

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	iii
RÉSUMÉ.....	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
LA RÉUSSITE ET LES ADOLESCENTS IDENTIFIÉS EN TROUBLES DU COMPORTEMENT : UN RAPPORT PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 La réussite du plus grand nombre d'élèves: enjeu de l'éducation au Québec.....	4
1.1.1 L'échec et le décrochage scolaires : portrait de la situation au Québec.....	6
1.1.2 La situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	11
1.2 Les élèves identifiés en troubles du comportement.....	13
1.2.1 Définitions et comportements adoptés.....	14
1.2.1.1 Classification des troubles du comportement.....	15
1.2.1.2 Définitions du MELS.....	17
1.2.1.3 Problèmes associés aux troubles du comportement.....	19
1.2.2 Données sur la prévalence.....	23
1.2.3 Les troubles du comportement et l'adolescence	24
1.2.4 Parcours scolaire et perspectives d'avenir des adolescents identifiés en troubles du comportement.....	25

1.3 Comprendre le rapport à la réussite des adolescents en troubles du comportement	29
1.3.1 <i>Les représentations et la posture épistémologique socioconstructiviste</i>	30
1.3.2 <i>La théorie des représentations sociales et la construction du sens</i>	32
1.4 Question et objectifs de recherche.....	34

CHAPITRE 2

LA RÉUSSITE ET LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES : UN CADRE THÉORIQUE..... 37

2.1 La réussite	37
2.1.1 <i>La réussite : un concept pluridimensionnel</i>	38
2.1.1.1 <i>Un concept en transition : de la réussite scolaire vers la réussite éducative.....</i>	39
2.1.1.2 <i>La réussite professionnelle</i>	43
2.1.1.3 <i>La réussite personnelle</i>	45
2.1.2 <i>Les représentations sociales et la réussite</i>	46
2.2 Éléments théoriques autour de la théorie des représentations sociales.....	47
2.2.1 <i>Définition et caractéristiques des représentations sociales.....</i>	48
2.2.2 <i>La double nature des représentations sociales : produit et processus.....</i>	50
2.2.3 <i>Fonctions des représentations sociales</i>	55
2.2.4 <i>Divers courants de la théorie des représentations sociales.....</i>	60

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Le type de recherche	63
3.2 Les participants.....	65
3.2.1 <i>Caractéristiques des participants.....</i>	65
3.2.2 <i>Procédure suivie pour le choix des participants.....</i>	67

3.3	Déroulement du projet de recherche.....	70
3.3.1	<i>Première étape de la recherche : diagnostic préalable.....</i>	71
3.3.1.1	Échantillon.....	71
3.3.1.2	Collecte des données : technique du groupe nominal	72
3.3.1.3	Traitement et analyse des données : analyse de contenu thématique	73
3.3.2	<i>Deuxième étape de la recherche : construction des représentations sociales.....</i>	74
3.3.2.1	Échantillon.....	74
3.3.2.2	Collecte des données : entretiens semi-dirigés.....	75
3.3.2.3	Traitement et analyse des données : analyse de contenu par catégories conceptualisantes.....	77
3.4	Critères méthodologiques de rigueur.....	78

CHAPITRE 4

	ARTICULATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA RÉUSSITE : RÉSULTATS.....	80
4.1	Portraits des participants.....	80
4.2	Articulation des éléments des représentations sociales de la réussite	89
4.2.1	<i>La réussite professionnelle.....</i>	90
4.2.1.1	Être travailleur	91
4.2.1.2	Gagner un salaire	92
4.2.1.3	Avenir professionnel.....	94
4.2.2	<i>La réussite scolaire.....</i>	98
4.2.2.1	Obtenir un DES: avantageux et incertain.....	99
4.2.2.2	Emprunter une voie rapide vers le travail	101
4.2.2.3	Mettre fin à l'expérience contraignante de la classe de troubles du comportement	103
4.2.2.4	Faire le minimum.....	107
4.2.2.5	S'accrocher à ses succès.....	109

4.2.3	<i>La réussite personnelle</i>	110
4.2.3.1	Être autonome.....	111
4.2.3.2	Avoir, posséder	113
4.2.3.3	Entretenir une bonne image, une bonne réputation	115
4.2.3.4	Être entouré	118
4.2.3.5	Avoir des attitudes, des comportements et des qualités favorisant la réussite.....	123
CHAPITRE 5		
LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA RÉUSSITE : DISCUSSION.....		
133		
5.1	Relations entre les dimensions professionnelle et scolaire de la réussite : en route vers le marché du travail.....	136
5.1.1	<i>Le respect de la norme de diplomation.....</i>	<i>137</i>
5.1.2	<i>Décalage entre l'idéal de diplomation et l'expérience scolaire vécue par les participants.....</i>	<i>139</i>
5.1.3	<i>Être acteur de sa réussite scolaire et professionnelle</i>	<i>142</i>
5.2	Les dimensions professionnelle et personnelle de la réussite : en route vers l'âge adulte	144
5.2.1	<i>Devenir un adulte autonome</i>	<i>144</i>
5.3	Une représentation de la réussite personnelle à l'image d'une expérience relationnelle difficile.....	146
5.4	Des représentations sociales de la réussite utiles socialement	149
CONCLUSION		152
LISTE DES RÉFÉRENCES.....		158
ANNEXE A		168
ANNEXE B.....		170
ANNEXE C		179
ANNEXE D		188
ANNEXE E.....		193

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Distribution des élèves identifiés pour participer au projet de recherche selon leur école d'appartenance	69
-----------	---	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Les principaux effets du décrochage scolaire	10
Figure 2	Comportements associés aux dimensions extériorisée et intériorisée des troubles du comportement	16
Figure 3	Interprétation du sens du concept de réussite éducative énoncé dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> , enseignement secondaire	42
Figure 4	Illustration de la relation sujet/objet dans une représentation sociale.....	49
Figure 5	Catégories composant la représentation de la réussite professionnelle des participants	90
Figure 6	Avenir professionnel des participants : entre incertitude et aspirations	97
Figure 7	Catégories composant la représentation de la réussite scolaire des participants	99
Figure 8	Catégories composant la représentation de la réussite personnelle des participants	110
Figure 9	Les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement	135

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CPJ :	Conseil permanent de la jeunesse
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
DEP :	Diplôme d'études professionnelles
DES :	Diplôme d'études secondaires
EHDA :	Élève(s) handicapé(s, es) ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
OQLF :	Office québécois de la langue française

INTRODUCTION

Au Québec, les récentes modifications curriculaires apportées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport¹ ont entraîné la réaffirmation des visées de l'école. Avec l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* dans les ordres d'enseignement secondaire et primaire (MELS, 2006a; MEQ, 2001), les acteurs du système scolaire ont de nouveaux défis à relever. On réforme l'école québécoise qui se donne dorénavant une mission comportant trois axes centraux : instruire, socialiser et qualifier le plus grand nombre d'élèves. À ce titre, le MELS vise à diplômé, à rendre compétents et à socialiser un maximum d'élèves, peu importe leurs difficultés (MELS, 2006a). Cette réorientation de la mission de l'école a un impact majeur sur les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), car les objectifs de réussite fixés pour tous s'appliquent aussi à ces élèves. De plus, ces modifications de la mission de l'école ont une incidence sur le concept même de réussite, faisant en sorte que la réussite souhaitée dans le système scolaire, aussi appelée réussite éducative, se décline dorénavant sous plusieurs dimensions. Elle vise, comme l'avait proposé le Conseil permanent de la jeunesse il y a une plus d'une décennie (CPJ, 1996), le développement global des élèves.

¹ L'appellation ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) fut en vigueur de la création dudit ministère, le 13 mai 1964, jusqu'au 1^{er} décembre 1993 alors que l'organisme gouvernemental devint le ministère de l'Éducation et de la Science. Le 14 juin 1994, l'appellation MEQ a été réinstaurée jusqu'au 18 février 2005. Le ministère a alors pris le nom de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Dans ce mémoire, certaines publications sont attribuées au MEQ (parution avant le 18 février 2005) et d'autres au MELS (parution à partir du 18 février 2005). Notez qu'il s'agit du même ministère.

La réussite des élèves en difficulté et la lutte contre l'échec et le décrochage scolaires font plus que jamais partie des préoccupations des praticiens et des chercheurs (Baby, 2005; Janosz, 2000; Saint-Laurent, 2000). Nous n'y échappons pas. Notre formation d'enseignante en adaptation scolaire et sociale et notre expérience professionnelle nous ont conduit à nous pencher sur la situation des adolescents identifiés en troubles du comportement, situation qui interpelle notre sensibilité. L'expérience scolaire difficile de ces jeunes et leur risque accru de vivre de multiples problèmes psychosociaux à l'adolescence et à l'âge adulte sont bien documentés (Bullis, Nishioka-Evans, Fredericks et Davis, 1993; Cheney et Bullis, 2004; Jolivet, Sticher, Nelson, Scott et Liaupsin, 2000; Kauffman, Brigham et Mock, 2004; MEQ, 1999; Vitaro et Caron, 2000; Walker, Ramsey et Gresham, 2004). Considérant que ces élèves sont parmi ceux qui éprouvent les plus grandes difficultés à la fin de leur parcours scolaire et lors de leur entrée dans le monde adulte (Bullis et coll., 1993; Cheney et Bullis, 2004) et considérant qu'ils doivent eux aussi répondre aux exigences relatives à la réussite éducative, nous avons interrogé le rapport que ces jeunes entretiennent avec la réussite. Plus précisément, nous avons cherché à comprendre comment ils se représentent la réussite en recourant à la théorie des représentations sociales. Notre choix repose sur la nature même des représentations sociales, ces dernières donnant accès à la relation qu'entretiennent des sujets avec un objet social (Jodelet, 2003a). Nous avons la conviction que c'est là où réside l'originalité de notre étude.

Le premier chapitre de ce mémoire détaille la problématique de recherche. Nous y traitons de la place de la réussite dans le contexte particulier du système d'éducation québécois et nous nous penchons sur le rapport problématique à la réussite des adolescents en troubles du comportement. Quant au deuxième chapitre, il présente le cadre théorique ayant permis la formulation des objectifs de recherche et il y est question avant tout du concept de réussite et de la théorie des représentations sociales. Le troisième chapitre expose les choix méthodologiques qui ont guidé la poursuite de la recherche et le quatrième chapitre décrit les catégories qui ont émergé de l'analyse des données. Enfin, le cinquième et dernier chapitre permet de discuter les résultats et de mettre en perspective des représentations sociales contextualisées. Une conclusion générale clos ce mémoire, rappelle les résultats les plus importants et présente les apports de la recherche, ses limites et les perspectives sur lesquelles elle débouche.

CHAPITRE 1

LA RÉUSSITE ET LES ADOLESCENTS IDENTIFIÉS EN TROUBLES DU COMPORTEMENT : UN RAPPORT PROBLÉMATIQUE

« Ils ont accès à l'éducation, mais maintenant on ne leur demande pas seulement d'aller à l'école, mais on leur demande aussi de réussir. On généralise cette exigence à tout le monde sans tenir compte du fait que certains ne peuvent peut-être pas atteindre le barème fixé pour tous. »

Gauthier, 2004, p. 28

Ce premier chapitre présente la problématique soulevée dans cette recherche. Originant de préoccupations relatives aux objectifs de réussite énoncés pour les élèves qui connaissent des difficultés comportementales à l'école, le problème de recherche a pour cible le rapport qu'entretiennent les adolescents identifiés en troubles du comportement avec la réussite. C'est d'un point de vue socioconstructiviste et sous l'angle des représentations sociales que ce rapport sera abordé.

1.1 La réussite du plus grand nombre d'élèves: enjeu de l'éducation au Québec

Aujourd'hui au centre des préoccupations concernant le monde scolaire, la réussite, l'échec et le décrochage scolaires sont l'objet d'un intérêt qui s'est accru au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle. Retraçant l'émergence des concepts d'échec et de réussite scolaires en France, Isambert-Jamati (1992) soutient qu'ils sont apparus après la promulgation de la fréquentation scolaire obligatoire, soit dans la première moitié du

XX^e siècle. C'est toutefois dans les années 1960, alors que la modernisation de l'économie exigeait une plus grande qualification des travailleurs issus des milieux populaires, que la préoccupation pour une réelle démocratisation de l'éducation naquit et que l'échec scolaire fut considéré comme véritable problème social (Isambert-Jamati, 1992, p. 40) :

Non seulement le retard, mais « l'échec » devient un « problème social », puisque le niveau d'études en question [soit au-delà de l'ordre d'enseignement primaire] est devenu nécessaire pour participer normalement à la vie sociale, en particulier professionnelle.

Toujours au XX^e siècle, le même phénomène s'est produit aux États-Unis alors que le monde du travail y était en mutation. Ces changements sociaux ont conduit à une plus grande valorisation des études secondaires qui visaient l'acquisition de compétences et la pratique de métiers exigeant une formation spécifique. Dans ce contexte, le décrochage scolaire devint problématique (Dorn, 1996). Au Québec, l'intérêt pour l'échec scolaire s'est accru sensiblement dans les mêmes conditions. C'est ce qu'explique le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1999, p. 7) : « Ce n'est que lorsque le discours public a porté sur le rôle primordial de la scolarisation et de la formation dans le développement technologique et économique qu'est apparu le concept d'échec scolaire. ». Ainsi, la prise en charge de l'éducation par l'État, au moment de la création du ministère de l'Éducation du Québec en 1964 (MELS, 2007a), constitue un moment clé pour le concept d'échec scolaire auquel sont souvent intrinsèquement associés les concepts de décrochage et de réussite scolaires. Peu de temps après, vers le milieu des années 1970, on se mit à calculer les réussites et les

échecs scolaires par le taux d'abandon de l'école secondaire (Berthelot, 1992).

Depuis, les recherches portant sur l'échec et le décrochage scolaires sont nombreuses (Audas et Willms, 2001; CSE, 1999; Janosz, 2000; Saint-Laurent, 2000) et la réussite est devenue l'enjeu majeur, la finalité de l'éducation au Québec : « La réussite de l'élève, de l'étudiante et de l'étudiant constitue la pierre angulaire de l'action gouvernementale en éducation. » (MELS, 2005, p. 3). Le MELS, responsable de la scolarisation et de la réussite de tous les enfants sans égard à leur origine sociale ou leurs difficultés, fixe l'objectif de diplomation suivant : « Ainsi, 85 % des élèves d'une génération devraient obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans » (MELS, 2006b, p. 10). À long terme cependant, on énonce l'objectif que voici : « le Québec s'est donné l'objectif ambitieux de tout mettre en oeuvre pour diplômer 100 p. 100 de ses jeunes en fonction des choix et du potentiel de chacun » (MELS, 2007b, p. 1). L'enjeu devient donc la réussite pour tous. Mais où en est le Québec par rapport à cet objectif? Le portrait succinct de la situation de l'échec et du décrochage scolaires dans le contexte scolaire québécois que nous traçons ci-après vise à répondre à cette question.

1.1.1 L'échec et le décrochage scolaires : portrait de la situation au Québec

Les chercheurs en sciences de l'éducation s'intéressent aux phénomènes de l'échec et du décrochage scolaire en s'efforçant de les démystifier et d'en réduire la prévalence

(Audas et Willms, 2001; Baby, 2005; CSE, 1999; Fortin et Picard, 1999; Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, 2001; Gélinas et coll., 2000; Janosz, 2000; Potvin, Fortin et Lessard, 2006; Saint-Laurent, 2000). Ces deux phénomènes sont traités ensemble, car ils sont intimement liés.

Pour Saint-Laurent (2000, p. 8), « L'échec scolaire consiste dans l'obtention répétée de résultats inférieurs à la note de passage aux examens. », et l'auteure ajoute qu'« Il se traduira par le redoublement, le retard scolaire, la référence pour des services en adaptation scolaire et souvent par l'abandon prématuré des études. ». D'après Espinosa (2003, p. 39 citée par Rousseau, 2005, p. 157), l'échec scolaire peut aussi s'observer par les éléments suivants : « la non-acquisition de connaissances et compétences, la difficulté à suivre le déroulement du cours, une orientation scolaire par défaut aux vues des résultats obtenus ou encore des comportements de rejet, de découragement, de retrait, de chahut, d'agression ». De même, la présence de plusieurs facteurs de risque d'ordre individuel, environnemental ou institutionnel, c'est-à-dire relevant de l'école elle-même, peuvent placer des élèves à risque d'échouer à l'école (Saint-Laurent, 2000). Pour plus de précisions sur ces facteurs, consultez l'annexe A (voir p. 168).

