de retour aux études, de même que des « effets résilients » sur ces élèves qui s'accordent une seconde chance pour polir un projet de vie à la mesure de leurs aspirations (Drolet & Richard, 2006). Par ailleurs, la diversité des profils se dégageant des résultats de la présente étude prouve bien qu'il n'existe ni profil unique du décrocheur potentiel, ni cause unique qui caractériserait l'élève à risque de décrocher (Robertson & Collerette, 2005), et qu'il est ainsi important de considérer la diversité des profils psychosociaux des décrocheurs (Duchesne & Thomas, 2005). On peut supposer, dans le même sens, que les profils des jeunes raccrocheurs sont également diversifiés et que chacun d'entre eux effectue un retour aux études pour des raisons qui lui propres. La section qui suit aborde donc les facteurs qui ont pu jouer un rôle significatif dans le parcours scolaire des répondants.

6.1.3.1. Les facteurs personnels

Sur le plan personnel, les résultats de la présente étude permettent d'observer, d'une part, la présence de facteurs de risque lorsque les répondants étaient à l'école primaire et secondaire, facteurs qui ont contribué à la détérioration de leur cheminement scolaire et, de ce fait, au processus de décrochage. D'autre part, il est possible de constater l'apparition de facteurs de protection d'ordre personnel qui ont permis aux jeunes non seulement d'effectuer leur retour aux études, mais qui les motivent également à poursuivre leur cheminement au sein du CEA. Ainsi, tout d'abord, fidèles aux résultats des études réalisées sur la question, plusieurs participants à la présente étude ont dû composer, à un moment donné de leur scolarité, avec l'apparition de troubles extériorisés, tels que des troubles du comportement, de l'hyperactivité, de l'agressivité, de la déviance, un non-respect des règles, de l'opposition envers l'autorité, des implications dans des bagarres ou encore des conduites délinquantes (Forget, Masson & Paiement, 1997; Harris, Blum & Resnick, 1991; Janosz, LeBlanc, Boulérice & Tremblay, 2000; Lacroix & Potvin, 2008; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001). On peut émettre l'hypothèse que ces troubles extériorisés s'avèrent mal perçus par les enseignants, les amenant à développer une perception négative des jeunes, ce qui contribue à renforcer l'image négative que ces derniers avaient déjà d'eux-mêmes. Conscients de cette perception négative que leur renvoient leurs professeurs, on peut supposer que les jeunes se sentent, une fois de plus, jugés et dévalorisés, ce qui ne fait que les renforcer dans leur attitude hostile, aussi bien envers les enseignants qu'envers le système scolaire en général. En effet, étant donné l'importance du rôle joué par leur environnement sur la construction de leur identité, les jeunes sont inévitablement

influencés par l'image que les enseignants leur renvoient d'eux, image qu'ils vont finir par intégrer et s'approprier.

Qui plus est, selon Simard (1997), les troubles du comportement représenteraient un des motifs les plus fortement associés au risque de décrochage scolaire chez les garçons. Plus spécifiquement, Charlebois (2000) ainsi que Raymond (2000) rappellent que les jeunes souffrant d'un déficit de l'attention sont plus à risque d'être sujets au décrochage scolaire. Or, il s'avère que la moitié des garçons ($n=7$) ayant participé à la présente étude ont été diagnostiqués hyperactifs à un moment donné de leur parcours scolaire, certains ($n=6$) ayant reçu une prescription ou une recommandation (de la part des professeurs et de la direction de l'école) pour prendre une médication visant à pallier ce trouble de l'attention. Parmi ces jeunes, seulement un considère que cette médication lui a réellement été bénéfique. À l'inverse, la majorité de ces répondants ($n=5$) étaient plutôt sceptiques par rapport à cette médication qui engendrait chez eux des effets secondaires indésirables, tels que des maux de ventre, une très grande fatigue ou une perte d'énergie, certains d'entre eux ($n=2$) ayant même arrêté ou refusé, de la prendre. Selon Myre-Bisaillon et Rousseau (2008), ces effets secondaires seraient présents chez environ 30 % des jeunes qui prennent du Ritalin (Myre-Bisaillon & Rousseau, 2008). Ainsi, les troubles du comportement représentent un facteur de risque important sur le plan personnel, puisqu'ils contribuent à détériorer la relation entretenue par les jeunes avec leur milieu scolaire, que ce soit au niveau des relations avec les enseignants, ou de l'apprentissage. Les propos des répondants permettent de constater qu'ils n'éprouvent désormais plus de tels problèmes de comportement au sein du CEA. S'agissait-il d'un certain manque de maturité de leur part au primaire et au secondaire? Se comportaient-

ils ainsi dans le but d'attirer l'attention sur leurs difficultés scolaires? Toujours est-il que les jeunes raccrocheurs n'envisagent plus l'école de la même façon et qu'ils ont acquis une maturité qui leur permet de mieux comprendre l'intérêt de reprendre leur scolarité et d'obtenir un diplôme qualifiant. Ainsi, comme l'expriment Drolet et Richard (2006), ils ne subissent plus l'école comme cela pouvait être le cas auparavant, mais sont maintenant désireux à la fois de construire un projet de vie à la mesure de leurs intérêts et de leurs possibilités, mais également de mieux s'apprécier en tant que personne. En outre, Ross et Gray (2005) soutiennent que le retour aux études et l'inscription dans un établissement de seconde chance s'avèrent une démonstration unique du pouvoir d'agir personnel à travers laquelle les jeunes tentent de retrouver ou découvrir une identité personnelle et sociale.

C'est en effet ce que nos résultats nous ont permis d'observer. Ainsi, pour la majorité des répondants de cette étude ($n=11$), l'objectif premier poursuivi par l'inscription en CEA était l'obtention du DES, ce qui va dans le sens des résultats obtenus par plusieurs recherches menées sur la motivation des jeunes à raccrocher (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007; Bouchard, St-Amant & Côté, 1993; Rousseau et al., 2010). Parmi ces jeunes, certains envisageaient, par la suite, de s'inscrire à une formation professionnelle (DEP), dans un Cégep, à l'université, ou encore d'intégrer l'armée. Tous les répondants se sont donc fixé un ou plusieurs objectifs à atteindre, à plus ou moins long terme, que ce soit sur le plan scolaire ou personnel, comme le fait d'avoir un bon métier, de gagner un salaire convenable, ou encore d'être en mesure de s'acheter une maison ou une voiture. Ces objectifs semblent être une réelle

source de motivation chez ces jeunes, qui sont désormais prêts à travailler avec acharnement pour les atteindre.

Ainsi, les propos des répondants traduisent l'espoir d'une réussite scolaire, à court ou à long terme. En effet, tout comme l'ont observé Rousseau *et al.* (2010), les jeunes de la présente étude cherchent à atteindre des objectifs de type proximal. Ils entrevoient donc, par la fréquentation d'un CEA, la possibilité d'obtenir leur diplôme, de réussir une année (secondaire IV, secondaire V) ou encore une matière spécifique du secondaire. Pour leur part, certains répondants utilisent le CEA comme un véritable tremplin, permettant d'obtenir les préalables nécessaires au passage à l'ordre d'enseignement suivant, et de poursuivre leurs études professionnelles, militaires, collégiales ou universitaires. Ces jeunes visent alors l'atteinte d'objectifs distaux. De plus, à ces objectifs scolaires, proximaux ou distaux, viennent également s'ajouter des objectifs sur le plan personnel, que l'on peut aussi qualifier d'objectifs de vie. Ces objectifs révèlent notamment un désir de « réussir sa vie », « d'avoir un bon travail », « d'avoir un bon salaire », « de réaliser ses rêves », « d'être heureux ». Même si ces objectifs ne sont pas directement en lien avec leur formation au CEA, ils sont tout de même liés, dans le discours des jeunes, à leur réussite sur le plan scolaire. D'ailleurs, selon Rousseau *et al.* (2010), il existe un fort lien entre la réussite scolaire, tant en ce qui concerne la réalisation d'objectifs proximaux et distaux, et la réussite de sa vie qui, elle, passe par l'atteinte d'objectifs de vie.

Finalement, la présente étude, à l'instar de certaines recherches s'intéressant au décrochage scolaire (Benny & Frappier, 1997; Price & Dodge, 1989), révèle un lien

entre les conduites antisociales chez les jeunes et les problèmes de rendement scolaire. Les répondants de la présente étude sont désormais motivés à poursuivre leur cheminement scolaire au CEA, pour obtenir leur DES et, éventuellement, dans le but de poursuivre des études supérieures. Les objectifs qu'ils se sont fixés leur tiennent à cœur et, grâce à une motivation retrouvée, ils sont désormais prêts à travailler pour les atteindre. C'est aussi ce qu'ont pu constater Drolet et Richard (2006), selon lesquels les jeunes raccrocheurs, qui sont à la fin de leur adolescence et, conséquemment, plus enclins à se questionner sur eux-mêmes, ont acquis un véritable potentiel de motivation non négligeable dans la poursuite de leurs études. Les problèmes de rendement scolaire, associés au décrochage scolaire, et la motivation reliée au raccrochage seront notamment discutés dans la section qui suit, plus spécifiquement consacrée aux facteurs scolaires qui ont joué un rôle dans le parcours scolaire des répondants.

6.1.3.2. Les facteurs scolaires

Le milieu scolaire représente un autre système exerçant une influence importante dans les processus de décrochage et de raccrochage scolaires. Tout d'abord, selon Langevin (1994), les mauvaises notes, les échecs, l'absentéisme, les retards scolaires, le manque d'encadrement de la part des enseignants, l'image négative de l'école et du système scolaire, l'insatisfaction quant aux cours suivis et aux offres ou perspectives d'emploi représentent les principaux facteurs de risque propres au système scolaire qui jouent un rôle dans le processus de décrochage scolaire. Il s'avère que le parcours scolaire de tous les répondants de cette étude est caractérisé par la présence, à un moment donné de leur cheminement, d'un ou de plusieurs de ces éléments. Plus

spécifiquement, la majorité des répondants ont eu un parcours scolaire empreint de notes plutôt mauvaises ou moyennes, que ce soit au primaire ($n=10$) ou au secondaire ($n=12$). De plus, il s'avère que pour bon nombre d'entre eux, ces difficultés sur le plan du rendement scolaire se manifestaient principalement en français et en mathématiques, ce qui rejoint les résultats de plusieurs études démontrant que les élèves qui décrochent obtiennent de moins bons résultats scolaires, notamment dans ces deux matières (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Lacroix & Potvin, 2008). De nombreux auteurs s'entendent d'ailleurs pour dire que le rendement scolaire représente un facteur central dans le processus de décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Janosz, 2000; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Lessard, Fortin, Joly *et al.*, 2007). Dans le même sens, de nombreux répondants de cette étude ont redoublé une classe pendant leur parcours scolaire, que ce soit au primaire ($n=4$) ou au secondaire ($n=7$). Bref, ces constats rejoignent ceux de plusieurs auteurs qui ont également démontré que le faible rendement scolaire et le redoublement sont fortement liés au décrochage scolaire et constituent même les principales caractéristiques des élèves à risque (Benny & De Carufel, 1997; CREPAS, 2001; Desmarais, 2010; Franklin & Streeter, 1995; Lacroix & Potvin, 2008; MELS, 1991; Moreau, 1995). En revanche, il s'avère que presque tous les répondants de notre étude obtiennent désormais un meilleur rendement scolaire au CEA, ce qui les motive dans la poursuite de leurs études et l'atteinte de leurs objectifs, puisque ces succès leur ont permis de retrouver confiance en eux.