Quant au décrochage scolaire, il renvoie à la situation où un élève cesse de fréquenter l'école avant d'avoir obtenu un diplôme. Pour le quantifier, le MELS (2006b) a recours au

taux de décrochage scolaire². Au Québec, bien que ce taux ait diminué de moitié depuis 1979, c'est lui qui sonne l'alarme : « En 2004, 19,3 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire ni ne fréquentaient l'école. Cette proportion était de 40,6 % en 1979. » (MELS, 2006b, p. 62). Plus précisément, en 2004-2005, 70,2 % des moins de 20 ans ont obtenu un premier diplôme de la formation générale aux secteurs des jeunes et des adultes (MELS, 2006b). Ces données indiquent que bien que le taux de décrochage scolaire ait diminué de moitié depuis 1979, l'objectif de 85 % de diplomation pour les élèves de moins de 20 ans n'est pas atteint et place le Québec encore loin de sa cible ultime: la diplomation de tous les élèves de l'école secondaire. Déjà, la recherche a introduit plusieurs indices qui conduisent à identifier les élèves à risque de décrochage scolaire. Des facteurs de risque d'ordre individuel, environnemental ou institutionnel sont aussi mis en cause (Janosz, Fallu et Deniger, 2000; Potvin et coll., 2006) (voir annexe A, p. 168). Parmi ces facteurs, il faut mentionner l'échec scolaire. De fait, le décrochage scolaire représenterait, dans bien des cas, la suite logique à plusieurs échecs scolaires (Finn, 1989 cité par Potvin et coll., 2006, p. 73; Rumberger, 1995). À cet effet, les résultats d'une étude menée par Battin-Pearsons et ses collaborateurs (2000 cités par Potvin et coll., 2006, p. 75) révèlent que la faible performance scolaire prédit avec force le décrochage scolaire³. Ainsi,

² Le taux de décrochage scolaire s'exprime par la proportion d'élèves ayant obtenu un diplôme de l'école secondaire sur l'ensemble des élèves ayant l'âge théorique pour obtenir un tel diplôme, soit 17 ans. Les diplômes retenus pour le calcul du taux de diplomation de l'école secondaire sont les suivants (MELS, 2006b): diplôme d'études secondaires (incluant les mentions professionnel court ou professionnel long), certificat d'études professionnelles, diplôme d'études professionnelles, attestation de spécialisation professionnelle, attestation de formation professionnelle et certificat en formation en entreprise de récupération.

³ Selon cette étude, la faible performance scolaire est la variable qui prédit le mieux le décrochage scolaire. Cependant, l'étude fait aussi ressortir le rôle majeur des variables suivantes : déviance générale, affiliation avec des pairs déviants et parents ayant un faible revenu.

un élève ayant un historique d'échecs scolaires se retrouve plus à risque de quitter l'école prématurément et sans diplôme.

En somme, depuis la mise en place de mesures légales visant l'obligation de fréquentation scolaire, la lutte à l'échec et au décrochage scolaires représente une préoccupation majeure (Isambert-Jamati, 1992; Janosz, 2000) et l'intérêt sérieux que suscite l'augmentation du taux de diplomation n'est pas étranger à la demande croissante pour une meilleure qualification de la main-d'œuvre. Également, la portée des effets⁴ individuels et collectifs négatifs reliés au décrochage scolaire amène à considérer le phénomène comme un problème social sérieux. De fait, l'obtention d'un diplôme de l'école secondaire faciliterait grandement l'insertion sur le marché du travail (Cossette et coll., 2004; LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993 cités dans Fortin et Picard, 1999, p. 359; Janosz, 2000; MELS, 2006a; MEQ, 2000a; Trottier, 1992). Cela réduirait aussi les effets psychosociaux négatifs chez les jeunes adultes non-diplômés (Audas et Willms, 2001; Blanchard, Otis, Pelletier et Sharp, 2004; Bynner, 1999; Fortin et Picard, 1999; Janosz et coll., 2000; Potvin et coll., 2006). Ces effets, présentés dans la figure 1 de la page suivante, peuvent varier selon les auteurs.

⁴ Bien que le terme conséquence soit souvent utilisé dans la littérature portant sur le décrochage scolaire, nous le remplaçons ici par le terme effet, considérant que les liens de causalité ne sont pas toujours clairement établis par la recherche (Janosz, 2000).

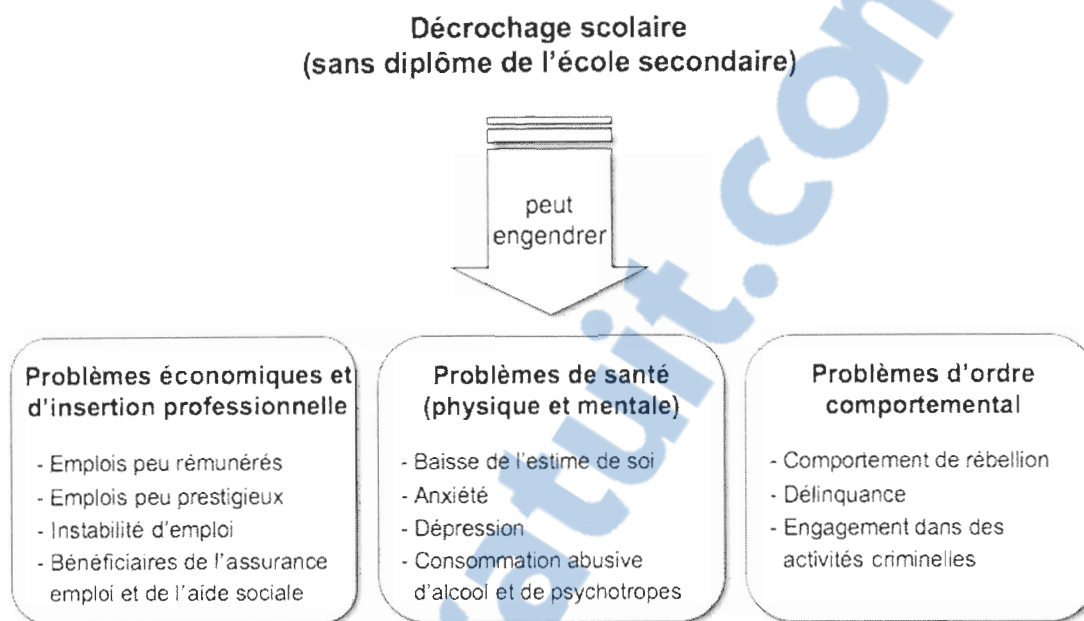


Figure 1: Les principaux effets du décrochage scolaire. Figure inspirée des travaux de Blanchard et collaborateurs (2004), Cossette et collaborateurs (2004), Fortin et Picard (1999), Gélinas et collaborateurs (2000) et Janosz (2000).

Difficultés scolaires de longue date, échecs répétés aux examens, redoublement, retard scolaire et peut-être même la décision latente de quitter l'école : c'est du côté de l'adaptation scolaire que les chances de rencontrer de futurs décrocheurs sont les plus élevées. La prochaine sous-section traite de la situation des EHDAA relativement à la réussite et à l'échec et au décrochage scolaires.

1.1.2 La situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

L'objectif de la réussite pour tous s'applique aux EHDAA. Dans les écoles québécoises, soit ces élèves sont intégrés en classe régulière avec l'ajout de services éducatifs adaptés à leurs besoins, soit ils fréquentent une classe d'adaptation scolaire dans une école régulière ou spécialisée. Leur présence en classe d'adaptation scolaire est plus fréquente à l'école secondaire qu'au primaire (MEQ, 1999). Plus particulièrement, le défi à relever quant à la réussite des EHDAA est le suivant (MEQ, 1999, p. 17) :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance.

La politique de l'adaptation scolaire établit que la réussite de ces élèves s'articule sur trois plans : l'instruction, la qualification, mais aussi la socialisation. De plus, leur réussite doit être jugée et reconnue différemment en raison des difficultés particulières qu'ils rencontrent : difficultés d'apprentissage, troubles du comportement, déficience motrice ou organique, déficience langagière, déficience intellectuelle, troubles du développement, déficience physique (MEQ, 2000b). Bien qu'elles varient de degré et que leurs manifestations soient différentes d'un élève à l'autre, ces difficultés conduisent toujours à des besoins spécifiques sur le plan scolaire et elles nécessitent des services éducatifs

adaptés (MEQ, 1999). Dans le document *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*, le MEQ (1999) rapporte les caractéristiques suivantes sur les EHDAA : ils sont majoritairement des garçons, ils vivent des échecs scolaires, ils sont en situation de retard par rapport aux élèves du même âge et ils sont plus nombreux que les élèves fréquentant le cheminement régulier à quitter l'école secondaire sans diplôme. D'ailleurs, au Québec, les plus bas taux de diplomation se retrouvent chez les EHDAA. Plus précisément, les élèves identifiés en difficultés graves d'apprentissage ont un taux de diplomation de 12,7 % et ils sont suivis de près par les élèves identifiés en troubles du comportement avec un taux de diplomation de 14,9 % (MEQ, 1999)⁵. À propos de ces derniers, le MEQ (1999, p. 9) mentionne que : « La situation des élèves ayant un trouble du comportement semble préoccupante [...]: faible taux de réussite; décrochage scolaire en bas âge; difficultés d'intégration professionnelle et d'insertion sociale. ».

Cette préoccupation à l'endroit des élèves en troubles du comportement est également marquée dans les milieux de la recherche et de la pratique. En effet, faisant l'objet de plusieurs ouvrages exhaustifs récents (Kauffman, 2005; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006; Vitaro et Gagnon, 2000; Walker et coll., 2004), la situation des élèves en troubles du comportement inquiète les intervenants du milieu scolaire (Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003). Compte tenu de ces préoccupations, ce sont à ces élèves que s'intéresse le

⁵ Ces données proviennent d'une cohorte formée d'élèves qui avaient 14 ans en 1990 et qui ont été suivis jusqu'à l'âge de 21 ans, soit jusqu'en 1997. Il s'agit des données ministérielles les plus récentes quant au taux de diplomation des élèves en troubles du comportement, puisque depuis 2000, les élèves autrefois identifiés en troubles du comportement par le code 12 sont compris dans la catégorie des élèves à risque.

présent mémoire. La section 1.2 a pour but de dresser un portrait succinct des connaissances actuelles sur les élèves identifiés en troubles du comportement.

1.2 Les élèves identifiés en troubles du comportement

Certains jeunes adoptent des comportements dont la nature, l'intensité et la fréquence s'éloignent de la norme à un point tel que des interventions adaptées et un encadrement systématique deviennent nécessaires. Le plus souvent, ces difficultés comportementales sont persistantes et apparaissent dans l'environnement social et interpersonnel des jeunes (Kauffman, 2005), dont l'école. Elles se poursuivent souvent à l'âge adulte, notamment au regard de l'intégration professionnelle et de l'insertion sociale des jeunes concernés (MEQ, 1999). Pour mieux comprendre cette situation particulière des élèves identifiés en troubles du comportement dans le cadre problématique que nous proposons, nous nous penchons sur les manifestations de ces troubles et sur leur prévalence. Puis nous traitons des troubles du comportement à l'adolescence ainsi que du parcours scolaire et des perspectives d'avenir des adolescents identifiés en troubles du comportement.

1.2.1 Définitions et comportements adoptés

Les comportements adoptés par les élèves identifiés en troubles du comportement sont considérés comme anormaux en fonction de facteurs individuels, c'est-à-dire relevant de différences entre les individus, et de facteurs sociaux telles les particularités de la culture, des institutions et des normes sociales (Kauffman, 2005). Ainsi, les troubles du comportement sont difficiles à circonscrire et dans la mesure où l'identification des élèves en troubles du comportement consiste à porter un jugement sur les caractéristiques d'un individu, la subjectivité entre en jeu (Goupil, 2007; Kauffman, 2005; Royer et Poliquin-Verville, 1992; Tremblay et Royer, 1992). Selon Kauffman (2005), ce jugement est fonction du cadre socio-culturel dans lequel il est rendu. Par exemple, dans un contexte scolaire donné, il y a difficulté d'adaptation lorsque l'écart entre le comportement d'un jeune et le comportement qu'on attend de lui dans son rôle d'élève devient intolérable (Tremblay, 1998).

Malgré cette relativité inhérente à la notion de troubles du comportement, il n'en demeure pas moins que, pour des raisons administratives et afin d'offrir des services éducatifs adaptés, les organismes comme le MELS doivent statuer sur les comportements à inclure ou non dans cette catégorie (Goupil, 2007; Royer et Poliquin-Verville, 1992). De même, les chercheurs qui se penchent sur les troubles du comportement doivent en clarifier les manifestations pour étudier le phénomène. Afin de mieux comprendre comment les

troubles du comportement sont circonscrits dans le système scolaire québécois, nous présentons ci-dessous la classification à laquelle réfère une majorité de chercheurs en sciences de l'éducation de même que les définitions ministérielles en vigueur. Nous soulignons également la présence non négligeable de problèmes associés aux troubles du comportement.

1.2.1.1 Classification des troubles du comportement

Plusieurs auteurs en sciences de l'éducation adoptent, dans la lignée d'Achenbach (1978 cité par McKinnon, 1997, p. 39), une classification des troubles du comportement se présentant sous deux dimensions: les troubles intériorisés et les troubles extériorisés (Fortin, Royer, Marcotte et Potvin, 2000; Furlong, Morrison et Jimerson, 2004; Gendron et coll., 2003; Gresham et Kern, 2004; McKinnon, 1997; Walker et coll., 2004). Tandis que les seconds sont dirigés vers autrui, les troubles intériorisés sont dirigés vers soi. Parce que ces deux dimensions comportementales sont différentes, elles engendrent des manifestations comportementales différentes. La figure 2 de la page suivante illustre ces différences. Il importe de noter que bien que les comportements de nature intériorisée soient moins dérangeants à l'école, ils s'avèrent tout aussi problématiques pour les élèves que les comportements extériorisés. C'est pourquoi il est impératif de tenir compte de ces deux dimensions comportementales (Fortin et Picard, 1999). Fait à noter, il est très fréquent

que des élèves présentent à la fois des comportements intériorisés et extériorisés (Fortin et coll., 2000; Kauffman, 2005).

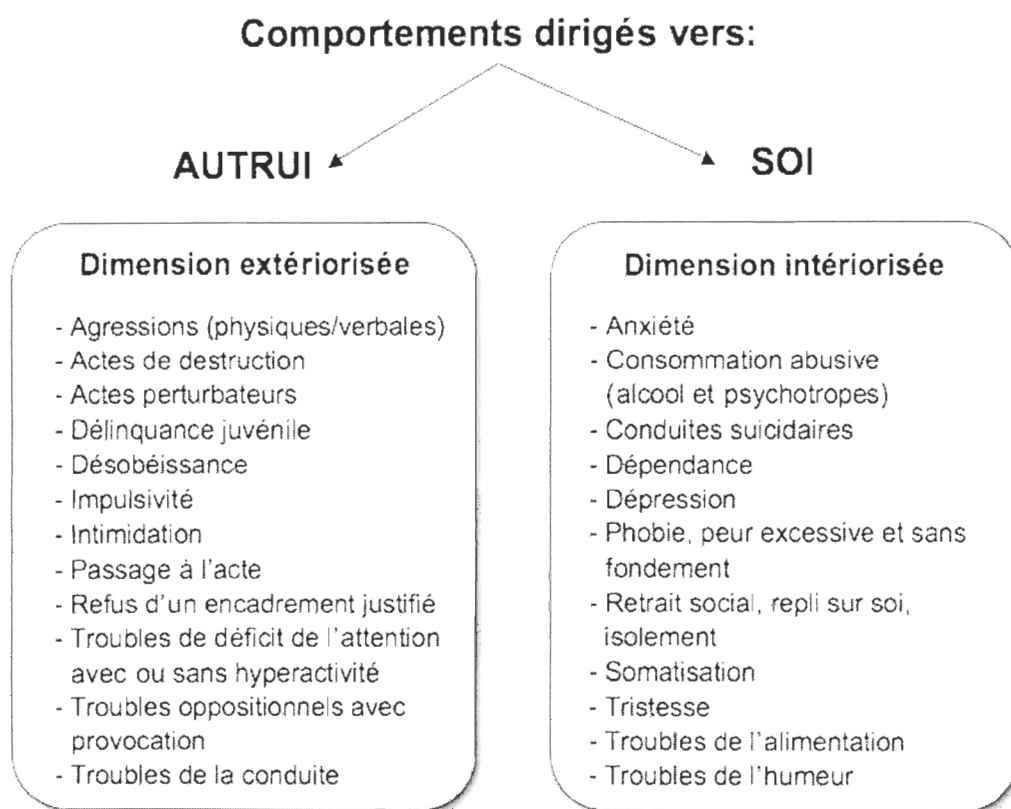


Figure 2 : Comportements associés aux dimensions extériorisée et intériorisée des troubles du comportement. D'après Fortin et collaborateurs (2000), Kauffman (2005), McKinnon (1997) et Walker et collaborateurs (2004).

1.2.1.2 Définitions du MELS

Les autorités ministérielles identifient les élèves en troubles du comportement par le recours à deux définitions : les élèves à risque et les élèves en troubles graves du comportement. À titre de description, la définition des élèves à risque⁶ regroupe des jeunes aux caractéristiques hétérogènes (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005; Schmidt et coll. 2003). L'organisme définit ce concept comme suit (MEQ, 2000b, p. 5) :

Les élèves à risque sont des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils :

- présentent des difficultés pouvant mener à un échec;
- présentent des retards d'apprentissage;
- présentent des troubles émotifs;
- présentent des troubles du comportement;
- présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.

Les élèves à risque peuvent aussi présenter les caractéristiques suivantes à l'école secondaire: difficultés non scolaires (ex. : problèmes de santé mentale, grossesse, toxicomanie), absentéisme scolaire, problèmes de discipline impliquant des sanctions telles que suspensions et retenues, etc. (MEQ, 2000b). Parmi les élèves à risque, on retrouve des

⁶ Tel que mentionné à la page 12 du présent mémoire, la catégorie des élèves à risque a été introduite dans les définitions ministérielles en l'an 2000. L'objectif était d'accroître les ressources dédiées à la prévention en n'exigeant plus l'identification nominale des difficultés des élèves faisant partie de cette catégorie. Parce que la catégorie des élèves à risque comprend des élèves aux difficultés hétérogènes (voir la définition ci-dessus) et parce qu'un diagnostic précis n'est plus obligatoire pour eux, il est impossible d'obtenir, depuis 2000, des données ministérielles sur une sous-catégorie précise d'élèves à risque. C'est le cas des élèves en troubles du comportement qui étaient, avant l'an 2000, identifiés en troubles du comportement par le code 12.

élèves vivant avec des troubles du comportement, autrefois identifiés par le code 12. Toutefois, les difficultés spécifiques des élèves à risque n'étant plus systématiquement diagnostiquées et apparaissant souvent en concomitance, il devient difficile, voire impossible, d'avoir des données ne concernant que les élèves à risque ayant des troubles du comportement.

Selon le MEQ (2000b), un élève n'appartient plus à la catégorie des élèves à risque et est plutôt identifié en troubles graves du comportement lorsque l'écart entre son comportement et celui de la moyenne des élèves du même groupe d'âge se creuse, lorsque que ses troubles du comportement empêchent l'accomplissement d'activités scolaires normales. Le code 13 ou le code 14 lui est alors attribué (MEQ, 2000b). Le premier implique une entente entre le MELS et le ministère de la Santé et des Services Sociaux en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse* ou de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*. En conséquence, les élèves n'étant pas visés par une telle entente se voient attribuer le code 14. Pour le MEQ (2000b, p. 7), l'évaluation des élèves identifiés en troubles graves du comportement par une équipe multidisciplinaire recourant à l'observation systématique et à des instruments standardisés doit démontrer la présence des caractéristiques énumérées à la page suivante :

- comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années;
- comportements répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité et de défi constant à l'autorité.

Plus précise que la définition des élèves à risque, cette définition des troubles graves du comportement regroupe tout de même différents types de comportements agressifs, destructeurs et antisociaux témoignant d'une violation répétitive et persistante des modèles comportementaux socialement établis. Des comportements de cette nature sont rapportés par plusieurs auteurs (Furlong et coll., 2004; Jolivette et coll., 2000; Kauffman, 2005; Mayer, 2001; Walker et coll., 2004). En somme, ce qui différencie les élèves à risque ayant des troubles du comportement des élèves identifiés en troubles graves du comportement, c'est l'intensité des comportements problématiques, tant en ce qui concerne le nombre de comportements inadéquats qu'en ce qui a trait à la gravité des gestes posés.

1.2.1.3 Problèmes associés aux troubles du comportement

En plus de considérer la présence simultanée de comportements intériorisés et extériorisés chez les élèves en troubles du comportement (tant chez les élèves à risque qui présentent des troubles du comportement que chez les élèves en troubles graves du comportement), il faut tenir compte de la présence concomitante de problèmes d'autres natures : « Fait à noter, les élèves en troubles du comportement sont caractérisés pas une

concomitance de troubles divers (ex. : apprentissage, émotif, toxicomanie, comportement). » (Gendron et coll., 2003, p. 352). À cet effet, Kauffman (2005) affirme que les troubles du comportement se présentent probablement plus souvent en concomitance avec d'autres difficultés que seuls. Aussi, Walker et collaborateurs (2004) rapportent que l'hyperactivité, la dépression et les difficultés d'apprentissage sont les trois problèmes rencontrés le plus fréquemment en concomitance chez les jeunes présentant des comportements antisociaux⁷.

À l'école, les difficultés d'apprentissage des élèves identifiés en troubles du comportement retiennent particulièrement l'attention. Une forte majorité de ces élèves vit avec des difficultés d'apprentissage (Fortin, Toupin, Pauzé, Déry et Mercier, 1996 cités par Fortin et coll., 2001; Kauffman, 2005; Walker et coll., 2004) et ont de faibles résultats scolaires (Walker, Block-Pedego, Todis et Severson, 1991 cités par Walker et coll., 2004). Une étude longitudinale poursuivie par Walker, Shinn, O'Neill et Ramsey (1987 cités par Walker et coll., 2004) auprès de 39 garçons en troubles du comportement et de 41 garçons à risque démontre que les résultats des élèves en troubles du comportement décroissent alors qu'ils avancent dans leur parcours scolaire. De son côté, Saint-Laurent (2000) mentionne qu'il y a manifestation des liens entre les troubles du comportement, surtout les comportements antisociaux et la délinquance, et la faible performance scolaire au secondaire. Également, les élèves ayant des troubles du comportements concomitants

⁷ Notez que l'hyperactivité, la dépression et les comportements antisociaux font partie des dimensions intériorisée et extériorisée des troubles du comportement.

(comprendre ici une combinaison de comportements des dimensions intériorisée et extériorisée) auraient d'importantes difficultés scolaires en ce qui a trait aux résultats qu'ils obtiennent (Fortin et coll., 2000). De plus, les adolescents à risque de décrochage scolaire et les décrocheurs éprouvent plus de difficultés à respecter les règles de l'école et présenteraient plus de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés que les élèves persévérants (Picard, Fortin et Bigras, 1995 cités par Gélinas et coll., 2000, p. 225; McKinnon, 1997).

Ce qui retient également l'attention concernant les troubles du comportement à l'école, ce sont les difficultés relationnelles qu'ils impliquent. Les élèves identifiés en troubles du comportement possèdent peu d'habiletés sociales pourtant nécessaires à l'école (Fortin et coll., 2001; Gendron et coll., 2003; Kauffman, 2005; Walker et coll., 2004). Pour Walker et collaborateurs (2004), ces habiletés constituent un ensemble d'adaptations nécessaires au bon fonctionnement à l'école et, selon Fortin et collaborateurs (2001), les lacunes des jeunes en troubles du comportement sur ce plan représentent un facteur de risque concernant leur adaptation à l'école. Il s'agit donc, pour l'élève, de s'adapter dans ses relations avec ses pairs et avec les adultes, notamment les enseignants (Bullis et Bull, 1994; Walker et coll., 2004). Ainsi, les comportements jugés hors norme ont un impact sur les relations interpersonnelles du jeune : « Pendant l'enfance et l'adolescence, la majorité des jeunes en difficultés d'adaptation sociale sont rejetés par leurs compagnons. » (Fortin et coll., 2001, p. 106) et ceux-ci peuvent subir le rejet tant des autres jeunes que des adultes (Walker et coll., 2004). À cet effet, différentes études sont citées par Fortin et

collaborateurs (2001) dont les résultats démontrent que les élèves en troubles du comportement s'affilient souvent à des pairs déviants. Cependant, ces mêmes auteurs (Fortin et coll., 2001, p. 106) précisent que Cairns et Cairns auraient observé, dans un ouvrage paru en 1994, que ces jeunes « se retrouvent entre eux formant ainsi des sous-groupes ou cliques. Mais, il n'y a pas nécessairement des relations d'amitié à l'intérieur de la bande, on a plutôt un réseau social de jeunes au comportement inadéquat ».

Bref, les jeunes à risque qui présentent des troubles du comportement et les jeunes en troubles graves du comportement identifiés comme tels par les codes 13 et 14 du MELS et que l'on retrouve dans les écoles du Québec peuvent présenter des comportements des dimensions intériorisée et extériorisée. Ces élèves rencontrent aussi, le plus souvent, des difficultés d'autres natures, dont les difficultés d'apprentissage et les difficultés sur le plan relationnel. C'est dans cette perspective élargie des troubles du comportement auxquels sont associées des difficultés d'apprentissage et relationnelles que cette recherche est poursuivie. Elle se veut à l'image de l'hétérogénéité des élèves en troubles du comportement, à l'image de ce que vivent quotidiennement ces jeunes, le personnel scolaire et les parents.

1.2.2 *Données sur la prévalence*

Le nombre d'élèves identifiés en troubles graves du comportement semble faible comparativement au nombre total d'élèves qui fréquentent les écoles québécoises : moins de 1 % selon le MELS (2007c; 2007d). Malgré cela, l'intérêt que l'on porte au phénomène est grandissant. Pourquoi? Les troubles du comportement à l'école sont en augmentation (CSE, 2001; Desbiens, Royer, Bertrand et Fortin, 2000; Walker et coll., 2004). De plus, il est crucial de mentionner que les élèves en troubles du comportement sont sous-identifiés au Québec (CSE, 2001; MEQ, 2000b), particulièrement depuis la création de la catégorie des élèves à risque en l'an 2000. Afin d'obtenir des données plus près de la réalité, Kauffman (2005) a cité de nombreuses études effectuées entre 1979 et 2001 et qui présentent des taux de prévalence⁸ des troubles du comportement se situant entre 3 % et 6 %.

Parce que les troubles du comportement ne sont plus systématiquement diagnostiqués chez les élèves à risque, il nous est impossible de présenter des données à ce sujet et nous nous en tenons ici aux données associées aux troubles graves du comportement. Selon le MELS (2007d), on retrouvait au Québec, pour l'année scolaire 2006-2007, 4 261 élèves identifiés en troubles graves du comportement (codes 13 et 14), dont 3 135 fréquentaient une école secondaire au secteur des jeunes. Ces adolescents en troubles graves du

⁸ Kauffman (2005) explique que le taux de prévalence consiste à diviser le nombre d'élèves qui présentent des troubles du comportement par le nombre total d'élèves.

comportement représentaient alors près de 25 % des EHDA du secondaire. Précisément, la répartition de ces 3 135 élèves du secondaire auxquels ont été attribués les codes 13 et 14 est la suivante : 2 491 étaient identifiés par le code 13 et 644 par le code 14. Notez que 66 % des élèves en troubles graves du comportement au secondaire étaient des garçons.

1.2.3 Les troubles du comportement et l'adolescence

C'est aux adolescents que s'intéresse ce mémoire. Deux raisons ont mené à ce choix : 1) davantage d'élèves sont identifiés en troubles du comportement à l'école secondaire qu'au primaire; 2) la période de changements qu'est l'adolescence place les jeunes plus à risque de vivre des problèmes psychosociaux (Cloutier, 1996). Selon Cloutier (1996), l'adolescence, c'est cette période de la vie durant laquelle l'individu passe de la dépendance de l'enfance à l'autonomie de l'âge adulte. Les changements y sont si intenses que « Les risques de vivre des problèmes psychosociaux augmentent donc à l'adolescence comparativement à l'enfance ou à l'âge adulte et ces problèmes sont interreliés. » (Cloutier, 1996, p. 251). De fait, bien que la majorité des jeunes ne rencontrent pas de difficultés majeures dans leur vie d'adolescents, « il existe une minorité à risque dont les conduites sont parfois d'un extrémisme inouï. » (Cloutier, 1996, p. 252). C'est ce qu'affirment aussi Patterson, Reid et Dishion (1992 cités par Fortin et coll., 2001). Quant à Vernon et Al-Mabuk (1995), ils précisent qu'un problème sérieux rencontré chez un adolescent, la consommation abusive de drogue par exemple, est le plus souvent accompagné d'autres

problèmes également sérieux, telles les conduites suicidaires ou la délinquance. Évidemment, les élèves en troubles du comportement sont parmi les adolescents les plus à risque d'adopter des conduites extrêmes, particulièrement ceux qui ont des troubles graves du comportement. La concomitance des problèmes d'adaptation serait d'ailleurs la norme à l'adolescence chez les jeunes en troubles du comportement.

À l'adolescence, les jeunes en troubles du comportement doivent apprendre à gérer leurs émotions, à s'organiser, à s'auto-évaluer, à répondre adéquatement aux agressions et à protéger leur réputation (Williams, Walker, Holmes, Todis et Fabre, 1989 cités par Walker et coll., 2004). Ils doivent faire ces apprentissages malgré qu'ils traversent un parcours scolaire jonché de difficultés relationnelles et d'échecs scolaires. De plus, cela se produit au moment même où l'identité devient un enjeu, où s'amorce la réflexion concernant les choix à faire quant à leur vie adulte (la poursuite des études ou non, le choix de carrière, le départ de la maison, l'intention d'avoir des enfants ou non, etc.) (Pimentel, 1996).

1.2.4 Parcours scolaire et perspectives d'avenir des adolescents identifiés en troubles du comportement

La conjonction des troubles du comportement avec d'autres difficultés ne facilite pas le cheminement scolaire des élèves aux prises avec ces problèmes. L'accumulation des échecs scolaires et des difficultés relationnelles peut conduire à des frustrations pouvant

éventuellement mener à la décision de quitter l'école prématurément. Bien qu'il faille garder en mémoire qu'il n'existe pas de parcours scolaire unique chez ces élèves, quelques données de recherche sont tout de même évoquées ici, apportant un éclairage général sur l'expérience scolaire des élèves identifiés en troubles du comportement.

La recherche démontre de façon claire que les élèves identifiés en troubles du comportement ont un parcours scolaire difficile. Plusieurs d'entre eux connaissent l'échec dès le début de leur scolarisation : « Les jeunes en difficulté grave d'apprentissage et les jeunes en difficulté d'adaptation [lire troubles du comportement] redoublent leur première année dans des proportions très élevées : respectivement 29,4 p. 100 et 17,3 p. 100. » (Charest, 1997, p. 27). De même, le fait d'avoir des difficultés d'adaptation dans les relations avec leurs enseignants et leurs pairs tôt dans leur parcours scolaire place les élèves en troubles du comportement à plus haut risque d'échec scolaire (Walker et coll., 2004). À 14,9 %, leur taux de réussite est particulièrement faible comparativement à celui des élèves non déclarés EHDAA qui s'élève à 83,1 % (MEQ, 1999)⁹. Très peu intégrés dans les classes régulières, ils sont de plus en plus suspendus et expulsés de l'école (Ingersoll et LeBoeuf, 1997). Lorsqu'ils n'ont pu obtenir leur diplôme à l'école secondaire, 43,2 % des élèves ayant des troubles du comportement et 42,2 % des élèves ayant une difficulté grave

⁹ Ces données proviennent d'une cohorte formée d'élèves qui avaient 14 ans en 1990 et qui ont été suivis jusqu'en 1997, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 21 ans.

d'apprentissage s'inscrivent au secteur des adultes et, généralement, ils quittent l'école plus tôt que les autres (MEQ, 1999)¹⁰.

Les résultats de deux études portant sur le décrochage scolaire abondent dans le même sens. Chacune de ces études a révélé un type de décrocheur qui vit des difficultés d'ordre comportemental. La première, une étude longitudinale dont les résultats sont rapportés dans un article récent (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006), a permis d'établir une typologie regroupant les élèves à risque de décrochage scolaire en quatre sous-groupes. L'un d'eux réfère aux jeunes avec des troubles du comportement et des difficultés d'apprentissage. Quant à la seconde étude, elle est rapportée par son auteur principal Janosz (2000) et présente le type de décrocheur inadapté, c'est-à-dire qui a un rendement scolaire très faible et s'engage faiblement, puis qui connaît une expérience scolaire très négative sur les plans académique et comportemental.

Échec scolaire, redoublement, difficultés relationnelles, fréquentation des classes d'adaptation scolaire, suspension et expulsion : le parcours scolaire des élèves identifiés en troubles du comportement a un impact sur leur vie de jeune adulte. Et comme le soulignent Cheney et Bullis (2004), la transition entre l'école secondaire et la vie adulte représente pour eux une période particulièrement difficile. D'après Bullis et collaborateurs (1993), les élèves identifiés en troubles du comportement forment le groupe qui est aux prises avec les

¹⁰ *Idem.*

difficultés les plus grandes à sa sortie de l'école. Les troubles du comportement sont stables dans le temps, particulièrement quand ils sont présents depuis l'enfance, et ils engendrent des effets négatifs à court et à long termes, incluant le décrochage scolaire, des problèmes d'insertion professionnelle, l'abus de drogue et d'alcool, des problèmes relationnels et des taux plus élevés d'hospitalisation et de mortalité (Walker et coll., 2004). Pour les élèves en troubles du comportement qui quitteront l'école prématurément, les risques de vivre des effets négatifs pouvant être engendrés par le décrochage scolaire sur les plans économique, de la santé et sur le plan comportemental sont accrus (voir figure 1, p. 10). Le MEQ (1999, p. 6) soulève les difficultés que les élèves en troubles du comportement connaissent quant à l'insertion socio-professionnelle : « Pour ce qui est de l'intégration professionnelle, les jeunes ayant une difficulté d'adaptation sont plus nombreux que les autres non-diplômés à ne pas étudier ou travailler; ils sont aussi plus touchés par le chômage et l'inactivité ». Leur déficit sur le plan des habiletés sociales et leurs difficultés relationnelles influencent leur insertion sociale et leur accès au monde du travail (Bullis et coll., 1993). Sans emplois ou recevant des salaires plus faibles, bénéficiaires de l'assistance sociale, engagés dans des activités illégales, vivant des problèmes affectifs, relationnels et de santé, voici à quoi peut ressembler leur situation lorsqu'ils quittent l'école, particulièrement lorsqu'ils n'ont pas de diplôme (Bullis et Bull, 1994; Cheney et Bullis, 2004; Jolivette et coll., 2000). Plusieurs de ces jeunes ont du mal à accéder au statut d'adulte autonome, mais il semble cependant que le support reçu durant leur transition de l'école secondaire à la vie adulte peut les aider à minimiser l'impact de leurs difficultés (Cheney et Bullis, 2004).