Par ailleurs, en plus de devoir composer avec une faible réussite scolaire et le redoublement, la majorité des répondants de la présente étude ($n=10$) a fréquenté une

classe dite « spéciale » lors de leur passage à l'école secondaire. Parmi eux, la majorité ($n=7$) ont apprécié de fréquenter des classes spéciales, puisque cela leur permettait d'avancer à un rythme qui leur était plus approprié que celui du régulier, de recevoir l'aide nécessaire dont ils avaient besoin, ou encore d'intégrer le marché de travail par l'entremise de stages. Cependant, trois autres jeunes ne se sont jamais sentis à l'aise dans ces classes, estimant même qu'elles ont représenté un facteur décisif dans leur décision de quitter le secteur des jeunes puisque, selon eux, ils auraient poursuivi leurs études s'ils avaient pu intégrer le régulier. Ces répondants gardent une image négative des classes spéciales, où ils ont eu l'impression de perdre leur temps tout en jugeant inappropriées les méthodes pédagogiques qui y étaient utilisées, ce qui semble avoir contribué à diminuer leur motivation scolaire. À cet égard, certains auteurs s'entendent pour affirmer que la fréquentation de classes spéciales constitue un facteur de risque important du décrochage scolaire, puisque celles-ci contribuent à l'exclusion des jeunes en difficulté du système scolaire, faisant prendre conscience à ces derniers de leurs lacunes et leur rappelant leurs échecs passés (Blaya *et al.*, 2011; Boivin, 2009; Boutin & Bessette, 2009; Janosz & LeBlanc, 1997).

Ainsi, il est possible de constater qu'en raison de toutes ces difficultés et ces retards scolaires, ces mauvaises notes et ces redoublements, ou encore la fréquentation de classes spéciales, les jeunes n'arrivaient pas à suivre convenablement le rythme scolaire imposé au secteur jeune. En revanche, leur cheminement dans un CEA n'est maintenant plus empreint de tous ces éléments négatifs. Ils évoquent désormais l'autonomie et le rythme d'apprentissage individualisé comme des éléments qu'ils apprécient et qui contribuent à la poursuite de leurs études au sein du CEA. En effet, ces

pratiques pédagogiques leur permettent d'avancer à leur propre rythme, sans pour autant gêner, ou être gênés, par l'avancement du groupe. Ainsi, cette méthode d'enseignement individualisé s'avère positive pour ces jeunes qui ont pu souffrir de la difficulté à suivre le reste du groupe lorsqu'ils étaient au secteur jeune, et qui avaient pu développer un sentiment de dévalorisation et d'inefficacité par rapport au domaine académique, tout en accumulant retards, difficultés et échecs scolaires. Ce constat rejoint les propos de Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) ainsi que de Rousseau *et al.* (2010) selon lesquels les élèves raccrocheurs apprécient l'enseignement individualisé proposé par les CEA, qui correspond davantage à leurs besoins.

Par ailleurs, la flexibilité dans les absences représente également un autre élément apprécié par plusieurs répondants de la présente étude. Cette flexibilité leur laisse une certaine marge de liberté qui leur permet de se sentir plus autonomes et responsables, sans pour autant en abuser. En effet, en mettant en place cette politique relative à l'absentéisme, le CEA montre à ses élèves qu'il leur manifeste une certaine confiance. On peut donc supposer que les jeunes se sentent valorisés par cette confiance que le CEA leur accorde, et qu'afin de la conserver et de ne pas décevoir le personnel, ils feront tout pour respecter ce règlement. La plupart des répondants avaient d'ailleurs souffert de l'infantilisation à laquelle ils étaient, selon eux, l'objet à l'école secondaire régulière.

Les résultats de ce mémoire révèlent également que, sur le plan scolaire, la majorité des répondants juge qu'ils entretenaient de bonnes relations avec leurs professeurs et se comportaient de façon correcte envers eux, aussi bien au primaire

qu'au secondaire. Cependant, pour presque la moitié d'entre eux (n=5 au primaire, et n=6 au secondaire) les relations avec les enseignants étaient de piètre qualité, certains se comportant même de façon irrespectueuse envers eux. Or, selon Fortin *et al.* (2004), il s'avère que les élèves à risque de décrochage se heurtent souvent à des conflits avec leurs enseignants et ont l'impression de recevoir moins de soutien de leur part. Les décrocheurs ont donc plutôt tendance à entretenir des relations négatives, conflictuelles et insatisfaisantes, avec leurs enseignants (Fortin & Picard, 1999; Janosz, 2000; Lessard, Fortin, Joly, Royer & Blaya, 2004; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Rumberger, 1995; Violette, 1991). De plus, il est intéressant de constater que le comportement de certains répondants variait selon le degré de sévérité des enseignants, de la facilité de ces derniers à comprendre les besoins des élèves ou encore selon le fait de ne pas apprécier un professeur ou la matière qu'il enseigne. Les répondants exprimaient alors leur ressentiment en se comportant de manière désagréable en classe. Il semble donc y avoir une interaction réciproque entre les jeunes et le système scolaire. Lorsque le professeur était jugé comme étant trop sévère, pas assez compréhensif et à l'écoute, ou encore s'il n'était pas apprécié par les jeunes, il arrivait que ces derniers adoptent un comportement irrespectueux envers lui, puisqu'ils considéraient ne pas recevoir l'aide et le soutien dont ils avaient besoin, leur donnant ainsi l'impression de ne pas être respectés. En revanche, depuis qu'ils fréquentent le CEA, les répondants attribuent de nombreuses qualités aux professeurs et à l'ensemble du personnel du CEA. D'ailleurs, la plupart des jeunes évoquent le soutien scolaire comme élément favorisant la poursuite de leurs études au sein d'un CEA, tout comme les participants d'autres études réalisées auprès de la même population (Bouchard & St-Amant, 1996; Desmarais, 2010; Rousseau *et al.*, 2010). Plus spécifiquement, les répondants apprécient

leurs enseignants, qu'ils qualifient de patients, à l'écoute, compétents, disponibles et investis. Ils aiment également recevoir des encouragements de leur part. De plus, ils trouvent que leurs explications sont plus personnalisées, plus claires, qu'elles répondent mieux à leurs besoins et, surtout, ils apprécient qu'elles soient fournies au fur et à mesure de l'apparition de leurs besoins, les empêchant ainsi d'accumuler du retard comme cela pouvait être le cas au secteur jeune, ce qui leur permet d'avoir une meilleure compréhension des notions enseignées. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par d'autres études réalisées auprès de raccrocheurs (Bouchard & St-Amant, 1996; Desmarais, 2010; Rousseau *et al.*, 2010). Les répondants entretiennent donc de meilleures relations avec leurs enseignants du CEA, se sentent mieux compris par ces derniers, et non jugés comme cela pouvait parfois être le cas au secteur jeune.

Cependant, certains répondants évoquent également des éléments qu'ils apprécient moins au sein du CEA et qui pourraient constituer des facteurs de risque sur le plan scolaire. Parmi ces éléments, on retrouve certains aspects du fonctionnement du centre, comme le nombre de périodes de cours par jour, le rythme individuel jugé trop lent, la charge de travail trop conséquente, la flexibilité dans les absences considérée insuffisante ou encore la méthode d'enseignement des professeurs, différente de celle pratiquée à l'école secondaire. Ces obstacles, qui peuvent être qualifiés d'institutionnels, ressortent également d'autres études (Bourdon, Roy & Bélisle, 2004; Doray, Bélanger & Labonté, 2004; Lemire, 2010; Tuijnman & Belanger, 1997), qui visaient à identifier les obstacles que peuvent rencontrer les adultes qui ont des problèmes d'apprentissage lors de leur passage au secteur public de l'éducation des adultes. D'autres éléments de nature institutionnelle ressortent également des propos de

certains répondants, notamment en ce qui concerne le manque d'ambiance au sein du CEA. En effet, quelques jeunes déplorent le peu d'activités et d'animations proposées par le centre, rendant celui-ci démotivant à leurs yeux. D'ailleurs, certains déclarent également qu'il leur arrive d'éprouver de la difficulté à se motiver pour venir au CEA. Un répondant a aussi évoqué le transport comme élément moins apprécié, considérant que le fait d'habiter loin du centre l'oblige à consacrer trop de temps dans les transports en commun. Or, il s'avère que les problèmes de transport représentent un des obstacles de nature situationnelle les plus souvent mentionnés par les adultes (Beder, 1990; Sherman, 1990; Statistique Canada & Développement des ressources humaines Canada, 2001; Tuijnman & Belanger, 1997). Cependant, il est possible de constater que les répondants de la présente étude évoquent davantage des éléments qu'ils apprécient au CEA, faisant donc mention de peu d'aspects moins appréciés. Ces derniers ne peuvent donc pas être considérés comme de véritables obstacles au cheminement des répondants de la présente étude, puisque, de manière générale, ils apprécient le CEA, se sentant même plus à leur place qu'au secteur jeune.

Ainsi, il est possible de constater qu'à travers ce respect mutuel entre les CEA et les raccrocheurs qui en apprécient la fréquentation et les relations qui s'y prêtent, un nouveau type de rapport social semble vouloir émerger au sein de ces centres : soit celui de l'inclusion scolaire. En effet, les CEA prennent en considération les particularités de ces élèves en ajustant leurs approches et leurs règles. La notion d'inclusion scolaire, apparue au début des années 1990, se veut être une vision novatrice et ambitieuse qui s'inspire du concept d'intégration, proposé dans les années 1970 (Potvin & Lacroix, 2009). L'inclusion scolaire vise le développement des sentiments d'appartenance et

d'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que la mise en place de mesures de soutien favorisant l'apprentissage de ces élèves à l'intérieur de programmes réguliers (Dionne & Rousseau, 2006 ; Potvin & Lacroix, 2009 ; Saint-Laurent, 2008). Une pédagogie inclusive se traduit notamment par une adaptation des approches dans le but de soutenir ces jeunes dans leur classe (Potvin & Lacroix, 2009). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006) reconnaît également dans sa politique d'inclusion les services éducatifs offerts hors des programmes réguliers. En offrant des services plus adaptés à leurs besoins que ne leur proposait pas la formation régulière du secteur jeune, les CEA permettent donc à ces jeunes aux parcours de vie particuliers de se sentir enfin à leur place. Ces établissements scolaires regroupent ainsi les conditions favorables pour créer un effet de « tremplin social », c'est-à-dire relancer ces jeunes qui sont à risque de piétiner socialement ou d'emprunter définitivement la voie de la marginalité (Drolet & Richard, 2006).

En bref, nos résultats vont dans le sens de ceux obtenus par d'autres auteurs (Audet & Royer, 1993; Théorêt & Hrimech, 1999), démontrant ainsi que, sur le plan scolaire, les garçons décrocheurs ont davantage tendance à redoubler, ont plus de difficultés d'apprentissage, plus de troubles de comportement, entretiennent de piétres relations avec leurs enseignants; bref, éprouvent souvent des problèmes surréactifs, qui ont tendance à se manifester par une activité perturbatrice (Tremblay & Royer, 1992). À l'inverse, leur cheminement scolaire au sein d'un CEA s'avère complètement différent, puisque les jeunes obtiennent désormais de meilleurs résultats scolaires, entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants, qu'ils apprécient, et se comportent de façon plus mature en classe, ayant pris conscience de l'importance des études. Nous allons

désormais aborder les facteurs familiaux qui ont eu une influence sur le cheminement scolaire des jeunes.

6.1.3.3. Les facteurs familiaux

La famille exerce une influence biopsychosociale sur le développement du jeune, faisant ainsi d'elle le contexte développemental le plus puissant (Cloutier, 1996). En effet, rappelons que le milieu familial constitue le premier milieu de vie des jeunes (Janosz, 2000; LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Potvin *et al.*, 1999; Richard, 2009). À ce sujet, Coslin (2006) précise que la famille représente également le lieu d'ancrage identitaire et l'espace premier de la socialisation des jeunes. Elle joue donc un rôle important dans leur évolution, tant sur le plan personnel que scolaire.

Tout d'abord, les résultats de la présente recherche révèlent que les parents de la majorité des répondants ($n=9$) sont mariés et vivent ensemble, tandis que les parents des cinq autres sont divorcés ou séparés et vivent avec un nouveau conjoint. Or, il a été démontré par Lessard *et al.* (2007) qu'un divorce ou une séparation peuvent représenter une instabilité dans le milieu familial, et ainsi avoir d'importantes répercussions dans le cheminement des jeunes, aussi bien sur le plan personnel que scolaire. Cependant, au cours de la dernière décennie, les chercheurs se sont entendus pour affirmer que ce n'est pas tant la structure familiale qui représente un facteur de risque pour les jeunes, mais plutôt les relations interpersonnelles au sein de la famille (Roché, 2000). Ainsi, de nombreuses études mettent en évidence les liens positifs entre certains modes de

participation parentale (par exemple, le soutien affectif sous forme d'encouragements, de compliments et de discussion, l'aide dans les devoirs, la participation à l'école) et les résultats scolaires, les apprentissages, les comportements appropriés en classe, le temps consacré aux devoirs, les aspirations scolaires ainsi que le développement et l'ajustement de l'enfant et de l'adolescent (Deslandes, 1996, 2001; Deslandes & Jacques, 2003; Grodnick, Gurland, DeCoursey & Jacob, 2002; Henderson & Mapp, 2002; Jordan, Orozco & Averett, 2001). Les décrocheurs seraient donc davantage issus de familles où les relations sont conflictuelles et où les pratiques éducatives des parents sont peu aidantes (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004).

Les résultats de notre étude révèlent qu'à l'école primaire, presque tous les répondants recevaient du soutien de la part de leurs parents pour faire leurs devoirs, tandis qu'au secondaire, c'était le cas d'un peu moins de la moitié des jeunes. Or, rappelons que de nombreux auteurs s'entendent pour affirmer qu'un faible engagement des parents, de même qu'un manque d'encadrement de ces derniers sur le plan scolaire, contribuent à augmenter le risque de décrochage scolaire chez les jeunes (LeBlanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Potvin et al., 1999). Malgré tout, il est intéressant de constater, dans le cadre de la présente étude, que presque tous les répondants ont déclaré recevoir, au moment des entrevues, des encouragements ou de l'intérêt de la part de leurs parents par rapport à leur cheminement au CEA. Sachant que ce cheminement s'avère positif pour la majorité des jeunes interrogés, ce résultat semble confirmer l'importance de l'implication parentale dans leur parcours scolaire. Cet intérêt pour le cheminement scolaire de leur enfant est aussi perceptible, chez certains parents, dans les inquiétudes ou les déceptions

qu'ils leur ont formulées lors de leur départ du secondaire puis, finalement, dans les soulagements exprimés lorsqu'ils ont décidé de s'inscrire dans un CEA. Une prise de conscience s'est-elle opérée chez ces parents, les faisant ainsi réaliser que leur manque d'implication et d'encadrement dans le cheminement scolaire de leur enfant au primaire ou au secondaire aurait pu contribuer à le faire décrocher? Est-ce que, devant la crainte que ce départ de l'école soit définitif, et au soulagement éprouvé lors de l'intention de leur enfant de s'inscrire dans un CEA, ces parents ont pu prendre la résolution de s'intéresser et de l'encourager davantage dans son cheminement scolaire? Chose certaine, on constate que les jeunes interrogés ont des parents qui s'intéressent à leur cheminement scolaire, ce qui peut aussi constituer un facteur facilitant le raccrochage et la poursuite des études au sein d'un CEA. Ainsi, il est possible de constater l'importance de l'influence du milieu familial sur le cheminement scolaire des jeunes et le fait que ces derniers sont sans cesse en interaction avec ce système.

Par ailleurs, de nombreux auteurs ont démontré que les parents de décrocheurs sont généralement peu scolarisés et que ce facteur joue un rôle important dans le cheminement scolaire des jeunes, entretenant même une relation avec le décrochage scolaire (Dagenais *et al.*, 2000; Développement des ressources humaines Canada, 2002; Janosz, 2000; Lacroix & Potvin, 2008; Langevin, 1994; Lessard *et al.*, 2007; Marcotte *et al.*, 2001; Parent & Paquin, 1991; Villemagne, 2007). Pour notre part, il est difficile d'avancer un tel constat puisque nos résultats révèlent qu'une bonne partie des répondants de cette étude ignorent le niveau de scolarité de leurs deux parents, ou de l'un d'entre eux. On peut donc en déduire qu'il s'agit d'un sujet qui a été peu, ou pas du tout, abordé au sein de la famille de ces jeunes. Cependant, concernant les autres, il

s'avère qu'il y a autant de parents qui ont obtenu leur diplôme de secondaire V ($n=7$) que d'études collégiales ($n=7$), alors que quelques parents ($n=3$) ont, pour leur part, obtenu un diplôme universitaire. Les répondants qui ont été capables d'identifier le niveau de scolarité atteint par leurs parents, n'ont donc pas de parents avec un niveau de scolarité inférieur au secondaire.

6.1.3.4. Les facteurs sociaux et environnementaux

Concernant les facteurs sociaux et environnementaux, on peut observer un changement significatif entre le vécu des jeunes au primaire et au secondaire et leur expérience au CEA. Tout d'abord, aussi bien à l'école primaire que secondaire, plusieurs répondants ont dû affronter des situations conflictuelles avec d'autres élèves. Au total, plus de la moitié des jeunes raccrocheurs ($n=9$) vivaient ce genre de situations de conflits. Parmi eux, six se faisaient embêter par des camarades, tandis que sept répondants étaient plutôt enclins à participer à des bagarres lors de récréations. Ce sont donc près de la moitié des répondants de cette étude qui ont été victimes de moqueries, de violence ou de harcèlement à un moment donné de leur parcours scolaire. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Blaya (2010), révélant que plus de la moitié des décrocheurs de son étude avaient vécu une expérience en tant que victimes de harcèlement ou de maltraitance en milieu scolaire. En effet, les répondants de la présente étude qui ont dû composer avec de telles expériences ont tous été marqués de façon négative par des moqueries, qui ont notamment contribué à diminuer leur estime d'eux-mêmes, à développer un sentiment de rejet et d'exclusion, ainsi que des comportements inadaptés comme l'adoption de manifestations dépressives, l'utilisation

de la violence physique envers autrui, l'absentéisme ou encore le renoncement à certaines activités sportives ou récréatives. D'ailleurs, rappelons que de nombreux auteurs s'entendent pour affirmer que le rejet par les pairs, l'isolement social ainsi que les difficultés relationnelles avec les pairs de manière générale augmentent le risque de décrocher (Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Desmarais, 2010; Dubet & Martucelli, 1996; Fallu & Janosz, 2003; Fortin & Picard, 1999; Janosz, 2000; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001; Parent & Paquin, 1994; Parker & Asher, 1987; Rumberger, 1995; Simard, 1997; Zay, 2005).

De plus, pour certains répondants, ces difficultés relationnelles ont également entraîné des problèmes sur le plan scolaire, ces derniers ayant vu leurs notes diminuer, leur motivation chuter, notamment à la suite de l'intimidation dont ils ont été victimes, les amenant même à développer une perception négative de l'école en général. Ces constats rejoignent ceux de Sharp et Smith (1994), qui avaient observé que les élèves victimes de violence, physique ou psychologique, ont une opinion plus négative de l'école, ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne, mettent en place des stratégies d'évitement et sont donc plus souvent absents. D'ailleurs, il convient de rappeler que certains auteurs s'accordent pour dire que l'exposition à la violence scolaire représente un puissant déterminant du décrochage scolaire (Marcotte, 2000; Olweus, 1993; Rigby, 2000; Smith, 2001). D'autres auteurs vont même plus loin sur le phénomène du harcèlement scolaire, affirmant que les victimes peuvent être amenées à développer des symptômes d'anxiété, de dépression, de dévalorisation, de fatigue chronique, de culpabilité ainsi que des idées suicidaires (Blaya, 2010; Sharp & Smith, 1994; Zay, 2005). Le harcèlement et la violence scolaires semblent donc jouer un rôle

très important dans le processus de déscolarisation des élèves décrocheurs, et avoir des conséquences dramatiques sur ces derniers, aussi bien sur le plan scolaire que personnel.