Cette situation peu reluisante laisse entrevoir un rapport problématique des adolescents identifiés en troubles du comportement avec les objectifs de réussite que l'on fixe pour eux. D'abord vécues sur le plan individuel, les difficultés de ces adolescents deviennent rapidement le problème de la communauté, dans la mesure où celle-ci fixe des objectifs pour ceux-là. Et compte tenu de l'effort collectif déployé en vue de la réussite pour tous, la compréhension du rapport que ces derniers entretiennent avec la réussite est un thème d'études incontournable et qui constitue le cœur de notre problème de recherche. Mais quel est ce rapport et comment procéder pour le découvrir?

1.3 Comprendre le rapport à la réussite des adolescents en troubles du comportement

En posant le problème du rapport à la réussite des adolescents en troubles du comportement, nous souhaitons avoir accès aux expériences de ces jeunes. Ce sont elles qui façonnent leurs représentations de la réussite et peuvent influencer leurs conduites, tant dans leur vie adolescente qu'en ce qui regarde leurs projets d'avenir. Ainsi, c'est par l'adhésion à la posture épistémologique socioconstructiviste et par le recours à la théorie des représentations sociales que nous souhaitons comprendre la construction des représentations de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement. À notre connaissance, cette voie n'a pas encore été empruntée auprès des jeunes en troubles du comportement dans le monde de la recherche en éducation au Québec. Nous croyons

qu'une telle perspective peut nous éclairer quant à la position de ces adolescents par rapport aux objectifs de réussite socialement fixés pour eux.

1.3.1 *Les représentations et la posture épistémologique socioconstructiviste*

L'esprit humain produit des images du monde qui l'entoure, constituant ainsi ses connaissances de l'environnement. Ces connaissances, ce sont entre autres des représentations (Jonnaert, 2002), concept qui est fréquemment utilisé pour son importance sur le plan théorique dans les champs de la psychologie générale, de la psychologie sociale et de la psychanalyse (Boyer, 2003; Mannoni, 2001).

Selon qu'elles sont étudiées dans un cadre épistémologique de la connaissance ou dans un autre, les représentations peuvent prendre diverses significations et leurs origines et fonctions peuvent s'expliquer différemment. Tandis que le cadre positiviste dissocie les objets de l'environnement et le sujet pensant (Bouchard, 2004), considérant les phénomènes comme des manifestations d'une réalité extérieure à l'individu, les constructivistes voient le sujet comme le constructeur principal de ses représentations. Selon Jonnaert (2002, p. 66), « Cette thèse constructiviste postule donc que la connaissance qu'un sujet connaissant peut construire du réel *est nécessairement celle de sa propre expérience*. ». Par expérience, l'auteur entend celle que le sujet « vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les

autres. » (Jonnaert, 2002, p. 66). Notre connaissance du monde est donc élaborée, construite par et dans les processus sociaux (Wagner, 1996). Lorsqu'il y a prise en considération de l'influence de ces interactions sociales dans la construction des représentations, il est alors question de socioconstructivisme, selon la définition de l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2007). Parce que nous désirons prendre en compte l'ancrage social de cette expérience de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement, c'est sous cet angle que nous abordons le problème de recherche.

Conséquemment, cette recherche se veut résolument socioconstructiviste et postule que la présence de chaque individu dans une société, dans un groupe social, dans une situation particulière influence la construction de ses représentations de son environnement et oriente sa vision du monde. Pour la présente recherche, c'est la théorie des représentations sociales qui permettra de comprendre ce qu'est la réussite pour les adolescents identifiés en troubles du comportement. Ce choix repose d'abord sur le lien qui unit la théorie des représentations sociales au cadre épistémologique socioconstructiviste (Wagner, 1996).

1.3.2 La théorie des représentations sociales et la construction du sens

Issue de la psychologie sociale qui s'intéresse à « l'articulation entre le sujet et le social » (Amerio, 2002, p. 27), la théorie des représentations sociales rejoint la tradition sociologique durkheimienne en ce qu'elle « pose différemment le problème des *liens du champ psychologique au champ social*. » (Herzlich, 1972, p. 305). On y a recours pour traiter de différentes thématiques, dont les questions « d'éducation et de formation, de représentations professionnelles, de mésadaptation sociale et d'exclusion » (Garnier et Doise, 2002, p. 14). Elle cherche donc à comprendre le sens que les individus, membres de groupes sociaux, donnent à leur expérience et aux éléments composant leur environnement par le biais de leurs représentations. Ce faisant, elle possède à la fois une composante individuelle et une composante sociale, d'où l'intérêt que nous lui portons.

Sur le plan individuel, la représentation est d'abord la construction qu'un individu, appelé le sujet, élabore à propos d'un objet de son environnement. Il peut s'agir, par exemple, d'une théorie scientifique, à l'instar du travail de Moscovici sur la psychanalyse, d'un rôle social ou d'une notion (Herzlich, 1972), de pratiques et de situations sociales, de phénomènes naturels et d'objets physiques ou encore de productions intellectuelles (Moliner, 1996). Ainsi, « Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un. » (Abric, 1994a, p. 12). Considérée dans un cadre socioconstructiviste, la théorie des représentations sociales établit donc qu'« un objet n'existe pas en lui-même, il

existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. » (Abric, 1994a, p. 12). La représentation sociale devient alors représentation de l'objet et du sujet tout à la fois. Voici les explications de Jodelet (2003a, p. 368) en ce sens :

On doit ainsi toujours garder à l'esprit cette petite idée : toute représentation sociale est représentation de quelque chose *et* de quelqu'un. Elle n'est donc ni le double du réel, ni le double de l'idéal, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur *relation*.

Sur le plan social, les représentations sont construites sous l'influence des interactions que le sujet entretient avec les membres des différents groupes sociaux auxquels il appartient. La représentation symbolique d'un objet et son partage dans un groupe s'effectuent par le langage, code socialement élaboré et facilitant la communication entre individus (Farr, 2003). Pour Bourdieu (1982, p. 99), il est fondé de conférer « au langage et, plus généralement, aux représentations, une efficacité proprement symbolique de construction de la réalité ». Se représenter les choses et les nommer, sans les soustraire de leur contexte social de production, permet donc de structurer ou d'organiser sa perception du monde (Bourdieu, 1982). C'est donc par le langage que nous aurons accès aux représentations sociales des adolescents identifiés en troubles du comportement.

En somme, trois motifs nous amènent à recourir à la théorie des représentations sociales pour comprendre le rapport que les adolescents en troubles du comportement entretiennent avec la réussite. Tout d'abord, les représentations sociales sont le reflet

d'objets construits par des sujets sociaux et nous permettent de connaître leur univers. Ensuite, elles nous donnent des indications sur l'image qu'ont les sujets de leur propre insertion dans la société. Enfin, nous pouvons accéder aux représentations sociales par le langage. Conséquemment, notre étude permet de mettre au jour « un remodelage, une véritable « construction » mentale de l'objet [réussite dans le cas qui nous concerne], conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet – elle-même solidaire de son insertion dans le champ social. » (Herzlich, 1972, p. 306).

1.4 Question et objectifs de recherche

Ce chapitre a d'abord présenté les objectifs du MELS qui expriment le désir que tous les élèves québécois réussissent. L'organisme reconnaît que la réussite des élèves, s'articulant autour des pôles instruction, socialisation et qualification, doit être jugée et reconnue en fonction de leurs difficultés. Le MELS souhaite aussi que tous les élèves, incluant les élèves identifiés en troubles du comportement, soient diplômés de l'école secondaire. Or, le portrait sombre de la situation de ces adolescents nous amène à penser que leur rapport à la réussite porte la marque d'un parcours scolaire difficile : parmi ceux qui échouent le plus à l'école et dans leurs relations interpersonnelles, ils se retrouvent le plus souvent exclus du cheminement régulier et fréquentent plutôt les classes d'adaptation scolaire. À l'âge adulte, ils connaissent des difficultés d'intégration professionnelle et d'insertion sociale.

Ce mémoire vise à apporter une meilleure compréhension du rapport qu'entretiennent les adolescents en troubles du comportement avec la réussite, finalité du système d'éducation au Québec. En s'intéressant aux représentations sociales de ces adolescents, la présente recherche répond en partie à cette préoccupation de Gilly (1994, p. 365) :

Du fait de l'importance cruciale que leur accordent les différentes parties concernées (gestionnaires et décideurs centraux, agents du système et utilisateurs) l'échec scolaire et les inégalités sociales face à l'école sont parmi les meilleurs révélateurs des aspects centraux des représentations qui sous-tendent les différents discours sur l'école. [...] Il est instructif alors de voir comment, selon leurs positions par rapport à l'école, les différents groupes énumérés ci-dessus ont élaboré des systèmes de représentations [...].

N'ayant pas recensé d'études portant sur les représentations sociales de la réussite des adolescents identifiés en troubles du comportement, nous croyons que cette recherche constituera un apport à la compréhension du concept de réussite, vu par des élèves qui vivent des difficultés importantes dans leur cheminement scolaire, mais à qui l'on demande de réussir en fixant socialement à leur égard des objectifs de réussite éducative. En effet, leur retard scolaire et leurs difficultés comportementales les placent dans une position de vulnérabilité quant à leur insertion sociale et leur intégration professionnelle. L'écart apparent entre le risque qu'ils courent d'échouer en tant que jeunes adultes et les objectifs de réussite qu'ils doivent atteindre pour répondre à leurs aspirations et aux attentes de la société nous préoccupe. Compte tenu leur position de vulnérabilité, comment envisagent-ils leur vie de jeune adulte? Se croient-ils en mesure de réussir? Que souhaitent-ils réussir? C'est ce que nous souhaitons investiguer en posant la question de recherche suivante :

Quelles sont les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement?

Pour répondre à la question de recherche, les objectifs poursuivis visent à décrire ces représentations sociales et à comprendre l'organisation des éléments les constituant.

OBJECTIF GÉNÉRAL 1 :

Décrire les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement.

Objectif spécifique 1.1 :

Identifier et décrire les principaux éléments constituant les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement.

OBJECTIF GÉNÉRAL 2 :

Comprendre l'organisation des éléments constituant les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement.

Objectif spécifique 2.1 :

Dégager les relations existant entre les éléments constituant les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement.

CHAPITRE 2

LA RÉUSSITE ET LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES : UN CADRE THÉORIQUE

« On doit ainsi toujours garder à l'esprit cette petite idée : toute représentation sociale est représentation de quelque chose *et* de quelqu'un. [...] Elle est le processus par lequel s'établit leur *relation*. »

Jodelet, 2003a, p. 368

Ce deuxième chapitre porte sur les concepts centraux ayant permis la conduite de notre recherche. Le concept de réussite y est d'abord examiné, puis les fondements de la théorie des représentations sociales, le cadre théorique qui permet de mieux comprendre le rapport que les adolescents identifiés en troubles du comportement entretiennent avec la réussite, sont présentés. À la toute fin de ce chapitre, nous énonçons les objectifs de recherche.

2.1 La réussite

Issu de l'italien *riuscire* qui signifie ressortir, le mot réussite renvoie au verbe réussir qui se définit comme suit dans *Le nouveau Petit Robert* (2007, p. 2238) : « RÉUSSIR (BIEN, MAL) : avoir telle issue, aboutir à un résultat (bon ou mauvais). ». L'usage courant veut cependant que le sens accordé à la réussite soit positif, toujours selon *Le nouveau Petit Robert* (2007, p. 2238) : « Avoir une heureuse issue, un bon résultat. ». Répondant à cet

usage, le concept de réussite acquiert en plus un caractère particulier dans le monde scolaire québécois. Il s'y présente sous plusieurs dimensions et le sens qui lui est attribué, inhérent aux visées de formation énoncées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* au primaire et au secondaire (MELS, 2006a; MEQ, 2001), est décrit ci-dessous.

2.1.1 La réussite : un concept pluridimensionnel

Lorsqu'il est question de réussite à l'école, la référence aux notes obtenues sur le bulletin ou au diplôme décroché va souvent de soi. Cependant, ce référent tend à changer, car la mission de l'école s'articule dorénavant sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification¹¹ (MELS, 2006a; MEQ, 2001). Dès lors, la réussite n'est plus exclusivement scolaire mais devient réussite éducative. Elle déborde le seul cadre scolaire pour trouver écho dans la vie personnelle et professionnelle des élèves québécois. Le concept de réussite prend conséquemment plusieurs dimensions que nous expliquons dans les prochaines pages.

¹¹ L'instruction réfère à l'acquisition de savoirs essentiels et d'aptitudes à traiter l'information; la socialisation renvoie à la vie avec les autres, aux relations interpersonnelles et à l'acceptation de la différence; la qualification concerne l'obtention d'un diplôme.

2.1.1.1 Un concept en transition : de la réussite scolaire vers la réussite éducative

À l'heure actuelle, différentes avenues sont empruntées pour parler de réussite scolaire. En premier lieu, il est possible d'en tracer un portrait à l'échelle québécoise en utilisant des indicateurs quantitatifs, tel le taux de diplomation de l'école secondaire auquel recourt le MELS (2006b, p. 12) : la réussite scolaire est « toujours traduite ici par l'obtention d'un diplôme ». De son côté, le CSE (1999) retient trois indicateurs servant à mesurer la réussite scolaire : 1) l'obtention d'un diplôme à la sortie du système d'éducation; 2) les résultats obtenus aux épreuves ministérielles administrées à tous les élèves dans certaines matières; 3) le retard scolaire d'un élève par rapport aux jeunes du même groupe d'âge.

En deuxième lieu, la réussite et l'échec des élèves peuvent aussi être considérés d'un point de vue individuel. La réussite scolaire apparaît alors comme une dimension de l'adaptation de l'élève à l'école (Fortin et coll., 2001, p. 95) : « L'étude de l'adaptation sociale du jeune à l'école amène à reconnaître la réussite scolaire comme une dimension importante de son fonctionnement social. ». Toujours d'un point de vue individuel, l'échec scolaire fait partie de la vie d'élèves réels d'après Rousseau (2005). Cette auteure met en lumière l'expérience de l'échec scolaire d'adolescents ayant des difficultés d'apprentissage.

En troisième lieu, selon une approche sociologique, le jugement de la réussite ou de

l'échec de l'élève rend aussi compte de son adaptation à l'école, mais en considérant l'influence du cadre social sur le monde scolaire. Ce jugement découle donc d'appréciations relatives à la conjoncture sociale (Gayet, 1997). La réussite scolaire se retrouve alors soumise à des normes d'excellences, parce que traditionnellement associée aux résultats obtenus par les élèves et à l'ordre d'enseignement qu'ils ont atteint (Rivière, 2002). Puis, elle apparaît comme une mesure liée à la performance scolaire (Gayet, 1997; Perrenoud, 1992; Rivière, 2002). Perrenoud (1992, p. 86) qualifie d'ailleurs la réussite scolaire de « **représentations** fabriquées par l'école » et servant à l'évaluation, donc à la prise de décisions quant au redoublement, à l'orientation, à la diplomation.

La réussite scolaire est un concept complexe. Les différentes approches du concept présentées en font foi. Aussi ce concept est-il à la recherche d'une définition (CSE, 1999). Bisailon (1992), alors qu'il était président du CSE, proposait de questionner la nature de la réussite pour la redéfinir. Le CPJ (1996, p. 9) a lui aussi critiqué l'expression réussite scolaire, la trouvant réductrice et proposant plutôt la formule réussite éducative « puisqu'elle convient mieux à la mission fondamentale de notre système d'éducation, à savoir d'assurer le développement global de la personne. ». C'est donc dire que dans les années 1990, la réussite scolaire était arrivée à la croisée des chemins. Et c'est avec les changements apportés suite aux *États généraux sur l'éducation* de 1995-1996 (MEQ,

1996)¹² et s'actualisant aujourd'hui à travers l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* au secondaire et au primaire (MELS, 2006a; MEQ, 2001), que la réussite scolaire est devenue réussite éducative du plus grand nombre d'élèves. Cette réussite éducative implique le succès sur le plan du développement global de l'élève, tel que proposé par le CPJ (1996, p. 9) :

Elle doit aussi se mesurer par la proportion d'élèves qui sortent de l'école secondaire avec la conviction de s'y être épanouis, d'y avoir exploré leurs champs d'intérêt, leurs aptitudes intellectuelles, sociales, sportives et culturelles; d'y avoir développé le goût d'apprendre et d'y avoir acquis des connaissances et des habiletés qui les aideront tout au long de leur vie; de s'être bien préparés adéquatement [*sic.*] à intégrer le marché du travail ou à poursuivre des études supérieures ainsi qu'à jouer pleinement un rôle de citoyen à part entière dans la société. La réussite éducative d'un jeune passe obligatoirement par le développement de l'estime de soi. **Pour un jeune, la réussite au secondaire signifie non seulement d'en ressortir plus savant, mais d'y avoir véritablement grandi.**

Une si vaste conception de la réussite mérite que l'on s'y attarde pour saisir l'étendue de la mission éducative de l'école. La figure 3 présente les caractéristiques de la réussite définie par le MELS dans le *Programme de formation de l'école québécoise* au secondaire (MELS, 2006a). Nous nous limitons ici à l'école secondaire, car les sujets à qui s'intéresse ce mémoire sont des adolescents inscrits à cet ordre d'enseignement.