En revanche, les relations avec les pairs constituent désormais un des éléments les plus appréciés par les répondants au CEA. En effet, la plupart d'entre eux trouvent les autres élèves du CEA plus sociables et matures que ne l'étaient leurs camarades du secteur jeune. Ils se sentent ainsi mieux intégrés au sein du groupe où règnent respect, confiance, entraide et encouragements. Ce climat de classe positif les amène, selon eux, à développer une certaine maturité. Ces constats rejoignent ceux de Desmarais (2010) et de Rousseau *et al.* (2010), selon lesquels les jeunes apprécient la maturité des personnes qu'ils fréquentent à l'éducation des adultes, certains considérant même que cette attitude mature a contribué au développement de leur propre maturité. De plus, certains répondants trouvent que le climat d'entraide qui règne au sein de leur classe les motive à travailler de façon sérieuse et assidue. Desmarais (2010) ainsi que Rousseau *et al.* (2010) ont également observé, dans leurs études, que ce climat d'entraide contribue au dépassement de soi plutôt qu'à la compétition entre élèves. Il est intéressant de noter que, même si les jeunes estiment avoir changé, notamment en gagnant en maturité et en persévérance, ils ont souvent tendance à évoquer des éléments facilitants, ou des obstacles, qui leur sont extérieurs (donc des systèmes environnants), sans réellement s'interroger sur les changements qu'ils ont pu vivre eux-mêmes, sur un plan plus personnel. Ce constat démontre, une fois de plus, le rôle fondamental joué par les systèmes environnants sur le jeune et, de ce fait, l'importance de considérer ce dernier dans sa totalité.

Par ailleurs, certains répondants de cette étude ont été amenés à déménager ou à changer d'école pendant leur cheminement scolaire, ce qu'ils n'ont pas toujours vécu de façon positive. En effet, quelques-uns d'entre eux ont éprouvé, notamment à la suite d'un changement d'école, des difficultés sur le plan social ou scolaire. À ce sujet, Alspaugh (2000) confirme que les changements d'école représentent une caractéristique sociale influant sur le décrochage, puisqu'ils peuvent contribuer à changer la nature des liens avec les pairs, voire à isoler les jeunes. Dans la même lignée, Desmarais (2010) et Zay (2005) ont constaté que beaucoup de décrocheurs ont été aux prises avec des ruptures sociales, telles que des coupures avec les groupes de pairs ou avec le voisinage, un changement de quartier à la suite d'un déménagement, ou encore en raison d'un changement d'établissement, provoquant ainsi de nombreuses ruptures dans leur parcours scolaire.

Finalement, cette discussion des résultats a permis de constater l'importance de prendre en considération l'ensemble des systèmes qui régissent la vie des jeunes afin de mieux comprendre les trajectoires qui les ont tout d'abord menés au décrochage scolaire, puis au raccrochage scolaire en CEA. En effet, ce ne sont pas seulement les facteurs scolaires qui entrent en compte dans ces processus de déscolarisation et de rescolarisation, mais bel et bien une diversité de facteurs tant sur le plan personnel, que familial, social et environnemental. L'ensemble de ces facteurs de risque amène les jeunes, déjà fragilisés dans les autres sphères de leur vie, à vivre à l'école un véritable processus à l'intérieur duquel s'enchaînent difficultés scolaires, retards, échecs, dévalorisation, bref autant d'expériences négatives qui finissent par les exclure totalement du système scolaire. Tous ces événements auxquels ils ont dû faire face tout

au long de leur vie, sur les plans personnel, scolaire, familial et social, ont également contribué à alimenter une image négative d'eux-mêmes. Réciproquement, cette perception négative les a amenés à perdre confiance en eux et en leurs capacités, tant individuelles que scolaires, et de manière générale à les fragiliser. Ainsi, cette spirale a fini par provoquer un éclatement du système scolaire chez les jeunes lorsqu'ils ont pris la décision de décrocher. Par la suite, la tentative d'un retour aux études au sein d'un CEA leur a permis de vivre une nouvelle expérience scolaire, différente de leur parcours scolaire jusqu'alors chaotique. Comme pour le décrochage scolaire, le raccrochage ne s'est pas effectué sans la présence de plusieurs facteurs de protection dans les différents systèmes environnants des jeunes. Ces facteurs leur ont permis de reprendre confiance en eux et, conséquemment, en leur potentiel scolaire. D'ailleurs, leur nouvelle expérience s'est avérée, jusqu'au moment des entrevues, globalement positive, la quasi-totalité des jeunes étant très satisfaite de ce nouveau départ que leur offre le CEA. Il s'avère qu'ils ont également une image d'eux-mêmes beaucoup plus positive qu'au primaire et au secondaire. En définitive, les raccrocheurs seraient donc passés de la résistance à la résilience.

6.2. Les forces et les limites de la recherche

La présente étude permet d'apporter plusieurs éléments pertinents à la recherche et à l'intervention sociale, en portant un regard nouveau sur une population spécifique en plein essor, c'est-à-dire les jeunes âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un CEA. En effet, il s'avère que de plus en plus de jeunes de moins de 20 ans passent par le secteur des adultes afin d'obtenir un diplôme (MELS, 2005). Ainsi, elle apporte une

contribution intéressante dans le domaine des connaissances portant sur le raccrochage scolaire, puisque peu de recherches se sont attardées à étudier ce phénomène. En effet, les recherches québécoises portant sur la problématique du décrochage scolaire abondent (Esterle-Hedibet, 2006), tandis que le phénomène du raccrochage scolaire est encore peu documenté (Marcotte, Fortin & Cloutier, 2011). Pourtant, il apparaît primordial de se pencher sur ce phénomène, qui constitue une des actions visant à lutter contre le décrochage scolaire. En effet, les connaissances actuelles sur le décrochage scolaire ont permis d'apporter une compréhension approfondie de cette problématique et, de ce fait, de lutter contre ce fléau. Nos résultats ont permis d'identifier quelques-uns des différents facteurs de protection qui entrent en compte dans la facilitation du processus de raccrochage scolaire et nous ont amenés à confirmer le rôle primordial joué par l'environnement sur les jeunes. De plus, les résultats de la présente étude démontrent que les participants se sentent plus à leur place au sein d'un CEA, ont repris confiance en eux et en leurs capacités scolaires. La plupart d'entre eux vont même jusqu'à préférer ce type d'établissement à leur école secondaire régulière.

Par ailleurs, selon les méthodologies utilisées, les chercheurs ont mis l'accent sur les facteurs scolaires présents dans le processus de décrochage scolaire ou celui de raccrochage, sur les interactions présentes dans le milieu familial, ou sur les groupes de pairs et, par conséquent, peu d'études explorent tous ces facteurs à la fois (Esterle-Hedibet, 2006). Or, il convient de rappeler que c'est l'amalgame de tous ces facteurs qui peut mener à l'interruption de la scolarité (Esterle-Hedibet, 2006). Ainsi, les résultats de la présente étude contribuent à enrichir les connaissances de l'influence de ces facteurs de risque dans la décision des jeunes de décrocher, puis de s'inscrire dans un CEA.

Basée sur une approche systémique, cette étude qualitative permet de comprendre la réalité des jeunes raccrocheurs en décrivant l'évolution de leur parcours scolaire entre le primaire, le secondaire et le CEA, en prenant en compte le rôle joué par les différents systèmes au sein desquels ils évoluent.

De plus, cette étude s'intéresse également à l'image que les jeunes ont pu avoir d'eux-mêmes tout au long de leur parcours scolaire, permettant ainsi d'avoir leur propre point de vue sur la façon dont ils se comportaient comme élève. Ainsi, cette recherche a cherché à comprendre la problématique du décrochage et du raccrochage scolaires à partir des perceptions des adolescents eux-mêmes, ce qui s'avère pertinent puisqu'il a été démontré par certains auteurs que c'est davantage la perception que les jeunes ont de leurs conditions personnelles, scolaires, familiales ou sociales qui influence leurs réactions que les conditions objectives elles-mêmes (Bellot, 2005; Brunelle, Cousineau & Brochu, 2002). En outre, cette étude permet non seulement de connaître les variables ayant influencé les jeunes dans leur processus de déscolarisation, mais également ce qui a pu les motiver et les influencer dans leur intention de reprendre leur scolarité. Par ailleurs, cette étude s'est intéressée uniquement aux jeunes garçons qui fréquentent un CEA. Étant donné que ceux-ci s'avèrent plus nombreux que leurs homologues féminins à décrocher, et de manière générale, sont moins enclins à la réussite scolaire qu'elles ne le sont, nos résultats pourront contribuer à apporter un éclairage supplémentaire sur le vécu scolaire spécifique des garçons, et ainsi, comparés à d'autres études portant sur les filles, permettre de mieux comprendre ce qui différencie tant les deux genres sur le plan scolaire.

En dépit de la reconnaissance de ces apports, cette étude comporte certaines limites qui doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats. Dans un premier temps, il est important de spécifier que notre échantillon étant relativement petit ($n=14$), l'interprétation des résultats a comme objectif premier de fournir des pistes de réflexion portant sur le vécu des jeunes de moins 18 ans qui fréquentent un CEA. Ces résultats ne sont pas nécessairement généralisables à l'ensemble des jeunes âgés de moins de 18 ans fréquentant un CEA, mais apportent cependant des connaissances jusqu'à maintenant presque inexistantes sur la réalité de ces jeunes au parcours scolaire « inhabituel ». De plus, étant donné que tous les répondants proviennent de la même région et fréquentent tous le même CEA, il serait trop incertain d'affirmer que les données recueillies sont représentatives de l'ensemble de la population à l'échelle régionale, provinciale ou nationale. Néanmoins, nous sommes convaincus que les résultats obtenus dans cette étude feront émerger des questionnements importants sur le phénomène du raccrochage scolaire au sein de CEA.

6.3. La contribution de la recherche

Bien que les taux de décrochage aient considérablement diminué au fil des années, le phénomène persiste encore à l'heure actuelle. C'est pourquoi le raccrochage scolaire au sein d'un CEA peut représenter une solution intéressante, permettant ainsi aux jeunes qui ont décroché de l'école régulière de pouvoir reprendre leur scolarité inachevée. Il est donc essentiel que la lutte contre le décrochage scolaire ait une double visée: essayer d'empêcher, dans la mesure du possible, que le jeune quitte l'école, d'une part, et, le cas échéant, favoriser l'accès à un retour aux études, d'autre part. De plus, les

résultats de la présente étude démontrent que les participants se sentent plus à leur place au sein d'un CEA, ont repris confiance en eux et en leurs capacités scolaires. La plupart d'entre eux vont même jusqu'à préférer ce type d'établissement à leur école secondaire régulière. Les CEA représentent donc une véritable solution de rechange pour ces jeunes, pouvant même mieux correspondre à leurs besoins que ne le faisait l'école secondaire régulière. À ce sujet, les résultats de notre étude révèlent que la majorité des répondants a fréquenté une classe spéciale pendant leur parcours scolaire et qu'ils n'ont, pour la plupart d'entre eux, pas apprécié cette expérience. C'est pourquoi il semble pertinent d'intervenir sur ce point, soit en expliquant aux jeunes les avantages réels que représente la fréquentation d'une classe plus adaptée à leurs besoins et en dédramatisant ainsi cette situation, soit en acceptant de les laisser continuer leur scolarité au régulier et en leur accordant un soutien plus important en classe.

Par ailleurs, la présente étude nous a permis de constater qu'il est nécessaire, tout comme pour la problématique du décrochage scolaire, de considérer le jeune raccrocheur comme un système en interaction constante avec les différents sous-systèmes qui l'entourent. En effet, l'approche systémique nous a permis de confirmer la présence de causes multiples dans les processus de décrochage et de raccrochage scolaires, et de réaliser que ces phénomènes dépassent le cadre purement scolaire. En effet, Potvin (2009) considère que les écoles qui présentent un taux de décrochage scolaire élevé ne parviennent pas à elles seules à améliorer la situation et à favoriser un meilleur taux de qualification. C'est pourquoi elles doivent accepter d'être accompagnées dans l'amélioration ou le changement de leurs pratiques. Ainsi, pour prévenir et remédier au décrochage scolaire, et pour favoriser le raccrochage scolaire en

CEA, il est primordial de mettre en place un véritable travail d'équipe et de partenariat, aussi bien à l'intérieur des institutions scolaires qu'à l'extérieur avec la famille, les associations et même le quartier dans son ensemble. En effet, il s'avère que la communauté joue un rôle très important dans la lutte contre le décrochage scolaire puisqu'elle vient directement soutenir l'élève, le parent ou l'école (Bianco, 2008; Potvin, 2009; Tanon & Cordier, 2000). À plus grande échelle, il est également primordial que le gouvernement intensifie sa lutte contre le décrochage scolaire, pour permettre aux jeunes d'améliorer leurs chances de réussite d'une part et, de ce fait, assurer l'essor du Québec. C'est d'ailleurs le défi que s'est lancé le gouvernement du Québec (2012). Par ailleurs, les résultats de la présente étude permettent de constater que la quasi-totalité des jeunes a dû composer avec l'apparition de difficultés et de problèmes scolaires dès le passage à l'école primaire. Ainsi, il serait pertinent de porter une attention particulière aux élèves présentant des signes alarmants, aussi bien sur le plan scolaire que personnel, familial et social. Là encore, le gouvernement du Québec (2012) considère également que, étant donné que les facteurs de risque surviennent très tôt, parfois dès la petite enfance, il est primordial que les efforts soient déployés dans une perspective de développement global de l'enfant.

Finalement, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche pourront permettre au personnel éducatif œuvrant en CEA d'obtenir des informations utiles pour faciliter le raccrochage scolaire de jeunes de moins de 18 ans au sein de leur établissement, notamment en ce qui concerne les facteurs d'influence sur les plans scolaire, personnel, familial et social, mais aussi en ce qui a trait aux éléments qui favorisent ou, au contraire, font obstacle à leur retour aux études. En effet, mieux

comprendre les facteurs qui favorisent ou nuisent au cheminement scolaire est essentiel au déroulement du processus de raccrochage scolaire. Ainsi, une meilleure compréhension de ce phénomène aidera le personnel éducatif des CEA ainsi que les travailleurs sociaux à ajuster leurs interventions auprès des élèves raccrocheurs et à contribuer à une prise en charge plus efficace pour leur permettre un retour aux études réussi. De plus, les éléments évoqués par les répondants comme étant potentiellement nuisibles à leur cheminement scolaire proposent au personnel éducatif des CEA quelques avenues possibles pour favoriser le raccrochage scolaire. Enfin, étant donné que les milieux de pratique ont davantage tendance à se mobiliser de façon efficace lorsqu'ils connaissent la réalité multiple et complexe des jeunes en difficulté (Rousseau *et al.*, 2010), les informations recueillies dans la présente étude pourront servir de bases afin d'améliorer les interventions visant à favoriser la réussite, la persévérance ainsi que l'adaptation de ces jeunes.

6.4. Les avenues et les perspectives de recherche

Les conclusions de cette étude suggèrent quelques avenues qui pourraient être explorées dans le cadre de futures recherches. Tout d'abord, compte tenu du fait que la présente recherche s'est déroulée dans un seul CEA situé au Saguenay, il serait intéressant de répliquer cette étude dans d'autres CEA de la région, y compris au Lac-Saint-Jean, et même à l'ensemble de la province de Québec. En effet, il est impossible d'affirmer que les résultats obtenus peuvent s'appliquer à tous les jeunes garçons âgés de moins de 18 ans qui fréquentent un CEA dans l'ensemble de la province. Ainsi, reproduire l'étude à plus grande échelle permettrait de vérifier si les profils des jeunes

qui ont émergé dans notre étude sont également représentés dans d'autres CEA ou, le cas échéant, d'identifier d'autres types de profils qui ressortent ailleurs dans la province. De plus, cela permettrait de se pencher sur la réalité des jeunes qui fréquentent un CEA en milieu rural, afin d'observer les ressemblances et les différences avec les jeunes issus de milieux urbains, et ainsi apporter un éclairage nouveau sur les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude. D'ailleurs, il est important de ne pas perdre de vue que, même si de nombreuses caractéristiques s'avèrent communes aux décrocheurs, il ne peut y avoir qu'un seul modèle d'intervention étant donné que plusieurs variantes s'inscrivent dans les différentes particularités locales (Gouvernement du Québec, 2012). Ainsi, il apparaît primordial que chaque région soit en mesure de trouver les solutions adaptées à sa réalité et de mettre en place des expériences de réussite éducative qui répondent adéquatement aux besoins locaux identifiés.

Par ailleurs, il serait également intéressant de réaliser d'autres études auprès de jeunes ayant terminé leur cheminement au sein d'un CEA, afin de savoir s'ils ont réussi, ou non, à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés et ainsi connaître les éléments qui ont facilité ou au contraire nuit à la réalisation de ces objectifs. En effet, la collecte de données de la présente étude a été réalisée en cours d'année scolaire (aux mois de février et mars) et ne permet donc pas de savoir si les répondants ont réussi, ou non, à terminer leur scolarité et obtenir leur diplôme. Dans le même ordre d'idées, de futures recherches pourraient s'intéresser aux jeunes qui ont décroché d'un CEA avant l'obtention de leur diplôme, afin de comprendre ce qui a pu amener ces élèves raccrocheurs à décrocher de nouveau. Ainsi, une étude longitudinale, pendant laquelle les jeunes seraient suivis sur plusieurs années, permettrait de mesurer la persévérance scolaire (entrées et sorties des

CEA) et de connaître véritablement la trajectoire de ces jeunes ainsi que la signification de leur passage en CEA.

Dans le cadre de cette étude, la durée de fréquentation du CEA a été classée selon trois catégories, à savoir les raccrocheurs qui fréquentent le centre depuis un mois et moins, ceux qui sont inscrits depuis moins de six mois et enfin les élèves qui viennent depuis six mois et plus. Il serait intéressant que de futures recherches se penchent sur le vécu des raccrocheurs selon les durées de fréquentation de leur CEA, comme par exemple moins d'un mois, de un à trois mois, de trois à six mois, de six à 12 mois, plus de 12 mois, etc. En effet, cette manière de procéder pourrait permettre d'observer des différences et des similitudes selon la durée de fréquentation du CEA et ainsi de mieux comprendre certaines problématiques particulières vécues, de même que le développement socio-scolaire de ces jeunes à différentes phases de la fréquentation scolaire.

Finalement, il serait également pertinent, dans le cadre de futures recherches, de recueillir les perceptions de parents et d'enseignants de jeunes raccrocheurs afin d'avoir d'autres regards sur la réalité du raccrochage scolaire en CEA. En effet, n'ayant pas de recul sur leur situation, il est possible que certains jeunes de notre étude aient pu développer une vision biaisée de leur propre réalité ou encore aient pu être influencés par le phénomène de désirabilité sociale lors de la passation des entrevues.

CONCLUSION

De plus en plus de jeunes décrocheurs prennent la décision de revenir sur les bancs de l'école dans le but d'obtenir leur DES ou de réussir les cours préalables à une formation professionnelle de niveau secondaire ou collégial. L'objectif général de la présente étude était précisément de dresser un portrait du parcours scolaire de ces jeunes, qui ont décidé de reprendre leur cheminement en s'inscrivant dans un CEA. Les entrevues semi-dirigées ont permis d'obtenir des données et résultats clés en ce sens. La perception qu'ils ont de leur parcours scolaire, tant au primaire, qu'au secondaire et au CEA, les facteurs de risque qui ont contribué au processus de décrochage scolaire, les facteurs de protection qui ont facilité leur retour aux études, ainsi que l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, ont ainsi été enrichis par l'analyse des entretiens de la présente recherche.

Le phénomène du raccrochage scolaire ne peut être étudié sans se pencher en premier lieu sur la problématique du décrochage scolaire, pour bien cerner les enjeux de cette problématique sociale. En cohérence avec les nombreuses recherches réalisées sur ce sujet, nous avons pu constater que le décrochage scolaire n'est pas seulement un problème d'ordre scolaire. Il revêt de multiples causes qu'il est parfois difficile d'identifier, puisque celles-ci s'entrecroisent souvent. Ainsi, le décrochage représente l'aboutissement d'une accumulation de facteurs de risque, présents aussi bien chez le jeune que dans les systèmes environnants qui structurent sa vie. En effet, nos résultats mettent en évidence l'influence des interactions entre les différents acteurs entrant en ligne de compte dans les processus de décrochage et de raccrochage scolaires. Ainsi, en plus du milieu scolaire, les systèmes familiaux, sociaux et environnementaux jouent un

rôle tout aussi essentiel dans le cheminement qui mène le jeune à une rupture avec l'école.

Étant donné les impacts considérables que ce phénomène engendre, tant chez l'individu lui-même qu'au sein de la société, le décrochage scolaire s'avère beaucoup plus un problème d'ordre social et institutionnel qu'un « simple » problème pédagogique. Ainsi, il apparaît important que la lutte contre cette problématique s'articule autour de l'exploration de deux voies. La première doit s'attaquer à la prévention du décrochage, en multipliant les efforts de dépistage et d'interventions ciblées auprès de jeunes considérés « à risque ». Mais la prévention et la lutte contre le décrochage ne doivent pas s'effectuer uniquement au sein des écoles. Pour agir de façon efficace, il est en effet primordial d'impliquer également la famille et la communauté dans son ensemble.