¹² Décrétés trente ans après la création du MEQ et ayant pour but de faire le point sur l'éducation québécoise, les *États généraux sur l'éducation* furent entre autres le siège de l'étude du concept de réussite scolaire.

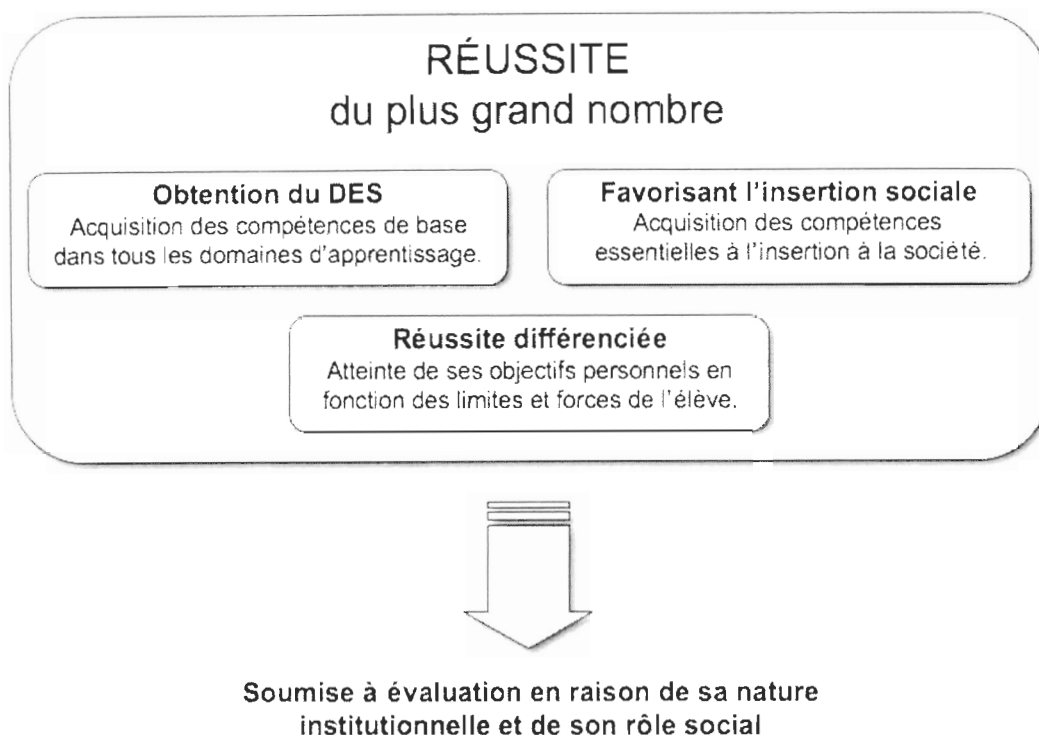


Figure 3 : Interprétation du sens du concept de réussite éducative énoncé dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, enseignement secondaire (MELS, 2006a, pp. 8-9)

De cette conception de la réussite éducative, il se dégage clairement que la diplomation des élèves, dont le rôle est de confirmer l'acquisition des compétences de base pour intégrer le marché du travail, demeure un enjeu majeur. Les axes de qualification et d'instruction de la mission de l'école sont ainsi réflétés dans la conception de la réussite

éducative du MELS. Il importe aussi de noter la présence de l'axe de socialisation : un élève qui aura réussi sera capable de démontrer des compétences de base dans ses relations avec autrui. De plus, il faut mentionner que la réussite éducative se doit d'être différenciée en fonction des forces et des difficultés de chacun des élèves. Bref, l'école se donne pour mission de contribuer au développement de chaque élève en assurant son instruction, sa diplomation et sa socialisation en tenant compte de ses difficultés. En conséquence, la réussite éducative est un concept manifestement pluridimensionnel et différencié. Enfin, l'institution le soumet à évaluation en raison de sa portée sociale.

Couvrant un vaste champ, l'expression réussite éducative sous-entend une préoccupation pour le développement global de l'individu et nous amène à nous attarder à la réussite en dehors du seul contexte scolaire. Dans ses travaux portant sur les représentations sociales de la réussite chez les cégépiens, Rivière (2002) propose de traiter aussi des dimensions professionnelle et personnelle de la réussite.

2.1.1.2 La réussite professionnelle

La réussite professionnelle « désigne la concordance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail. » (Rivière, 2002, p. 18). La relation serait donc étroite entre le monde scolaire et le monde du travail. Nous croyons que cela est vrai, particulièrement pour les adolescents, car non seulement ont-ils une expérience certaine de

l'école, mais en plus, ils sont à une période de leur vie durant laquelle se forme leur projet ou leurs aspirations professionnelles. C'est entre autres pourquoi nous croyons qu'il est nécessaire de traiter de cette dimension de la réussite dans notre recherche. Avant d'aller plus loin, il importe de préciser la différence existant entre les termes projet professionnel et aspiration professionnelle. Pour Beaucher (2006), la différence réside principalement dans le degré d'articulation. Le projet professionnel s'articule clairement et donne sens aux apprentissages scolaires. La chercheuse a confirmé que les jeunes en projet « établissent des liens entre leur futur métier et l'apprentissage, ce qui favorise leur mobilisation. » (Beaucher, 2006, p. 47). Quant à l'aspiration professionnelle, elle est plutôt « une intention d'avenir fragmentaire. Un projet plein de trous. Un rêve. » (Beaucher, 2006, p. 47).

Le souhait de la diplomation du plus grand nombre (voir figure 3, p. 42) voulant que chaque jeune obtienne un diplôme, sorte de passeport qui facilitera son insertion à la société « vers la voie qui convient à ses aspirations et à son potentiel. » (MELS, 2006a, p. 5), correspond assurément à la dimension professionnelle de la réussite. Dans une conjoncture sociale de mondialisation où le marché de l'emploi tend vers l'accroissement des exigences des employeurs à l'égard de la main-d'œuvre (Janosz, 2000; MEQ, 2000a), l'obtention du Diplôme d'études secondaires (DES) est considérée comme minimale par la majorité des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2003 citée par Rousseau et Bertrand, 2005, p. 17). Il n'est pas étonnant que l'école oriente sa mission sur cet axe de qualification pour conduire un maximum d'élèves vers la réussite professionnelle. C'est aussi pourquoi nous incluons cet aspect dans notre étude.

2.1.1.3 La réussite personnelle

En ce qui a trait à la réussite personnelle, elle consiste, pour Rivière (2002, p. 18), en un « processus d'accomplissement de soi que l'élève réalise parallèlement ou non à son aspiration de réussir sur le plan scolaire et sur le plan social. »¹³. Pour cet auteur, l'expression réussite personnelle remplace celle de réussite éducative et rejoint en ce sens la définition du CPJ (1996) dans laquelle le développement global de l'élève s'avère l'objectif à atteindre (voir section 2.1.1.1, p. 41). Il importe donc de considérer d'autres aspects de la vie des élèves, telles les relations interpersonnelles, définies comme « les liens qui existent entre les personnes, et aussi la qualité de ces liens » (Dubé, 2006, p. 333). L'ampleur de la dimension personnelle de la réussite est donc majeure et nous croyons que le sens de cette dimension doit être précisé par les adolescents en troubles du comportement, car le désir de réussir sur le plan personnel peut se réaliser par ou sans le désir de réussir à l'école ou dans sa vie sociale et professionnelle (Rivière, 2002). C'est pourquoi nous souhaitons comprendre comment les adolescents en troubles du comportement se représentent la réussite dans toutes ses dimensions. Pour ce faire, nous avons cherché à découvrir comment s'articule chacune des dimensions ainsi que les liens qui les unissent.

¹³ La réussite sur le plan social inclut pour nous la réussite professionnelle.

2.1.2 *Les représentations sociales et la réussite*

Considérant ce qui a été énoncé au préalable sur la complexité du concept réussite, ce dernier semble tout désigné comme objet de représentations sociales pour ce mémoire. Or, le paradigme socioconstructiviste ne permet pas d'affirmer, en début de recherche, qu'il existe réellement une construction de l'objet réussite par les adolescents identifiés en troubles du comportement. Plusieurs indices portent cependant à croire que la réussite, vue par les adolescents en troubles de comportement, peut être étudiée sous l'angle de la théorie des représentations sociales, qu'elle peut être considérée en tant qu'objet hypothétique de représentations sociales. Ces hypothèses sont présentées ci-dessous.

Le concept de réussite remplit les conditions énoncées par Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) pour figurer en tant qu'objet de représentations sociales. Tout d'abord, la réussite possède, en tant que notion pluridimensionnelle, un caractère polymorphe. Ensuite, les élèves identifiés en troubles du comportement, fréquentant les classes d'adaptation scolaire, sont en interactions effectives : habitant une même région, ils évoluent tous dans le même réseau de classes d'adaptation scolaire et côtoient les mêmes intervenants. Puis, la réussite est un enjeu pour ces élèves qui se distinguent de ceux fréquentant les classes régulières par leur faible rendement académique, leurs difficultés relationnelles et l'encadrement qu'ils vivent en classe au quotidien. Finalement, la vision de la réussite n'est pas imposée aux élèves. Malgré que le système scolaire impose des apprentissages et des

conduites normées aux élèves, rien ne les empêche d'échanger sur leur vision de la réussite qui déborde largement du cadre scolaire. Ainsi, l'hypothèse que les adolescents en troubles du comportement construisent des représentations sociales de la réussite a été posée lors de la réalisation de cette recherche et c'est l'analyse des propos de ces adolescents qui aura permis de nommer ces représentations sociales, comme le souligne Wagner (1996, p. 109) : « In this sense representations are the specific *forms and names* a group or society gives to certain areas of its world. ».

2.2 Éléments théoriques autour de la théorie des représentations sociales

Des chercheurs de divers horizons ont recours à la théorie des représentations sociales. Celle-ci se caractérise par son interdisciplinarité, sa transversalité, sa complexité et sa polyvalence (Abric, 1994a; Boyer, 2003; Doise, 1986; Garnier et Doise, 2002; Jodelet, 2003a; Mannoni, 2001; Moliner et coll., 2002). Néanmoins, ces qualités peuvent compliquer les choses quand vient le temps de définir ce que sont les représentations sociales, car ainsi que l'affirme Doise (1986, p. 81), « Comme tout savoir, celui incorporé dans la notion de représentation sociale est lui aussi relationnel, il résulte d'une coordination de points de vue, d'une intersection de définitions particulièrement nombreuses ». Nous apportons, dans cette section, les clarifications nécessaires à la compréhension de la théorie des représentations sociales relativement à son emploi dans le cadre de notre recherche.

2.2.1 Définition et caractéristiques des représentations sociales

Dans le chapitre précédent il a été question de la théorie des représentations sociales en tant qu'une construction sociale témoignant de la relation entre les sujets membres d'un groupe et un objet social. Comme l'énonce si justement Guichard (1993, p. 118), « Elle [la représentation sociale] est reflet tant de l'objet que de l'activité du sujet qui le connaît: celui-ci n'est pas un simple réceptacle, mais acteur, constructeur. ». La figure 4 de la page suivante illustre cette relation que nous pouvons décrire comme suit. Dans un contexte social donné, un individu, représenté dans la figure par le personnage de grande taille, est membre d'un ou de plusieurs groupes sociaux, évoqués par les trois cercles pointillés et les personnages de petite taille. Ces groupes constituent un lieu privilégié de partage des expériences individuelles et collectives. Prenez note que les frontières des groupes ne sont pas hermétiques, puisque nous ne vivons pas dans un vacuum social. Rencontré dans ce contexte, un objet social peut alors être représenté symboliquement. C'est ainsi que sont associés, par la suite, la représentation de l'objet et le groupe qui en est le constructeur. Cette relation est illustrée par les flèches dans les deux directions.

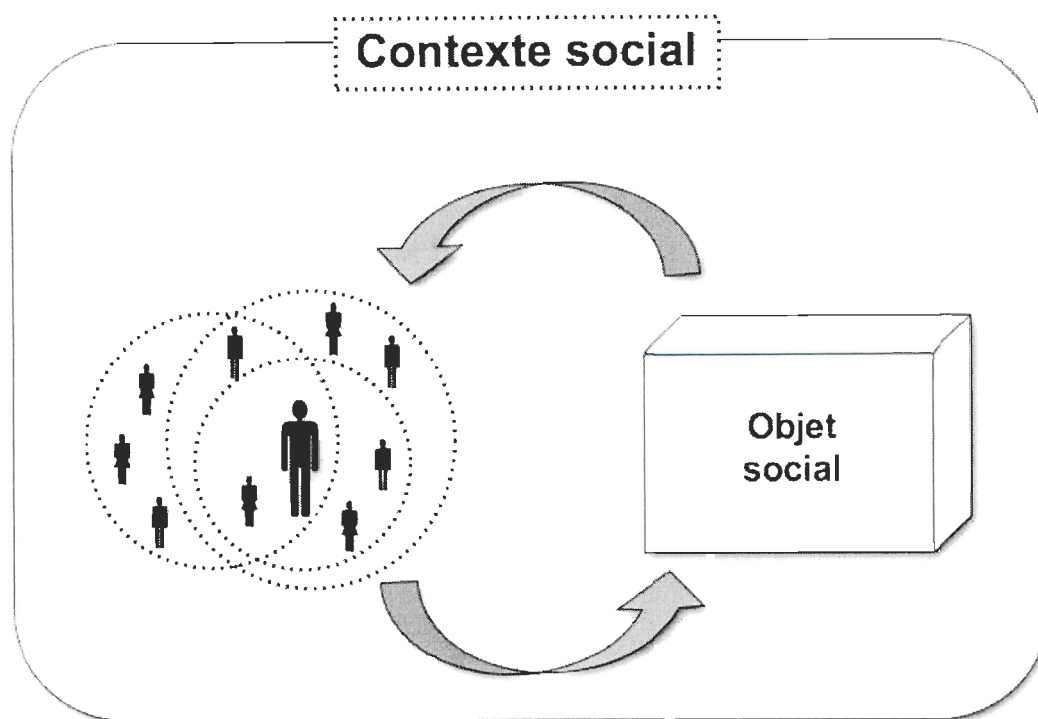


Figure 4 : Illustration de la relation sujet/objet dans une représentation sociale. D'après Abric (1994a), Guichard (1993), Jodelet (2003a), Mannoni (2001), Moliner et collaborateurs (2002).

Représentations du groupe, de l'objet et de leur relation, les représentations sociales sont définies comme suit par Jodelet (1989 citée par Abric, 1994a, p. 13) : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Pour préciser sa définition, Jodelet (2003a) ajoute que la représentation sociale relève du sens commun et qu'elle est

liée de très près à la communication. Cette définition synthétique sous-entend les caractéristiques attribuées aux représentations sociales qui en font un mode d'appréhension de l'environnement unique (Moliner et coll., 2002) : 1) elles constituent un ensemble organisé d'éléments cognitifs qui entretiennent entre eux des relations; 2) elles sont partagées par les individus appartenant à un groupe social grâce à la communication; 3) elles sont produites collectivement par les membres du groupe qui mettent en commun leurs éléments constitutifs; 4) elles sont socialement utiles, c'est-à-dire qu'elles permettent au sujet d'appréhender l'objet de représentation, de comprendre et d'interpréter l'environnement social, puis de justifier ou de légitimer des conduites.

La définition et les caractéristiques énoncées impliquent que la représentation sociale soit considérée sous la forme d'un contenu organisé. Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'elle est à la fois processus et produit (Abric, 1994a; Doise, 1986; Herzlich, 1972; Jodelet, 2003a; Mannoni, 2001). Mais quel est le contenu de cette construction sociale? Comment s'établit-elle et s'organise-telle? C'est ce à quoi vise à répondre la prochaine sous-section.

2.2.2 La double nature des représentations sociales : produit et processus

Les représentations sociales, en tant que connaissances que les individus ont à propos de leur environnement, se déclinent en éléments se rapportant à un objet. Plusieurs auteurs

se sont interrogés sur la nature précise de ces éléments. Pour Moscovici (1961 cité par Moliner et coll., 2002, p. 12), les représentations sociales constituent des « univers d'opinions » alors que pour Jodelet (2003a), elles se composent entre autres d'informations, d'images, d'opinions et d'attitudes. Selon Abric (1994a), des informations, des croyances, des opinions et des attitudes entrent dans leur composition. Ces différents éléments présentés par les auteurs ne facilitent pas l'identification du contenu des représentations sociales, d'autant qu'il est fréquent que les individus chez qui on les étudie ne les distinguent pas toujours, comme l'affirment Moliner et collaborateurs (2002, p. 12) :

À ce stade, il nous semble plus important de noter qu'en matière de représentations sociales les distinctions entre les notions « d'opinion », « d'information » et de « croyance » sont inutiles. Certes, les opinions relèvent plutôt du domaine de la prise de position, les informations du domaine de la connaissance et les croyances de celui de la conviction. Mais l'expérience montre que, pour les individus, les confusions sont régulières entre ces trois domaines, surtout lorsqu'ils concernent un objet socialement investi. On observe alors des croyances qui accèdent au statut d'informations attestées ou des opinions étrangement semblables à des croyances. De sorte que la frontière est souvent floue entre le « je pense », le « je sais » et le « je crois ».