La lutte contre le décrochage scolaire doit ensuite impliquer le fait de favoriser l'accès à un retour aux études, notamment au sein des CEA. Selon les propos recueillis auprès des jeunes, cette solution semble être particulièrement efficace. Rappelons d'ailleurs que les CEA délivrent chaque année de plus en plus de diplômes, faisant ainsi chuter le taux de décrochage. Une part grandissante de jeunes de moins de 18 ans, notamment, passent par le secteur des adultes afin d'obtenir leur DES. Les répondants de cette recherche émettent une appréciation très favorable du CEA qu'ils fréquentent. Plus spécifiquement, ils évoquent le rythme d'apprentissage individualisé, la flexibilité du temps de présence, le climat d'entraide et de respect qui règne au sein de la classe et de l'école en général, la maturité des élèves et, enfin, la disponibilité des enseignants,

comme éléments décisifs pour la poursuite de leurs études. Les enseignants sont tout particulièrement appréciés des jeunes, qui se sentent plus soutenus, encouragés et compris qu'ils ne l'étaient au primaire ou au secondaire. Cette nouvelle expérience scolaire au sein d'un CEA marque donc un véritable contraste avec le vécu antérieur des jeunes, tant au primaire qu'au secondaire du secteur des jeunes, vécu empreint de difficultés, d'échecs, de retards, et d'autres expériences scolaires négatives. Désormais, ils vivent une première réussite, tant sur le plan scolaire que personnel. Ces jeunes qui ont toujours eu l'impression d'être exclus du système scolaire, se sentent maintenant à leur place au sein d'une institution qui correspond davantage à leurs besoins et leur donne l'espoir et l'envie de s'assurer un avenir meilleur.

Finalement, la présente étude a permis de mettre en lumière, d'une part, les facteurs individuels, scolaires, familiaux et sociaux qui ont amené de jeunes garçons à décrocher et, d'autre part, les facteurs qui les ont motivés à revenir aux études. Ainsi, ce mémoire a pu recenser et rassembler auprès des répondants des éléments qui pourront appuyer l'identification de différentes recommandations destinées à favoriser l'intervention, tant dans la lutte contre le décrochage, que dans l'accompagnement vers un raccrochage scolaire réussi. Contrairement aux nombreuses études existantes sur la problématique du décrochage, peu de recherches se sont penchées sur le raccrochage au sein de CEA. La présente étude porte donc un regard nouveau, et plus large, sur la compréhension de ce phénomène et témoigne de l'importance de le considérer dans sa globalité, et de prendre en compte tous les facteurs de risque et de protection qui influencent le parcours scolaire des jeunes. Néanmoins, de nouvelles pistes de réflexion et d'action devront prolonger ce travail, pour que cette prise en compte plus générale

des enjeux trouve les ressources et l'organisation nécessaires à des progrès plus tangibles et pérennes, tant sur le plan de la recherche que dans la mise en place des actions de lutte et de prévention au décrochage scolaire sur le terrain.

REFERENCES

- Adler, A. (1930). *Pratique et théorie de la psychologie individuelle comparée*. Paris : Editions Payot.
- Alaoui, D., Lebon, S. (2005). *Regards microsociologiques sur le décrochage scolaire*. Dans Si Moussa, A. (s.dir.), *L'École à la Réunion. Approches plurielles* (pp. 127-158). Paris: Karthala.
- Allès-Jardel, M., & Ciabrini, C. (2000). Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 75-98.
- Alspaugh, J.W. (2000). The effect of transition grade to high school, gender and grade level upon dropout rates. *American Secondary Education*, 29, 2-9.
- Amiguet, O., & Julier, C. (1998). *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Genève : Les Éditions IES et EESP.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Astone, N.M., & McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Audas, R., & Willms, J.D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, Quebec: Human Resources and Skills Development Canada.
- Audet, D., & Royer, É. (1993). *Un guide d'intervention au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation. Direction de l'adaptation et des services complémentaires.
- Auduc, J-L. (2009). *Sauvons les garçons*. Paris : Descartes.
- Barnfather, J. S., & Ronis, D. L. (2000). Test of a mode! of psychosocial resources, stress and health among undereducated adults. *Research in Nursing and Health*, 23 (1), 55-66.

- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S., & Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPEP)*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. Document de recherche N° 81-595-MIF2003007 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa : Statistique Canada.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.
- Beaulieu, J. (2005). *La violence à l'école secondaire*. Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.
- Beaulieu, J., & Maltais, C. (2011). La souffrance psychologique des adolescents victimes de violence à l'école. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 363-375.
- Bellot, C. (2005). La diversité des trajectoires de rue des jeunes à Montréal. Dans N. Brunelle & M.-M. Cousineau (Eds.), *Trajectoires de déviance juvénile: les éclairages de la recherche qualitative* (pp.71-95). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Belpaire, F. (1993). *Les racines de la collaboration éducateurs et parents dans le modèle systémique*. Dans Gendreau, G. (Ed.), *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents* (pp.173-213). Montréal : Éditions Sciences et Culture.
- Benny, M., & de Carufel, C. (1997). L'abandon scolaire: statistiques, facteurs impliqués, dépistage et piste d'intervention, dans *PRO-ADO. Revue de l'Association canadienne pour la santé des adolescents*, 6 (3), 11-19.
- Benny, M., & Frappier, J.-Y. (1997). *L'abandon scolaire*. Extraits du PRO-ADO, 6 (3). Publication officielle de l'Association Canadienne pour la Santé des Adolescents.
- Bériot, D. (2006). *Manager par l'approche systémique*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Bernard, P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je?
- Berthelot, J. (1992). L'abandon des études: un coup d'œil historique. *L'Action nationale*, 82 (6), 770-780.
- Berthelot, J.M. (1993). *École, orientation, société*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Bianco, S. (2008, octobre), *Le raccrochage scolaire : comment des élèves qui ont quitté un jour l'école décident d'y revenir*. Intervention de l'auteur lors du Colloque sur « Les 16-18 ans en France et en Europe », Paris.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 105-123.
- Blaya, C. (2003). *Décrochage scolaire, santé mentale et violence à l'école en France*. Observatoire européen de la violence. Retrouvé le 22 novembre 2011, de <http://www.preventionviolence.ca/pdf/blaya.pdf>
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C., Gilles, J.L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 227-249.
- Bloch, M.-C., & Gerde, D. (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse au chemin de traverse*. Lyon : Chronique sociale.
- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C.L., & Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Éducation et francophonie*, 35 (1), 3-22.
- Boisvert, J., Malo, F., Desjardins, L., Lapensée, J., Levasseur, A., Trudel, et al. (1993). Décrochage-raccrochage [scolaire au Québec]. *Dimensions*, 14 (3), 7-16.
- Boivin, M.D. (2003). Les jeunes adultes québécois décrocheurs. Le non-recours à l'école: mode d'adaptation ou troubles de l'adaptation? *Enfances & Psy*, 4 (24), 131-138.
- Bordage, J., Beauchesne, C., & Proulx, J. (1996). *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1994). *On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre. Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises. Analyse de conditions de réussite scolaire*. Etudes et recherches du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Québec : Université Laval/Centrale de l'enseignement du Québec.
- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les éditions du remue-ménage.

- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21 (1), 1-17.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Côté, E. (1993). Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire. *Bulletin du « CRIRES »*, 1 (3), 1-8.
- Bourdon, S., & Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble: fiches descriptives. Des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Bouteyre, E. (2010, mars). *La résilience scolaire*. Conférence de l'auteure, MCF, Université de Rouen.
- Boutin, G., & Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bowlby, J.W., & McMullen, K. (2002). *A la croisée des chemins: premiers résultat pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, document de recherche n° 81-591-XIF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa : Statistique Canada.
- Brunelle, N., Cousineau, M.-M., & Brochu, S. (2005). Trajectoires déviantes de garçons et de filles: points de convergence et de divergence. Dans N. Brunelle & M.-M. Cousineau (Eds.), *Trajectoires de déviance juvénile: les éclairages de la recherche qualitative*, (pp. 9-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bryk, A.S., & Thum, Y.M. (1989). The effects of school organization on dropping out: An explanatory investigation. *American Educational Research Journal*, 26 (3), 353-383.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L., & Bussière, P. (2004). *A l'école secondaire ou non: premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. Document de recherche, document de recherche n°81-595-MIF2004014 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa : Statistique Canada.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.

- Chavez, E.L., Edwards, R., & Oetting, E.R. (1989). Mexican american and white american school dropouts' drug use, health status, and involvement in violence. *Public Health Reports, 104* (6), 594-604.
- Cloutier, R. (2003). La réussite scolaire des garçons: un défi à multiples facettes. *Vie pédagogique, 127*, 8-13.
- Cloutier, R. (1996). *Les adolescents vus par les parents, l'influence de la famille sur l'adolescent*. Centre de recherche sur les services communautaires et École de psychologie, Université Laval, Québec.
- Conseil Permanent de la Jeunesse (2002). *Jé décroche, tu décroches... est-ce que nous décrochons? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire (2009). *Indicateurs de persévérance scolaire au secondaire*. Jonquière : CREPAS.
- Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire (2009). *Rapport annuel 2008-2009*. Jonquière : CREPAS.
- Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage vont de pair*. Jonquière : CREPAS.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Education. Sainte-Foy : Conseil Supérieur de l'Education.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*, Avis au ministre de l'Education. Sainte-Foy : Conseil Supérieur de l'Education.
- Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire: illustration d'un champ d'intervention. *Service social, 54* (1), 41-54.
- Coslin, P.G. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles... : Déscolarisation et cultures*. Fontenay-sous-Bois: SIDES.
- Côté, I. (2009). Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain: le point de vue des élèves autochtones. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.

- Dagenais, M., Montmarquette, C., Viennot-Briot, N., & Meunier, M. (2000), Le retour à l'école. *Série scientifique* (ISSN 1198-8177), 2000s-55.
- Delcourt, J. (1989). Le décrochage et l'exclusion scolaires. *Revue de la direction générale de l'organisation des études*, 24 (10), 5-13.
- Deniger, M.-A., Hébert, J. & René, J.-F. (1993). Présentation du dossier : jeunes et enjeux sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 6 (2), 15-17.
- De Rosnay, J. (1975). *Le Macroscopie, vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, (pp.51-286). Québec : Les Publications du Québec.
- 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, Québec.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche. Sainte-Foy : Université Laval.
- Deslandes, R., Bouchard, P., & St-Amant, J.C. (1998). Family Variables as Predictors of School Achievement: Gender Differences in Quebec Adolescents. *Canadian Journal of Education*, 23 (4), 390-404.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*. Rapport de recherche. Québec: Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Desmarais, D. (2010, mars). L'accompagnement pluriel et concerté du raccrochage scolaire des 16-20 ans au Québec. Présentation dans le cadre du *Master en éducation tout au long de la vie* UFR SEPF, Université Paris 8.
- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion préscolaire et scolaire. Dans C., Dionne et N., Rousseau (Éds). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doll, B., & Hess, R.S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly*, 16, 351-356.

- Donnadieu, G., Durand, D., Neel, D., Nunez, E., & Saint-Paul, L. (2003). *L'approche systémique: de quoi s'agit-il?* Synthèse des travaux du Groupe AFSCET « Diffusion de la pensée systémique ». Association Française de Sciences des systèmes. Récupéré le 17 octobre 2011, de <http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf>.
- Donnadieu, G., & Karsky, M. (2002). *La systémique, penser et agir dans la complexité.* Paris : Éditions Liaisons.
- Donnay, J., Canivet, C., Jans, V., Lecocq, C., Cuche, C., & Lombart, A.-F. (2007). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?* FUNDP Département Éducation et Technologie, Namur. Document récupéré le 10 mars 2010, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3Az6aBrLsoV8YJ%3Awww.enseignement.be%2Fdownload.php%3Fdo_id%3D3107%26do_check%3D+donnay%2C+canivet%2C+cuche+et+lombart&hl=fr&gl=ca
- Dortier, J.F. (1998). *Les sciences humaines : panorama des connaissances.* Auxerre : Sciences humaines Éditions.
- Dorvil, H. et Mayer, R. (Dir.) (2001). *Problèmes sociaux. Tome I – Théories et méthodologie.* Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec.
- Douat, E., & Esterle-Hedibel, M. (2010). La prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire: l'école en tensions. *Questions pénales du Centre de recherches sociologiques sur le droit et les institutions pénales (CESDIP)*, 23 (2), 1-4.
- Doyle, L. (1995). *Mise à jour de la place des femmes en formation professionnelle dans l'ensemble de l'éducation des adultes.* Québec : Conseil du statut de la femme.
- Drolet, A. (2010). *Le centre de formation générale aux adultes : une école inclusive et les pièges de la marginalisation.* Alma : Alain Drolet.
- Drolet, A., & 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.).
- Duchesne, K., & 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. Document récupéré le 27 février 2010, de <http://www.uqat.ca/repertoire/telechargements/raccrochage.pdf>

- Duckenfield, M., Hamby, J.V., & Smink, J. (1990). *Effective strategies for dropout prevention : twelve successful strategies to consider in a comprehensive dropout prevention program*. Clemson, SC : National Dropout Prevention Center.
- Duckworth, K., & DeJung, J. (1989). Inhibiting class cutting among high school students. *High School Journal*, 72, 188-195.
- Duclos, G., & Duclos, M. (2005). *Responsabiliser son enfant*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Dumont, F., Langlois, S. & Martin, Y. (1994). *Traité des problèmes sociaux*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ekstorm, R.B., Goertz, M.E., Pollack, J.M., & Rock, D.A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. Dans G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies*. New York : Teachers College Press.
- Eisen, A. (1994). Survey of neighborhood-based, comprehensive community empowerment initiatives. *Health Education Quarterly*, 21 (2), 235-252.
- Ensminger, M.E., & Slusarcick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- Entwistle, D.R. (1990). Schools and the adolescent. Dans Feldman, S.S. & Elliott, G.R. (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge : Harvard University Press.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30 (1), 41-65.
- Esterle-Hedibel, M. (2004). *Relation entre abandon scolaire et délinquance*. Québec : Centre National de la Recherche Scientifique.
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32 (1), 7-29.
- Forget, G., Masson, P., & Paiement, M. (1997). *La prévention au masculin*. Direction de la santé publique de Montréal-Centre. Récupéré le 20 avril 2011, de <http://www.acsa-caah.ca/Portals/0/Member/PDF/fr/documents/masculin.pdf>
- Fortin, L. (2008). *Les lourds coûts du décrochage scolaire*. Récupéré le 12 octobre 2011 de <http://www.cyberpresse.ca/la-tribune/opinions/200812/03/01-806912-les-lourds-couts-du-decrochage-scolaire.php>

- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (2), 79-88.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérateurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., & Marcotte, D. (2001). Revue des facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale à l'adolescence. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14, 93-120.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédition du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.
- Fortin, L., & Strayer, F. F. (2000). Caractéristiques de l'élève en trouble de comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 3-16.
- Franklin, C., & Streeter, C.L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: school, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17, 433-448.
- French, D.C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (3), 225-244.
- Gage, N.L. (1990). Dealing with the drop-out problem. *Phi Delta Kappan*, 72, 280-285.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 125-142.
- Gagnon, C., & Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carriérologie, Revue francophone internationale*, 10 (2), 305-330.
- Garnier, H.E., Stein, J.A., & Jacobs, J.K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19 years perspective. *American Educational Research Journal*, 34 (2), 395-419.
- Gauthier, C., & Mellouki, M. (2006). Nouveau signifie-t-il amélioré? Évaluons avant de poursuivre la réforme au secondaire. *Formation et Profession*, 12 (1), 10-12.

- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2000). *Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement et les habiletés scolaires*. Trois-Rivières : Conseil québécois de la recherche sociale.
- Genest, Jean-Guy (1996). *Godbout*. Sillery: Septentrion.
- Gingras, K. (2010). *Relations entre les attitudes des élèves de deuxième année du primaire envers l'école et leur enseignant. Le style parental, l'encadrement aux devoirs et le décrochage scolaire au secondaire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Giroux, H. (1983). Theory of Reproduction and Resistance. *The New Sociology of Education, Harvard Educational Review*, 57-60.
- Glasman, D., & Oeuvrard, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris: La dispute.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *V.E.I. Enjeux*, 122, 10-25.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 715-738.
- Gouvernement du Canada (2000). *Le décrochage scolaire : définitions et coûts*. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada. Document de recherche N° MP32-29/01-1F-IN. Récupéré le 15 octobre 2011, de <http://publications.gc.ca/collections/Collection/MP32-29-01-1F.pdf>
- Gouvernement du Québec (2012). *La lutte contre le décrochage scolaire une priorité gouvernementale*. Secrétariat à la jeunesse. Récupéré le 26 octobre 2011, de <http://www.saj.gouv.qc.ca/strategie/documents/dcrochage-scolaire.html>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (2000). *Le décrochage scolaire*. Direction des statistiques et des études quantitatives, Bulletin statistique de l'éducation n°14. Récupéré le 15 octobre 2011, de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_14.pdf
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support : An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38 (1), 143-155.
- Hardy, J.Y. (1994). Le décrochage scolaire au secondaire : phénomène complexe. *Québec Français*, 95, 71-74.

- Harris, L., Blum, R.W., & Resnick, M. (1991). Teen females in Minnesota : A portrait of quiet disturbance. *Women and therapy*, 11, 119-135.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global selfworth : a life-span perspective. Dans Kolligan, J., & Sternberg, R. (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life span* (pp. 43-70). New York: Springer Verlag.
- Hartnagel, T.F., & Krahn, H. (1989). High school dropouts, labor market succes and criminal behavior. *Youth and Society*, 20 (4), 416-444.
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating rôle of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 12, 123-135.
- Henderson, A.T., & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX : National Center for Family and Community.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Fallu, J.S., & Deniger, M.A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Éds.), *La prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, (pp.117-163). Montréal : Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). *Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire*. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25 (1), 61-88.
- Janosz, M., Le Blanc, M., & Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance: de bons prédicteurs de l'abandon scolaire? *Criminologie*, 31 (1), 87-107.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-759.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- Jolicoeur, C. (1997). *Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*.
Récupéré le 05 janvier 2012, de
http://panda.cyberquebec.com/documentation/documents/info_gen/jolicoeur.pdf

- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). Emerging issues in school, family and community connections. Austin, TX : National Center for Family and Community, Schools Southwest Educational Development Laboratory.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer Harassment, Psychological Adjustment, and School Functioning in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92* (2), 349-359.
- Kaplan, D.S., Damphousse, K.R., & Kaplan, H.B. (1996). Moderating Effects of Gender on the Relationship Between Not Graduating from High School and Psychological Dysfunction in Young Adulthood. *Journal of Educational Psychology, 88* (4), 760-774.
- Klinger, J., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusive classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 66* (1), 23-37.
- Lacroix, M.-E., & Potvin, P. (2008). *Le décrochage scolaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lafranchise N., & Arenstein G.-H. (2002). Des mentors pour la jeunesse: comment faire reculer le décrochage scolaire. *Magazine Psycho-Média*, récupéré le 13 octobre 2011, de www.psychomedia.qc.ca/pn/modules.php?name=News&file=article&sid=2889
- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Sainte-Foy : Septembre Éditeur.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire: On ne naît pas décrocheur!* Montréal: Les Éditions Logiques.
- Langevin, L., Cartier, S.C., & Robert, J. (2006). D'un portrait d'apprentissage perçu par des élèves «raccrocheurs» à des interventions stratégiques. *Vie pédagogique, 142*. Récupéré le 28 mars 2011, de http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numerous/142/vp142_PortraitAppren.pdf.
- Lapointe, J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. *Educatechnologiques, 1* (1), 55-87.
- Lavoie, N., Lévesque, J.Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & Roy, S. (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde: influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 34* (2), 143-164.

- Lebel, M.-C. (1996). *Quelle(s) remédiation(s) pour quel(s) décrocheur(s) ? : ou les représentations à propos des remédiations à effectuer auprès des élèves décrocheurs sont-elles véhiculées de la même manière en France et au Québec?* Mémoire de maîtrise. Université Lyon 2, Lyon.
- Le Blanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et Socialisation*, 16 (1-2), 43-64.
- Lemire, V. (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Montréal.
- Leroy, P., & Huerre, P. (2006). *L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique*. Paris : Hachette Littératures.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., & Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10 (2), 19-27.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 647-662.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D., & Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: Différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27 (1), 135-152.
- Létourneau, M. (2007). La revanche scolaire. Des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés. *Nouvelles pratiques sociales*, 20 (1), 239-244.
- Lévesque, J., & Janosz, M. (2008). La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels : un outil de dépistage économique, efficace et valide de prévention ciblée du décrochage scolaire. *2^{ème} Congrès biennal du CQJDC*, 30 octobre 2008. Récupéré le 25 mars 2010, de <http://www.cqjdc.org/fra/pdf/3.02.pdf>
- Lloyd, D.N. (1978). Prediction of school failure from third-grade data. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1193-1200.
- Malo, C. (2007). Y a-t-il un lien entre le décrochage scolaire et le décrochage social chez les jeunes présentant des troubles du comportement ? *Revue de psychoéducation*, 36 (2), 329-339.
- Manaster, G.J. (1990). Unique people dropout : To educate all or each. *TACDJournal*, 18 (1), 7-14.