Pour ces auteurs, l'utilisation de ces termes ne nécessite pas d'être différenciée et ils proposent que les représentations sociales soient considérées « comme un ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances [et attitudes]) relatifs à un objet social. » (Moliner et coll., 2002, p. 13).

Considérons donc que les représentations sociales en tant que produit constituent un ensemble de connaissances elles-mêmes composées d'éléments cognitifs (Kabano, 2000; Moliner et coll., 2002) ou sociocognitifs (Abric, 1994a). Ceux-ci ne se distribuent pas de façon disparate, mais forment un ensemble organisé (Flament, 1994; Herzlich, 1972; Jodelet, 2003a; Moliner et coll., 2002). Bien que la façon de voir l'organisation des représentations sociales diffère quelque peu en fonction du courant auquel on adhère (voir sous-section 2.2.4, p. 60), les travaux originaux de Moscovici (1961 cité par Herzlich, 1972, pp. 310-311), qui proposent d'analyser la structure des représentations sociales selon trois dimensions, demeurent centraux pour la compréhension de l'organisation du contenu des représentations sociales. Ces dimensions sont les suivantes: 1) l'information ou les connaissances du sujet à propos de l'objet; 2) l'attitude positive ou négative du sujet face à l'objet; 3) le champ de représentation, c'est-à-dire la hiérarchie des éléments de la représentation. Au cœur du champ de représentation se situe le schéma figuratif qui consiste en une organisation schématique des éléments les plus importants pour les sujets. C'est par ce schéma que la représentation sociale de l'objet est construite et qu'elle prend sens pour les sujets (Herzlich, 1972; Jodelet, 2003a).

Faites d'éléments cognitifs organisés dans des champs de représentations, les représentations sociales possèdent donc un caractère figuratif porteur de sens. Conséquemment, elles « dépassent la sphère des simples opinions, images et attitudes. » (Farr, 2003, p. 386). De plus, elles ont un genre qui leur est propre, c'est-à-dire qu'elles constituent un « savoir *sui generis* » (Moscovici, 2002, p. 22). Ne correspondant pas à une

réalité extérieure aux individus, elles se veulent plutôt une réalité qu'ils construisent dans les groupes auxquels ils appartiennent. En ce sens, elles mettent le sujet en action : « L'acte de représentation est un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. » (Jodelet, 2003a, p. 368). Ainsi, les représentations sociales forment les processus à travers lesquels se construit socialement le réel (Herzlich, 1972) et grâce auxquels « elles réélaborent en permanence le social qui les constitue. » (Mannoni, 2001, p. 90), le tout dans une dynamique de construction-reconstruction inhérente aux interactions sociales changeantes (Jodelet, 2003a). Ces processus, énoncés par Moscovici dans son travail fondateur, sont l'objectivation et l'ancrage (Herzlich, 1972; Jodelet, 2003a; Kabano, 2000; Moliner et coll., 2002). Ils sont brièvement décrits ci-dessous. Ces explications succinctes visent à ce que le lecteur comprenne mieux le fonctionnement des représentations sociales et leur portée pour l'individu et pour les groupes.

Premier processus entrant en scène dans la construction d'une représentation sociale, l'objectivation a pour but de rendre perceptible en images un objet abstrait, de le matérialiser (Herzlich, 1972; Jodelet, 2003a; Kabano, 2000). C'est grâce à ce processus que « La représentation rend interchangeables le percept et le concept. » (Jodelet, 2003a, p. 373). Cet exercice cognitif se réalise en trois phases. Tout d'abord, il y a sélection d'éléments de nature informative à propos de l'objet. Ces informations sont extraites de leur signification d'origine à mesure que le groupe se les approprie. Ensuite, certains éléments particulièrement importants pour le groupe sont schématisés pour former une image de l'objet. Cette image, c'est le schéma figuratif qui constitue le cœur du champ de

la représentation. Enfin, il y a naturalisation du schéma figuratif, ce qui signifie que les éléments le composant deviennent acquis, évidents et que les mots utilisés pour les décrire font figure de réalité pour les sujets. En d'autres termes, « le schéma figuratif [...] cesse en effet d'être une élaboration abstraite, rendant compte de certains phénomènes, pour devenir leur expression immédiate et directe. » (Herzlich, 1972, p. 313).

Pour ce qui est du processus d'ancrage, il s'agit d'intégrer l'objet représenté par le schéma figuratif ainsi naturalisé dans le système de pensée préexistant : « l'ancrage est l'accrochage ou l'inscription de la représentation dans un système plus général de significations et de compréhension de l'environnement social. » (Moliner, 1996, p. 29). La représentation de l'objet est incorporée à ce que l'on connaît, comme le souligne Jodelet (2003a, p. 382) : « Faire sien quelque chose de nouveau, c'est le rapprocher de ce que nous connaissons, en le qualifiant avec les mots de notre langage. ». Pour relier la représentation à ce qui est familier, le processus d'ancrage recourt à certains mécanismes tels que le classement, la catégorisation, l'étiquetage, la dénomination et l'explication (Jodelet, 2003a). Une fois intégrée, la représentation sociale de l'objet permet à son tour d'intégrer la nouveauté (Jodelet, 2003a), d'interpréter l'environnement et de se situer dans le monde social (Herzlich, 1972). Aux significations qu'elle prend sont associées des valeurs qui lui confèrent le rôle de grille de lecture des rapports sociaux (Herzlich, 1972; Jodelet, 2003a). Ces derniers peuvent se présenter en termes d'opposition et de hiérarchisation, de dichotomie, d'adaptation et d'assimilation, de syncrasie et de différenciation (Doise, 1986). La représentation sociale objectivée et ancrée est dès lors

utile socialement. D'ailleurs, les liens unissant représentations sociales et pratiques sociales (comportements) ne sont plus à démontrer (Abric, 1994b; Farr, 2003; Rouquette, 2000).

En somme, les représentations sociales, à travers les processus d'objectivation et d'ancrage, amènent à rendre « l'invisible perceptible » (objectivation) et « l'étrange familier » (ancrage) (Farr, 2003, p. 392). Ces processus interviennent dans une relation dialectique (Jodelet, 2003a), puisque la construction de la représentation et son ancrage se déroulent dans un mouvement dynamique d'allers-retours. La combinaison de ces processus accorde un rôle social important à la représentation ainsi constituée. La sous-section suivante concerne le rôle des représentations sociales.

2.2.3 Fonctions des représentations sociales

L'ancrage social des représentations leur assigne une utilité importante. On le sent clairement dans les propos d'Abric (1994a, p. 13) lorsqu'il définit les représentations sociales comme « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. ». Ce même auteur rapporte les quatre fonctions principales des représentations sociales que nous décrivons ci-dessous : fonction de savoir, fonction identitaire, fonction d'orientation et fonction justificatrice.

La fonction de savoir conduit à la compréhension et à l'explication de la réalité par les sujets (Abric, 1994a). Selon Flament (1994), les éléments composant les représentations sociales peuvent être prescriptifs ou descriptifs, ou les deux à la fois. En ce qui concerne cette première fonction, c'est l'aspect descriptif des cognitions qui nous intéresse, car il réfère aux termes de nature descriptive employés par les sujets pour exposer leurs connaissances à propos de l'objet représenté. Ces connaissances forment le champ de représentation et c'est ce dernier qui rend possible la communication sociale : « Elles [les représentations sociales] définissent le cadre de référence commun qui permet l'échange social, la transmission et la diffusion de ce savoir «naïf». » (Abric, 1994a, p. 16).

La deuxième fonction attribuée aux représentations sociales concerne l'identité des groupes (Abric, 1994a). Afin de la préciser, il importe d'abord de clarifier ce qu'est un groupe dans la perspective de la théorie des représentations sociales. De façon générale en psychologie sociale, les auteurs s'entendent pour considérer le groupe selon quatre caractéristiques, à savoir qu'il y a interactions sociales effectives entre les membres, que ceux-ci poursuivent un but commun, qu'ils s'influencent mutuellement et qu'ils soient interdépendants (Guimond, 2006). Mais au-delà de ces caractéristiques, il existe différents types de groupes, dont le groupe formel (Guimond, 2006). Il s'agit d'un groupe dont la formation ne dépend pas des individus le composant. Lorenzi-Cioldi et Dafflon (1999, p. 131) décrivent ce même type de groupe selon l'appartenance qu'ont les membres du groupe : « l'appartenance non volontaire découlant d'une désignation de la part des membres d'autres groupes. ». La présence d'adolescents dans les mêmes classes de troubles

du comportement nous permet de considérer ces jeunes comme faisant partie d'un groupe formel qui répond aussi à la définition du groupe social de Moliner et collaborateurs (2002, p. 21) : « le groupe social va se définir comme un ensemble d'individus interagissant les uns avec les autres et placés dans une position commune vis-à-vis d'un objet social. ». Cette position commune, celle d'adolescents fréquentant une classe dédiée aux jeunes ayant des troubles du comportement dans le cas qui nous intéresse, devient rapidement un élément de cohésion au sein du groupe et un élément de différenciation par rapport aux autres groupes (Moliner, 1996).

Compte tenu de l'articulation entre l'individuel et le social à laquelle tend à répondre la théorie des représentations sociales, il est aussi primordial de considérer la diversité des expériences individuelles des membres du groupe : « Chaque sujet élabore donc ses représentations sociales en fonction de ses catégories cognitives, de son inscription socioculturelle et aussi de son histoire événementielle personnelle. » (Mannoni, 2001, p. 71). D'ailleurs, les représentations sociales seraient plus facilement accessibles dans le discours des individus (Moliner et coll., 2002). C'est donc dire que le consensus au sein d'un groupe à propos de la représentation sociale n'est pas nécessaire (Boyer, 2003; Doise, 1986; Moliner et coll., 2002), certains éléments de la représentation étant le reflet de la diversité individuelle, tandis que d'autres sont consensuels (Moliner et coll., 2002, pp. 22-23) :

poursuite d'études sur des groupes et des objets particuliers, car la compréhension d'une représentation peut éventuellement mener à l'étude des comportements. C'est entre autres pourquoi ce mémoire vise une meilleure compréhension de la relation que les adolescents identifiés en troubles du comportement entretiennent avec la réussite.

La dernière fonction des représentations sociales concerne la justification des prises de position et des comportements (Abric, 1994a). Si la représentation sociale est utile pour orienter les comportements et les prises de position, il est aisé de se figurer qu'elle peut aussi servir à les justifier *a posteriori*. Les principaux travaux portant sur cette fonction ont été poursuivis dans l'optique d'étudier les rapports entre groupes sociaux, cherchant les justifications de comportements le plus souvent hostiles à l'égard de l'autre en tant que membre d'un groupe différent (Abric, 1994a).

En conclusion, les représentations sociales occupent une fonction de savoir et une fonction identitaire parce qu'elles constituent une connaissance de sens commun, partagée au sein d'un groupe social. Puisqu'elles permettent aux membres de ce groupe de prendre place dans l'univers social, elles agissent comme un guide et occupent une fonction d'orientation. Enfin, elles ont pour fonction de justifier les prises de position et les comportements. Ces clarifications apportées sur la théorie des représentations sociales, nous exposons nos choix parmi les différents courants qu'elle a générés, car si la majorité

des théoriciens s'entendent sur les éléments théoriques énoncés, il n'en demeure pas moins qu'ils procèdent différemment pour étudier les représentations sociales.

2.2.4 Divers courants de la théorie des représentations sociales

L'interdisciplinarité, la transversalité, la complexité et la polyvalence de la théorie des représentations sociales sont à la base de l'émergence de différents courants au sein même de la communauté de chercheurs s'intéressant à cette théorie. Les distinctions établies entre ces courants relèvent surtout de l'approche méthodologique employée. Boyer (2003, p. 12) identifie deux axes distincts : « un axe qualitatif » portant principalement sur le contenu des représentations sociales et « un axe expérimental et formalisateur » qui étudie, à travers une approche structurale, la dynamique des représentations sociales (élaboration et modification). Quant à Garnier et Doise (2002), ils identifient les trois courants suivants en se basant sur des distinctions à la fois méthodologiques et paradigmatiques : le structuralisme, l'étude de la transformation des représentations sociales, puis l'étude des représentations sociales par le recours aux méthodes qualitatives.

Pour la présente recherche, nous avons opté pour le courant référant à l'approche méthodologique qualitative des représentations sociales. Ayant pour objectif principal la compréhension de ce que vivent des sujets réels dans un environnement réel, ce courant

étudie les représentations sociales dans le discours des sujets et s'intéresse surtout à leur contenu, le plus souvent dans une visée descriptive. Issu entre autres des travaux de Jodelet, le langage y occupe une place fondamentale (Garnier et Doise, 2002). Puisque nous voulons décrire les représentations sociales de la réussite des adolescents identifiés en troubles du comportement (voir objectif général 1, p. 36), ce courant s'avère tout à fait approprié. En effet, nous nous intéressons aux expériences que vivent ces jeunes, expériences qui peuvent nous donner accès aux informations qu'ils détiennent sur la réussite et aux attitudes qu'ils entretiennent face à celle-ci. Le chapitre 3 du présent mémoire est dédié aux choix méthodologiques que nous avons arrêtés pour l'étude des représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement, par le biais d'une démarche inductive et de nature exploratoire. À notre avis, une autre orientation doit également attirer l'attention de par son caractère transversal.

Les travaux menés par Doise ont pour but d'étudier les représentations sociales dans une perspective à la fois individuelle et sociale (Doise, 2002). Pour cet auteur, la sociologie et la psychologie sociale doivent travailler de pair pour mieux comprendre les enjeux sociaux. Ainsi, il a articulé quatre niveaux d'analyse qui s'appliquent aux représentations sociales, mais aussi à d'autres phénomènes psychosociaux, d'où la transversalité de ce modèle : niveau intra-individuel, niveau interindividuel et situationnel, niveau positionnel et niveau idéologique (Doise, 1982). Ainsi, pour mieux comprendre notre univers social et saisir le fonctionnement des rapports sociaux, Doise (1982, p. 34) propose d'articuler des analyses sur plusieurs niveaux à la fois, mais, compte tenu de l'ampleur de la tâche, il

précise qu' « Il suffit de dire ici que les analyses de chaque niveau ont leur propre légitimité; ce sont des grilles, qui captent un des aspects de la réalité et qui en laissent échapper d'autres. ». Toujours en gardant en mémoire que le monde social est complexe, que le concept de réussite s'articule au-delà du seul contexte scolaire, nous avons choisi, pour cette recherche inductive et exploratoire, de nous attarder à une analyse recourant à la méthodologie qualitative et qui se situe au niveau intra-individuel. Celui-ci vise à analyser « la manière dont les individus organisent leur perception, leur évaluation de l'environnement social et leur comportement à l'égard de cet environnement. » (Doise, 1982, p. 28). Il est donc question, à ce niveau, de s'attarder aux processus et aux constructions des individus. En conséquence, nous visons à mieux comprendre comment les adolescents identifiés en troubles du comportement construisent et organisent, en groupe et selon la théorie des représentations sociales, leurs connaissances à propos de la réussite.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

« La compréhension véritable ne peut pas advenir autrement : comprendre c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu. »

Paillé et Mucchielli, 2003, p. 71

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, la théorie des représentations sociales, employée dans l'étude d'une variété de phénomènes complexes, connaît l'influence de diverses disciplines. Cette influence se traduit non seulement par l'adhésion à des courants différents au sein de la communauté de chercheurs s'intéressant à cette théorie, mais aussi par des choix méthodologiques dissemblables. Ce troisième chapitre, en plus d'exposer les raisons ayant conduit au choix de la recherche qualitative, précise les procédures d'échantillonnage, de collecte, de traitement et d'analyse des données auxquelles nous avons eu recours.

3.1 Le type de recherche

Rappelons que cette étude exploratoire vise à décrire et comprendre l'organisation des représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement. Pour mener à bien cet objectif, notre choix s'est arrêté sur la recherche

qualitative¹⁴. Celle-ci fournit en effet un cadre intéressant pour la compréhension de phénomènes éducatifs complexes (Anadón, 2004), comme le concept de réussite. De même, ce type de recherche présente un intérêt certain, car il fournit un éclairage nouveau à l'étude des troubles du comportement (Sabornie, 2004; Stainback et Stainback, 1984). De fait, parce que « La recherche du courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 124), la recherche qualitative accorde une position centrale aux acteurs. Le chercheur qualitatif, procédant d'une démarche inductive et effectuant des allers-retours entre les propos des sujets et sa propre interprétation, vise alors une compréhension juste et contextualisée du phénomène et du groupe à l'étude.