- Marcotte, D., Cloutier, R., & 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 persévérence et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Marcotte, D., Fortin, L., & Cloutier, R. (2011). *La FGA : un tremplin raccrocheur pour les jeunes adultes*. La collection Phare, Centre de recherche JEFAR, n°10.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., & 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., Lachance, M.-H., & Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérence et le raccrochage. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 34 (4), 135-157.
- Marsh, H.W., & Craven, R.G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective : Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Massa, H. (2002). Fondements de la pratique de l'approche systémique en travail social. *Les Cahiers de l'Actif*, 308-309, 9-28.
- Meyer, R. (1987). Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez les élèves de cours moyen. *Bulletin de psychologie*, 382, 933-939.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1968). Vocabulaire de l'éducation au Québec. Québec : Gouvernement du Québec, dans L.-G. Gélinas (1976), *L'enseignement polyvalent : pivot de la réforme scolaire de 1964 au Québec au secondaire* (p221). Thèse de doctorat, Université de Fribourg (Suisse).
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec (2004a). *Chantier sur la réussite des garçons*. Journée d'étude: un outil pour amorcer la réflexion, 10 avril 2003. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2009-2010*. Récupéré le 13 décembre 2011, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/TauxDecrochageFGJ2009-2010.pdf>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2011*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Récupéré le 13 décembre 2011, de
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Récupéré le 3 décembre 2011, de
<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/formation/cover.htm>
- Monane, J. (1967). *A Sociology of Human Systems*. New York Appleton-Century-Crofts.
- Moreau, J. (2007). De 30 à 50 % des jeunes enfants défavorisés présentent un retard de développement. *Forum*, 41 (18), 7.
- Moreau, L. (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*. Ministère de la sécurité du revenu, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches féministes*, 11 (1), 7-17.
- Mucchieli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Muller, J.-L., Gullung, P., & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire : une méta-analyse. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 17 (1), 53-69.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure : process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (2), 172-186.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2006). Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, Édition 2006, OCDE, Paris.
- Orr, M.T. (1987). *Keeping students in school*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Parent, G., & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 697-718.

- Patterson, G.R., Forgatch, M.S., Yoerger, K.L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology, 10*, 531-547.
- Perron, M., Richard, L., & Veillette, S. (1995). Aires sociales et conditions de vie au Saguenay. Un outil de développement régional. Jonquière, Groupe ECOBES, Cégep de Jonquière.
- Perron, M., & Veillette, S. (1996), L'abandon scolaire : des enjeux stratégiques pour le développement régional. *Mini-colloque sur le décrochage scolaire, Alma, 25 avril, 49 p.* Retrouvé le 15 février 2010, de <http://cegepjonquiere.ca/media/ecobes/minicolloqueabandonscolaire.pdf>
- Picard, Y., Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Troubles du comportement et habiletés sociales d'élèves à risques au secondaire. *Revue québécoise de psychologie, 3* (16), 159-175.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicalopp, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie, 384*, 333-345.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans Schunk, D. H., & Meece, J. L. (Éds) *Student perception in the classroom, Hillsdale*, (pp. 149-184). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrrière, R. Mayer, A. Pires (Éds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-82). Boucherville : Gaétan Morin.
- Poirier, E. (2007). *La qualification des élèves à l'éducation des adultes: un passeport pour l'intégration socioprofessionnelle et la participation citoyenne*. Mémoire de maîtrise. Université Laval, Québec.
- Potvin, M., Carignan, N. Audet, G., Bilodeau, A., & Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale de jeunes d'origine immigrantes dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. Rapport de recherche, Montréal : CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent à Montréal.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E.; & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 24* (4), 441-453.
- Potvin, P., & Lacroix, M.-E. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Réseau d'information pour la réussite éducative, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., & Royer, E. (2001, novembre). *Participation et style parental en relation avec le risque de décrochage scolaire*. Communication présentée dans le cadre du colloque sur les compétences parentales. GRISE, Université de Sherbrooke.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début du préscolaire et du primaire*. Québec : CRIRES.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en Sciences humaines*. Paris : Mardaga.
- Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). «Reactive and proactive aggression in childhood : Relation to peer status and social context dimensions». *Journal of Abmal Child Psychology*, 17 (4), 455-77.
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New York: Prentice Hall.
- Purkey, S.C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Quiroga, C., Janosz, M. & Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de Psychoéducation*, 35 (2), 277-300.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : document de recherche n°81-595-M au catalogue de Statistique Canada. Ottawa : Statistique Canada.
- Richard, F. (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite: avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Robertson, A., & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 687-707.
- Roché, S. (2000). Les facteurs de la délinquance des jeunes. Analyse à partir d'une enquête de délinquance auto-déclarée. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 42, 37-41.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 60, 141-157.
- Ross, S., & Gray, J. (2005). Transitions and Re-Engagement through Second Chance Education. *Australian Educational Researcher*, 32 (3), 103-140.

- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école...et la vie! *Éducation et Francophonie*, 38 (1), 154-177.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle-school : a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulos, G., & Dornbusch, S.M. (1990). Family structure on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficultés au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Scheirer, M., & Kant, R. (1979). Increasing educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research*, 49, 131-150.
- Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J., & Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology*, 16 (4), 799-806.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783-805.
- Sewell, W.H., & Hauser, R.M. (1975). *Education, occupation and earnings: Achievement in the early career*. New York : Academic Press.
- Shaw, L.B. (1982). High school completion for young women: Effects of low income and living with a single parent. *Journal of Family Issues*, 3 (2), 147-163.
- Sherman, R.Z., & Sherman, J.D. (1991). *Dropout prevention strategies for the 1990's*. Washington, DC : Pelavin Associates.
- Simard, J. (1997). *Étude descriptive des facteurs scolaires influençant l'abandon des études chez les élèves du secondaire*. Mémoire de baccalauréat, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Statistique Canada (2010). Tendance du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs. Document de recherche n°81-004-X au catalogue de Statistique Canada. Ottawa : Statistique Canada.
- Statistique Canada (2009). Le décrochage scolaire a augmenté au Québec sous les libéraux. *Le Devoir*. Récupéré le 25 mars 2010, de <http://www.ledevoir.com/societe/education/232633/statistique-canada-le-decrochage-scolaire-a-augmente-au-quebec-sous-les-liberaux>

- Steinberg, L., Elmen, J.D., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child development, 60*, 1424-1436.
- Stoep, A.V., Weiss, N.S., Kuo, E.S., Cheney, D., & Cohen, P. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population attributable to adolescent psychiatric disorder? *Journal of Behavioral Health Services & Research, 30* (1), 119-124.
- Tanon, F. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire: du processus de confrontation à celui de remédiation*. Grenoble: L'Harmattan.
- Terisse, B., Kalubi, J.C., Larivée, S., & Botondo, J. (2010). Raccrocheurs résilients ou décrocheurs récidivistes. Une analyse des facteurs de protection identifiés dans l'environnement de 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.
- Théberge, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires: les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Théorêt, M., & Hrimech, 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.
- Tousignant, M., Bastien, M.F., & Hamel, S. (1993). *Famille, écologie sociale et comportements suicidaires à l'école secondaire*. Montréal : Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale, Université du Québec à Montréal.
- Valentine, J. C., Dubois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist, 39*, 111-133.
- Van Damme, J., & Mertens, W. (2000). Academic self-concept and academic achievement : cause and effect. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 24-28 April 2000*. New Orléans: Louisiana.
- Veillette, S., Perron, M., Hébert, G., Munger, C., & Thivierge, J. (1993). Les disparités géographiques et sociales de l'accès au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, Groupe ECOBES, Cégep de Jonquière.
- Villemagne, C. (2007). Réussir son retour aux études pour de jeunes adultes. Université de Sherbrooke. Récupéré le 15 février 2010, de <http://www.enap.ca/site/docs/Carine%20Villemagne.pdf>

- Violette, M. (1991). *L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Wahl, G., & Madelin-Mitjavile, C. (2007). *Comprendre et prévenir les échecs scolaires*. Paris : Odile Jacob.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors-Série* (3), 243-272.
- Wehlage, G.G., & Rutter, R.A. (1986). Dropping out : How much do schools contribute to the problem ? Dans Natriello, G. (Ed.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 70-88). New York : Teachers College Press.
- Weidmann Koop, M.-C. (dir.) (2003). *Le Québec aujourd'hui. Identité, société et culture*. Québec : Presses de l'Université Laval et Éditions de l'IQRC.
- Weitzman, M., Klerman, L.V., Lamb, G.A., Kane, K., Geromini, K.R., Kayne, R., Rose, L., & Alpert, J.J. (1985). Demographic and educational characteristics of inner city middle school problem absence students. *American journal of orthopsychiatry*, 55 (3), 378-383.
- Wiggins, K.C. (1989). Is behavior toward students based on expectations? Dans Lakerbrink, J.L. (Ed.), *Children at risk* (pp.160-173). Springfield, Il : Charles C. Thomas Publisher.
- Wolfensberger, W. (2000). A brief overview of social role valorization. *Mental Retardation*, 38 (2), 105-123.
- Youth Forum Jeunesse (2008). Document politique sur le décrochage scolaire. Adopté par l'Assemblée Générale de Rotterdam, Pays-Bas, 13-15 novembre 2008. Document récupéré le 27 février 2010, de http://www.youthforum.org/en/system/files/yfj_public/strategic_priorities/fr/0052-08FR-FINAL.pdf
- Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Zay, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Une approche franco-britannique*. Paris : Presses Universitaires de France.

APPENDICE I - 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'intérieur 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 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARTICIPANTS)

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

a

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@cjonqui

ere.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 chercheure 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 transcription de l'entrevue, ce qui garantie 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 : _____

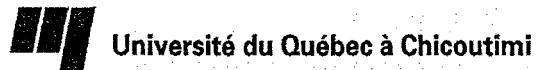
Adresse:

No de téléphone: _____

Signature du participant : _____

Date : _____

APPENDICE 3 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARENTS)



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-rechercheure UQAC,
Tél. : 418-545-5011, poste 5284

Danielle_Maltais@uqac.ca

a

Ève Pouliot, professeure-rechercheure 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@cjonqui

ere.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 survenait 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 chercheure. 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 chercheure 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 chercheures 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 garantie son anonymat. J'ai conscience que les chercheurs 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 4 - FICHE SIGNALÉTIQUE (RENSEIGNEMENTS
SOCIODÉMOGRAPHIQUES)***

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, occuperas-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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collégial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

	Mère	Père
Emploi rémunéré à temps plein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emploi rémunéré à temps partiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aux études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À la maison pour s'occuper d'enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À la recherche d'un emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À la retraite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sans emploi de façon permanente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Merci beaucoup de ta précieuse collaboration.