L'apport de la recherche qualitative à la connaissance des troubles du comportement, engendré par la place capitale qu'occupent les sujets, est des plus importants à notre avis. L'emploi d'une démarche qualitative nous a amené, dans le cadre de l'étude présentée dans ce mémoire, à comprendre comment les adolescents identifiés en troubles du comportement se représentent la réussite, pavant ainsi la voie à l'élaboration d'interventions adaptées à ces représentations sociales. Puisque l'importance accordée aux sujets est primordiale en recherche qualitative, la prochaine section leur est consacrée.

¹⁴ À l'instar de Savoie-Zajc (2004), nous considérons les termes qualitatif et interprétatif comme indissociables. En conséquence, l'expression recherche qualitative utilisée dans ce mémoire sous-entend qu'il est question de recherche interprétative et vice-versa.

3.2 Les participants

Dans le but d'obtenir un portrait fidèle des représentations sociales de la réussite qu'ont les participants, nous avons eu recours à un échantillon non probabiliste, défini en fonction des caractéristiques que nous cherchions à étudier (Deslauriers et Kérisit, 1997). Notre échantillon est composé d'élèves volontaires, choisis en fonction des caractéristiques décrites ci-dessous. Ce type d'échantillon est avantageux lors d'études exploratoires (Beaud, 2003), comme c'est le cas ici.

3.2.1 *Caractéristiques des participants*

Les participants à cette étude ont été sélectionnés en fonction de caractéristiques communes. Premièrement, ils sont tous identifiés en troubles graves du comportement par les codes 13 ou 14 (MEQ, 2000b) (voir section 1.2.1.2, p. 18). Nous avons choisi d'écarter les élèves appartenant à la catégorie des élèves à risque parce que ceux-ci connaissent des difficultés de diverses natures qui ne sont plus nécessairement diagnostiquées en milieu scolaire. Ce choix repose aussi sur les données de recherche voulant que les élèves en troubles graves du comportement ont d'autres difficultés en concomitance et que cela les place plus à risque de vivre des difficultés diverses à l'âge adulte (voir section 1.2.1.3, p. 19 et section 1.2.4, p. 25). Les participants devaient aussi fréquenter une classe du secteur de l'adaptation scolaire dédiée aux troubles du comportement, puis ils devaient être âgés de

14, 15 ou 16 ans. Ce critère d'âge a été établi pour deux raisons: 1) les élèves de 12 et 13 ans ont été écartés de l'étude parce qu'ils n'ont qu'une courte expérience de l'école secondaire; 2) les élèves âgés de plus de 16 ans ne sont plus soumis à l'obligation de fréquentation scolaire, ce qui aurait pu modifier leurs représentations de la réussite. Enfin, les élèves devaient avoir un retard scolaire de deux ans ou plus dans au moins une des matières de base, à savoir le français et les mathématiques. Cette caractéristique a été retenue parce que nous nous intéressons à l'impact que peut avoir leur expérience de l'échec scolaire sur leurs représentations sociales de la réussite et parce que les troubles du comportement se retrouvent le plus souvent accompagnés de difficultés d'apprentissage ou d'un retard scolaire (voir section 1.2.1.3, p. 20).

D'autre part, afin d'obtenir un échantillon diversifié et représentatif de l'ensemble des adolescents en troubles du comportement en vertu des règles d'échantillonnage de la recherche qualitative, les critères de diversification suivants ont été considérés : le sexe (garçon ou fille), le milieu d'origine (rural, semi-urbain ou urbain), le lieu de naissance (au Québec ou à l'extérieur de la province) et le type de difficultés comportementales (troubles du comportement intériorisés et/ou extériorisés).

3.2.2 Procédure suivie pour le choix des participants

L'auteure, enseignante en adaptation scolaire, a utilisé ses contacts et ceux de son équipe de direction pour rencontrer des élèves identifiés en troubles graves du comportement. Le recrutement des participants a été effectué dans trois écoles secondaires qui accueillent des adolescents identifiés en troubles graves du comportement. Ces trois écoles sont situées en milieu urbain, dans les régions de la Capitale nationale et de Chaudière-Appalaches.

L'école A ne reçoit que des élèves identifiés en troubles du comportement. Il s'agit d'une école spécialisée qui offre des services adaptés aux jeunes en troubles du comportement. Plusieurs d'entre eux ont été référés par leur commission scolaire qui ne pouvait répondre à leurs besoins spécifiques. On y retrouve des classes du primaire et du secondaire, ainsi qu'une classe de cheminement particulier continu. Quant à l'école B, elle est affiliée à un Centre jeunesse qui dessert l'ensemble d'une région administrative. Tous les jeunes qui fréquentent cette école proviennent de cette région et sont identifiés par le code 13. Dans cette école située sur les terrains du Centre jeunesse, on retrouve des classes du primaire et du secondaire, ainsi qu'une classe de cheminement particulier continu. Notez que les élèves habitent une unité de réadaptation, sous la supervision d'une équipe d'éducateurs spécialisés. Enfin, l'école C est une école secondaire polyvalente dans laquelle se côtoient des élèves du cheminement régulier et des élèves du secteur de

l'adaptation scolaire. Une classe de l'école est dédiée aux élèves âgés de 13 à 16 ans, identifiés en troubles graves du comportement et provenant de toute la commission scolaire à laquelle appartient l'école.

Les étapes ayant conduit au choix des élèves ayant effectivement participé à la recherche sont les suivantes : 1) rencontrer les directions des écoles pour leur présenter le projet de recherche, obtenir leur collaboration et, le cas échéant, identifier des élèves répondant aux critères de sélection fixés; 2) présenter le projet de recherche aux enseignants et obtenir leur collaboration pour présenter le projet aux élèves identifiés à l'étape 1; 3) présenter le projet aux élèves identifiés, répondre à toutes leurs questions en vue d'obtenir leur consentement éclairé et écrit de même que celui de leurs parents ou tuteurs; 4) prendre rendez-vous avec l'élève ayant accepté de participer (avec entente avec l'enseignant titulaire) pour procéder à l'entretien. Les lettres adressées aux directions d'écoles, aux enseignants et aux élèves et leurs parents ou tuteurs, ainsi que le formulaire de consentement se trouvent à l'annexe B (voir p. 170). Notez que dans chacune des écoles, des enseignants, des orthopédagogues ou des conseillers d'orientation ont identifié les élèves auxquels s'appliquaient les caractéristiques énoncées dans la sous-section 3.2.1 (voir p. 65).

Cette procédure a dû être répétée à deux reprises, car l'effectif scolaire est mouvant dans les classes de troubles du comportement. En effet, plusieurs élèves étaient absents,

retirés de la classe ou en suspension scolaire lors de rencontres prévues. Le cas échéant, il fallait reporter ces rencontres. De même, certains élèves avaient changé d'école, avaient été expulsés ou avaient décidé d'abandonner leurs études. Également, il a été difficile d'obtenir les formulaires de consentement. Afin d'illustrer cette situation, nous présentons, dans le tableau 1, la distribution des élèves ayant été identifiés pour participer au projet de recherche. Le temps 1 correspond à l'hiver 2006 et le temps 2 à l'automne 2006.

Tableau 1 : Distribution des élèves identifiés pour participer au projet de recherche selon leur école d'appartenance

PARTICIPANTS	ÉCOLE A (temps 1)	ÉCOLE B (temps 1)	ÉCOLE B (temps 2)	ÉCOLE C (temps 2)
Nombre d'élèves identifiés par les intervenants de l'école	13	6	10	7
Nombre d'élèves à qui le projet a été présenté	8	6	3	6
Nombre d'élèves acceptant de participer aux deux entretiens	3	5	NSP*	NSP*
Nombre d'élèves acceptant de participer à l'entretien de groupe seulement	1	1	NSP*	NSP*
Nombre d'élèves acceptant de participer à l'entretien individuel seulement	3	0	2	5
Nombre d'élèves ayant participé à l'entretien de groupe	0	6	NSP*	NSP*
Nombre d'élèves ayant participé à l'entretien individuel	3	0	2	5

* NSP = *ne s'applique pas* : l'entretien de groupe avait déjà été mené lorsque le projet a été présenté aux élèves au temps 2.

Puisque les participants sont âgés de 14, 15 ou 16 ans, Boutin (1997, p. 87) suggère d'« avoir vérifié au préalable si les adolescents acceptent eux-mêmes de participer. ». Nous avons cru bon de leur présenter le projet de recherche d'abord, puis de leur fournir les informations nécessaires afin qu'ils prennent une décision avec leurs parents ou tuteurs. Cela a eu pour effet d'éviter d'« indisposer le jeune envers l'intervieweur. » (Boutin, 1997, p. 87). De plus, dans le respect des participants, nous nous sommes fait un devoir d'appliquer des règles d'éthique strictes. Ainsi, un participant pouvait décider de se retirer du projet en tout temps, sans conséquence pour lui. La confidentialité et l'anonymat ont été respectés et en aucun cas les noms des participants, le nom de leur école ou toute autre information permettant de les identifier n'ont été dévoilés. Les formulaires de consentement écrit étaient gardés sous clé, puis ils ont été détruits à la fin de l'étude. Les noms des participants ont été remplacés par un code sur tous les documents, puis par un pseudonyme dans le présent mémoire. Enfin, une fois les données retranscrites sous forme de verbatim, la bande audio a été détruite.

3.3 Déroulement du projet de recherche

La collecte, le traitement et l'analyse des données ont été réalisés en deux étapes. La première étape participe d'un diagnostic préalable à l'étude des représentations sociales (Moliner et coll., 2002). Quant à la deuxième étape de ce projet, elle a été rendue possible grâce au travail effectué en amont. Elle diffère de la première étape, tant sur le plan de

l'échantillon que de la collecte, du traitement et de l'analyse des données. Les sous-sections suivantes décrivent ces deux étapes.

3.3.1 Première étape de la recherche : diagnostic préalable

3.3.1.1 Échantillon

Pour cette première étape du projet de recherche, nous souhaitons que cinq à neuf adolescents d'une même école participent à une rencontre de groupe menée selon la technique du groupe nominal. Ce nombre a été déterminé d'après les normes établies par Delbecq, Van de Ven et Gustafson (1975). Six élèves de l'école B ont effectivement participé à cet entretien de groupe. Les quatre garçons et deux filles étaient tous âgés de 16 ans et sont tous nés au Québec. Deux d'entre eux proviennent de milieux urbains¹⁵ tandis que les autres participants sont issus de milieux semi-urbains. Enfin, un élève ne présente que des comportements extériorisés alors que les cinq autres participants présentent des comportements à la fois extériorisés et intériorisés.

¹⁵ Par l'expression milieu urbain, nous entendons une ville dont la population est supérieure ou égale à 50 000 habitants. Le milieu semi-urbain est composé d'une population plus petite ou égale à 49 999 habitants et supérieure ou égale à 10 000 habitant. Enfin, un milieu rural suppose que la population de la municipalité est plus petite ou égale à 9 999 habitants.

3.3.1.2 Collecte des données : technique du groupe nominal

Pour mener à bien la collecte des données, nous avons utilisé la technique du groupe nominal (Delbecq et coll., 1975)¹⁶. Cette dernière permet une économie substantielle de temps et génère une vaste gamme de réponses à une question ouverte, la question nominale. De plus, elle facilite la participation individuelle et nécessite peu de rédaction de la part de nos participants qui, rappelons-le, ont un retard scolaire.

Pour un compte rendu détaillé du déroulement de cet entretien de groupe, consultez le protocole de la rencontre à l'annexe C (voir p. 179). Ledit protocole a été soumis à l'équipe de direction de la recherche pour évaluation. Il en va de même pour la question nominale qui s'articule comme suit : *Qu'est-ce que ça signifie réussir pour toi?* Un élève expert a aussi évalué cette question relativement à sa clarté et à sa capacité à générer des réponses. L'élève expert fréquentait l'école A et répondait aux mêmes critères de sélection que les autres participants. Il a fourni son formulaire de consentement et n'a participé à aucun autre entretien. Prenez note que l'auteure le connaissait auparavant et avait déjà établi une relation de confiance avec lui. C'est pourquoi il a été choisi pour assumer ce rôle.

¹⁶ Développée par Delbecq et Van de Ven en 1968 (Delbecq et coll., 1975), la technique du groupe nominal était à l'origine utilisée en psychologie sociale et a connu des applications dans divers domaines, dont les services sociaux et l'éducation. Elle se définit comme une rencontre de groupe structurée durant laquelle cinq à neuf participants, assis face à face, génèrent des idées à partir d'un thème particulier, en suivant des étapes précises.

3.3.1.3 Traitement et analyse des données : analyse de contenu thématique

Les données recueillies dans le cadre de l'entretien de groupe sont de deux ordres. Premièrement, les résultats du vote secret¹⁷ ont été compilés quantitativement (voir annexe D. p. 188). Deuxièmement, l'échange autour des réponses générées par les participants¹⁸ a été enregistré et retranscrit sous forme de verbatim à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. C'est aussi à partir d'un tel logiciel que ce corpus a pu être analysé par analyse de contenu thématique, à propos de laquelle voici quelques précisions.

Selon Paillé et Mucchielli (2003), un thème est une courte expression permettant de cerner l'essentiel des propos tenus dans le document à l'étude. Le thème se distingue de la rubrique parce qu'il est connoté, qu'il témoigne de l'inclination du sujet à l'égard de l'objet à l'étude. Nous avons donc, lors de lectures systématiques du corpus, relevé les thèmes utilisés par les participants pour parler de réussite. La démarche de thématisation adoptée était continue, c'est-à-dire que les thèmes ont été identifiés, regroupés et hiérarchisés au fur et à mesure de la lecture (Paillé et Mucchielli, 2003). Les résultats de cette analyse ont permis de partir des préoccupations des sujets à propos de la réussite pour bâtir le guide utilisé lors des entretiens individuels de la deuxième étape de la recherche.

¹⁷ Le vote secret correspond à la quatrième étape de la technique du groupe nominal. Il s'agit, pour chacun des participants, de voter par écrit pour les énoncés de réponse qui répondent le mieux à la question nominale.

¹⁸ Cette discussion correspond à la troisième étape de la technique du groupe nominal. Il s'agit d'un échange durant lequel les participants peuvent poser des questions et demander des clarifications sur chacune des réponses à la question nominale.

3.3.2 *Deuxième étape de la recherche : construction des représentations sociales*

3.3.2.1 Échantillon

Pour cette deuxième étape, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés auprès d'adolescents jusqu'à saturation des données, c'est-à-dire jusqu'à ce que « l'ajout de données nouvelles [...] n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié. » (Mucchielli, 1996, p. 204). Nous avons donc réalisé dix entretiens individuels, les trois premiers en juin 2006 et les sept autres entre janvier et mars 2007. Des dix participants, deux étaient des filles âgées de 15 ans. Parmi les huit garçons, un avait 14 ans, trois étaient âgés de 15 ans et quatre de 16 ans. Sept participants provenaient d'un milieu de vie urbain, alors qu'un participant était issu d'un milieu semi-urbain et deux d'entre eux habitaient en milieu rural. De plus, un participant est né dans un autre pays, les autres étant tous nés au Québec. Enfin, huit des dix adolescents présentaient des comportements extériorisés et intériorisés tandis qu'un participant présentait principalement des comportements de type intériorisé et une participante des comportements surtout extériorisés. Notez que quatre des dix élèves ayant participé à un entretien individuel ont déjà fréquenté au moins deux écoles parmi les écoles A, B et C.

3.3.2.2 Collecte des données : entretiens semi-dirigés

Défini comme « un dialogue dont la finalité est de collecter des informations à propos d'un thème déterminé. » (Nils et Rimé, 2003, p. 166), l'entretien est une méthode de collecte des données couramment utilisée pour l'étude des représentations sociales (Jodelet, 2003b; Moliner et coll., 2002). Nous avons choisi de recourir à l'entretien individuel, parce qu'il donne lieu à l'exploration en profondeur du phénomène étudié, vu sous l'angle des sujets interrogés (Denscombe, 1998; Nils et Rimé, 2003). De plus, son utilisation s'avère appropriée dans le cas d'études dont les contenus à analyser reposent sur des émotions, des expériences et des sentiments ou lorsque l'information recherchée provient d'acteurs clés (Denscombe, 1998). Plus précisément, nous avons opté pour l'entretien semi-dirigé¹⁹, puisque ce dernier offre à l'intervieweur la possibilité de guider le sujet pour obtenir les informations recherchées, tout en lui laissant la latitude nécessaire à l'expression de son discours (Boutin, 1997; Moliner et coll., 2002; Nils et Rimé, 2003).

Sur un plan plus technique, l'utilisation de l'entretien semi-dirigé nécessite une phase de préparation qui comporte la conception d'un guide d'entretien, lequel renferme les principaux thèmes devant être abordés. Notre guide d'entretien, qu'il est possible de consulter à l'annexe E (voir p. 193), a été soumis à l'équipe de direction pour évaluation. De plus, il a été révisé au cours de la collecte des données, certains participants ayant

¹⁹ Le terme *dirigé* est employé au même titre que *structuré* ou *directif* pour désigner les types d'entretiens. Les trois appellations renvoient au niveau de structuration du questionnement.

soulevé des éléments stimulant notre réflexion et que nous avons souhaité approfondir. Notez également que les thèmes n'ont pas été abordés dans un ordre prédéterminé, mais se sont plutôt glissés au fil de l'entretien, selon les propos de chaque participant. La première question du guide a cependant servi de point de départ à tous les entretiens. Il est important de mentionner que nous nous sommes efforcée de créer un climat convivial, chaleureux et qui favorise la confiance afin que les participants s'impliquent et répondent en toute honnêteté (Boutin, 1997; Nils et Rimé, 2003). Pour ce faire, nous avons rassuré chaque participant en lui rappelant les mesures visant à assurer le respect de la confidentialité et de l'anonymat. Aussi, nous avons tâché de faire preuve d'empathie et d'écoute active, sans porter de jugement. Enfin, nous avons cru opportun de demander aux participants s'ils avaient des questions ou des éléments d'information à ajouter avant de clore l'entretien.

La durée moyenne des rencontres était de 45 minutes, ce qui s'est avéré tout à fait adapté à l'âge et aux difficultés comportementales des participants. Les dix entretiens ont été retranscrits et des informations relatives au déroulement et d'autres éléments contextuels jugés importants ont aussi été consignés. Le corpus, inséré dans des tableaux, a été analysé à l'aide un logiciel de traitement de texte.

3.3.2.3 Traitement et analyse des données : analyse de contenu par catégories conceptualisantes

La description d'une représentation sociale se distingue de la seule description d'un objet par l'énonciation des éléments ou thèmes le composant et l'organisant (comme le permettrait une analyse thématique par exemple). Considérant cette spécificité des représentations sociales et leur appartenance au paradigme socioconstructiviste, l'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2003), nous est apparue tout à fait appropriée en tant que méthode d'analyse des données.

Pour Paillé et Mucchielli (2003, p. 147), « On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. ». À cet égard, ces mêmes auteurs précisent que « Créer une catégorie, c'est, déjà, mettre en marche l'articulation du sens des représentations, des vécus et des événements consignés. » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 149). Puis, ils ajoutent que la catégorie se distingue par sa propriété synthétique en ce qu'elle élève un discours quotidien mais dense « à un niveau synthétique de compréhension globale. » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 150). Nous avons donc analysé le corpus en tentant de dégager le sens que donnaient les participants à leur expérience, à leur vécu. Pour ce faire, nous avons eu recours aux trois processus suivants : la description analytique, la déduction interprétative

et l'induction théorisante (Paillé et Mucchielli, 2003). Recourant à la description analytique, nous avons divisé le corpus en unités de sens, reprenant les mots utilisés par les participants pour nommer et classer leurs représentations de la réussite. Nous avons retenu le thème comme unité de sens. Puis, nous avons utilisé tour à tour la déduction interprétative, nous inspirant de constructions théoriques existantes, et l'induction théorisante, créant des catégories nouvelles. Ce travail d'analyse a été réalisé dans un processus itératif où chacune des catégories a été validée par un retour au corpus. Nous avons ainsi obtenu les différentes catégories et sous-catégories présentées dans le chapitre suivant.

3.4 Critères méthodologiques de rigueur

Par souci de transparence et de rigueur, nous avons pris soin d'adhérer aux critères méthodologiques de crédibilité et de fiabilité. En effet, nous avons porté notre attention sur la crédibilité de la recherche, c'est-à-dire la « vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 142). Ce faisant, nous avons procédé à deux étapes distinctes de collecte et d'analyse des données. De même, nous nous sommes assurée que la question nominale de la première étape soit suffisamment ouverte pour générer des réponses qui couvrent l'étendue du concept de réussite chez les participants. Enfin, nous avons veillé à ce que notre analyse donne lieu à la création de catégories exhaustives et exclusives, collées sur les données empiriques. Pour ce qui est du

respect du critère de fiabilité visant à s'assurer de la cohérence entre les questions de départ, les modifications qu'elles ont subi et les résultats (Savoie-Zajc, 2004), nous avons documenté l'évolution du projet de recherche. La prise de notes sous forme de mémos, tant sur le terrain qu'en cours d'analyse, a été le moyen privilégié pour consigner notre travail. Cela a aussi permis de considérer notre propre subjectivité tout au long du déroulement de la recherche (Laperrière, 1997).

CHAPITRE 4

ARTICULATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA RÉUSSITE : RÉSULTATS

« [...] j'aime ça parler de mes réussites. C'est la première fois. c'est pour ça. J'ai jamais parlé de ça. »

Frédéric, un participant

Ce quatrième chapitre présente les résultats de l'étude, c'est-à-dire les catégories et sous-catégories obtenues à la suite de l'analyse des entretiens individuels. Afin de rendre compte de résultats contextualisés, nous avons d'abord esquissé les portraits des participants. Puis les catégories et sous-catégories issues du processus d'analyse et formant le champ des représentations sociales de la réussite des adolescents identifiés en troubles du comportement sont dévoilées.

4.1 Portraits des participants

Connaître le cheminement scolaire des élèves et les interroger sur leurs perspectives d'avenir a permis d'obtenir des informations importantes quant à leurs représentations sociales de la réussite. Il en ressort que chacun a une expérience singulière de l'école, malgré les similarités que l'on retrouve dans le cheminement scolaire des participants. Dans

le but d'ancrer les catégories dans ce qu'ont vécu et ce qu'anticipent et souhaitent les participants, nous traçons ici un bref portrait de chacun.

Le portrait d'Alexis²⁰

Alexis est un adolescent de 15 ans qui a doublé sa quatrième année du primaire et fréquente depuis des classes d'adaptation scolaire. Il est élève à l'école A depuis deux ans et lors de l'entretien, il terminait son secondaire 1 qu'il avait échoué l'année précédente. Il avoue consommer de la drogue depuis le primaire, tant à l'école qu'à la maison, ce qui l'a conduit à deux séjours en Centre Jeunesse (école B). Alexis a un plan clair pour les prochaines années : passer son secondaire 2 puis son secondaire 3 pour s'inscrire au secteur de la formation professionnelle pour devenir peintre en bâtiments. C'est qu'Alexis veut avoir une *job* et faire de l'argent. Notez que son père exerce ce métier et que l'adolescent en a une bonne connaissance. Pour arriver à atteindre cet objectif, Alexis croit qu'il doit aller à l'école et faire ce qu'on lui demande, être à *son affaire*. Il ne voit pas l'utilité de l'école, si ce n'est pour atteindre son objectif professionnel. D'ailleurs, Alexis n'apprécie pas du tout son école. Ce qu'il veut par-dessus tout, c'est faire ce qui lui plaît, sans avoir à se rapporter à quelqu'un, sans dépendre des autres.

²⁰ Notez que nous avons utilisé des pseudonymes pour identifier tous les participants, afin de préserver leur anonymat. Bien que respectant le sexe des participants, les prénoms fictifs ont été choisis arbitrairement, dans l'ordre alphabétique.

Le portrait de Benjamin

Benjamin a 16 ans. Ayant été admis à l'école A en cinquième année du primaire, il fréquente cette école depuis cinq ans. Il est d'avis qu'il n'a plus sa place dans cette école qu'il n'aime pas. Au moment de l'entretien, Benjamin terminait son secondaire 2 en français et son secondaire 3 en mathématiques. Travaillant et persévérant, il fait ce qu'on lui demande et ne s'occupe pas des autres élèves dont il critique le comportement. Benjamin vit dans la même famille d'accueil depuis quatre ans, avec sept autres jeunes. Il est reconnaissant envers ses parents d'accueil qui le conseillent, l'écoutent et veulent sa réussite. À 18 ans, Benjamin devra être complètement autonome et indépendant financièrement, puisqu'il sera obligé de quitter sa famille d'accueil. Cela le place dans une situation d'urgence et le pousse à emprunter une voie rapide. Aussi, bien qu'il trouve important de compléter son secondaire 5, il devra opter pour un Diplôme d'études professionnelles (DEP). Le métier de charpentier l'intéresse beaucoup et il connaît bien les prérequis pour s'inscrire à la formation adéquate. Benjamin souhaite atteindre ses objectifs et choisit les priorités suivantes pour y arriver : l'école, le travail, les bonnes relations avec son entourage et le maintien d'une bonne réputation. Il veut qu'on dise de lui qu'il est fiable et digne de confiance.

Le portrait de Cédric

Cédric est âgé de 14 ans et fréquente l'école A depuis deux ans. Il a doublé son secondaire 1 et s'apprête, au moment de l'entretien, à échouer son secondaire 2. Selon lui,

réussir à l'école c'est avoir 80 % à 90 %, mais il vise plutôt 60 %. Il n'aime pas l'école et préférerait retrouver ses amis, ceux de son ancienne école. Cédric ne veut pas être rejet et il croit qu'il y a des *caves* partout qui peuvent faire obstacle à sa réussite. D'un autre côté, pour favoriser sa réussite, il cible des facteurs attribuables à un bon environnement ainsi qu'un facteur interne, à savoir faire des efforts. Cédric consomme de la drogue. Avoir réussi à arrêter pour un certain temps a généré de la fierté chez lui et chez ses parents. Initialement, Cédric voulait au moins terminer son secondaire 5 et devenir vétérinaire ou biologiste, mais plus les échecs s'accumulent, plus il voit son projet devenir irréalisable. Confus relativement à son avenir professionnel, il a simplement hâte d'avoir fini l'école et de travailler. Il veut gagner de l'argent pour vivre, mais aussi pour se payer du luxe (vêtements, voiture sport, etc.).

Le portrait de Dave

Dave a 16 ans. Il vit avec sa mère et un frère aîné, mais ne reçoit que peu d'attention à la maison. Son père et un autre frère (maintenant adulte) habitent une autre région du Québec. Il a doublé sa troisième année du primaire et le secondaire I. Transféré en classe de cheminement particulier continu, il a été expulsé de l'école et a été admis à l'école C pour des problèmes d'agressivité. Or, le personnel scolaire n'a pas observé de manifestations agressives chez Dave. Lors de l'entretien, il était en français et mathématiques de secondaire I et en anglais de secondaire 2. Des succès récents aux examens et la perspective de quitter la classe de troubles du comportement l'encouragent. Dave voudrait

terminer son secondaire 5 ou faire un DEP pour s'ouvrir des portes et avoir une *belle job*. Il aurait aimé être policier, mais croit que cela est impossible. Il envisage néanmoins, une fois son secondaire ou un DEP complété, de devenir pompier ou gardien de sécurité. Sa décision n'est pas arrêtée. Il veut avoir une *job* stimulante et payante pour ne pas se retrouver *dans le trou*. De plus, il aimerait avoir *son char, sa maison et sa femme*. Pour atteindre ses objectifs, Dave croit devoir arrêter de niaiser, car il se voit comme le principal obstacle à sa réussite.

Le portrait d'Érika

Érika est une adolescente de 15 ans qui fréquente des classes de troubles du comportement depuis l'âge de sept ans. Elle provient d'une famille reconstituée et nombreuse qui a déménagé souvent. Avant d'être transférée à l'école B, elle était placée dans un autre Centre jeunesse où elle se faisait *écœurer*. Au moment de l'entretien, elle fréquentait une classe de cheminement particulier continu et était de niveau deuxième et troisième années du primaire, selon son enseignant titulaire. Elle croit plutôt être en secondaire I. D'après Érika, il faut avoir des A pour réussir à l'école, mais elle n'en a pas souvent. De même, elle croit qu'à 18 ans, on devrait avoir fini l'école, mais elle ne précise pas le niveau auquel on devrait être rendu. Concernant son avenir professionnel, Érika a beaucoup d'idées : policière, ambulancière, infirmière, vétérinaire, *travailler dans les ordis* ou *aider les pauvres*. Elle connaît peu les prérequis et les tâches associées à ces professions ou à ces domaines. Sensible à la pauvreté et au rejet, Érika voudrait *aider les pauvres* en leur

donnant de l'argent. si elle en avait. De plus, elle ne comprend pas pourquoi les gens veulent être riches et gaspiller leur argent pour s'acheter des objets inutiles.

Le portrait de Frédéric

Frédéric a 15 ans. Né à l'étranger et adopté en bas âge par des Québécois, ses parents attendent beaucoup de lui. Frédéric fréquente un Centre jeunesse et a été confié à une famille d'accueil depuis peu. Pour lui, la réussite d'un enfant reflète les objectifs fixés par ses parents. Frédéric a doublé sa sixième année, puis a participé à un programme de rattrapage scolaire qui n'a pas fonctionné à cause de sa consommation de drogue dit-il. Maintenant en secondaire 2 à l'école B, il vise à obtenir 70 %. Pour Frédéric, tout le monde peut réussir au régulier, sauf les déficients intellectuels et ceux qui ont des problèmes à l'école. Il s'exclut de cette catégorie, mais avoue être le premier à faire des *conneries* en classe. Selon lui, il faut être intelligent et faire ce qu'on nous demande pour réussir à l'école et au travail. Frédéric se dit bon en informatique et aimerait devenir informaticien. Ne voulant plus aller à l'école, il croit qu'on devrait avoir une formation pratique dès qu'on a choisi un métier. Conscient néanmoins qu'il doit étudier pour devenir informaticien, il dit que la drogue et le manque d'efforts pourraient l'empêcher d'atteindre son objectif. Il est important pour Frédéric d'avoir de l'argent pour montrer qu'il n'est pas pauvre, qu'il peut répondre aux besoins de sa famille.

Le portrait de Geneviève

Geneviève a 15 ans. Vivant avec sa mère et le conjoint de celle-ci, elle ne parle plus à son père. En secondaire 1, Geneviève séchait les cours ou était *gelée* en classe. Expulsée de l'école, elle a été transférée en classe de troubles du comportement, puis admise à l'école C qu'elle fréquente depuis un an. À l'école, Geneviève aime l'apprentissage individualisé mais dit manquer de liberté et préférerait être avec du *monde normal*. En secondaire 2 lors de l'entretien, elle vise 60 %, mais est très fière d'avoir obtenu 100 % dans un examen de mathématiques. Pour elle, quelqu'un qui réussit a confiance en lui, ce qui n'est pas son cas croit-elle. Geneviève veut terminer son secondaire 5 pour ne pas être sur le *BS*²¹. Elle a pensé devenir massothérapeute, mais son choix n'est pas définitif, car elle y voit des inconvénients. Autrement, elle ne sait pas ce qu'elle veut faire et ressent de la pression par rapport à ce choix. Geneviève souhaite avoir un travail qu'elle aime, qui la motiverait et lui permettrait de s'acheter une maison, de voyager et d'avoir de beaux vêtements pour ne pas avoir l'air *looser*. Elle veut également avoir quelqu'un dans sa vie, c'est-à-dire une relation amoureuse.

Le portrait d'Hugo

Hugo a 16 ans et vit avec sa mère, ses parents étant séparés depuis quatre ans. Sa famille a déménagé souvent. Comme son frère aîné, il a fait un séjour en Centre jeunesse, à l'école B. Hugo affirme être en secondaires 2 et 3, mais aurait été *retrogradé* durant son

²¹ L'expression *être sur le BS* s'applique à un individu qui ne travaille pas et qui obtient des prestations d'aide sociale du Gouvernement du Québec. Cette expression peut avoir une connotation péjorative.

passage de l'école B à l'école C, ce qui le frustre vraiment. Cette information est confirmée par le personnel scolaire qui soupçonne un retard intellectuel. Bien qu'Hugo affirme qu'efforts et volonté aident à réussir, il croit que sa réussite dépend surtout de l'aide reçue des enseignants dont il critique les compétences. Pour lui, un DES aide à trouver du travail et il croit que le décrochage scolaire diminuerait si les élèves étaient payés pour aller à l'école. Le fonctionnement de sa classe ne plaît pas à Hugo et il dit que ses compagnons de classe et lui-même *se font voir autrement* comparativement aux jeunes du régulier. Pour ne pas être *rejet et avoir l'air moumoune pis timide*, il pense qu'il faut avoir une bonne estime de soi en se faisant respecter. Il aurait déjà frappé quelqu'un et consomme drogue et alcool. Hugo veut lâcher l'école et ira peut-être à l'éducation des adultes. Adorant la mécanique automobile, un métier payant selon lui, il devra obtenir les prérequis nécessaires pour s'inscrire au DEP.

Le portrait de Ian

Ian a 15 ans. Il vit avec ses deux parents et sa sœur. Après avoir repris sa cinquième année, il est entré en présecondaire à l'école C. Au régulier l'année suivante, il a été arrêté pour conduites avec facultés affaiblies au volant de son scooter. De retour à l'école C, Ian a ensuite fait un séjour de cinq mois en Centre jeunesse, à l'école B. Il était alors dans une classe de cheminement particulier continu. Au moment de l'entretien, il commence son secondaire I à l'école C. Selon Ian, on tourne en rond quand on change d'école tout le temps. Fatigué d'être encadré, il va à l'école pour ses parents et dit se foutre d'avoir ou non

son secondaire 5, même s'il croit que cela aide à trouver du travail. D'ailleurs, il évalue ses chances de l'obtenir comme nulles, mais envisage quand même de s'inscrire à l'éducation des adultes. On pense devenir tatoueur, comme son père. Il aimerait ce métier parce que c'est facile et qu'il n'aime pas se forcer. Ce qu'il veut, c'est faire de l'argent pour s'acheter une maison, une voiture, pour avoir du *fun*. Il ne veut pas avoir d'*embûches*. Le fait d'aimer son travail n'a aucune importance pour lui.

Le portrait de Jonathan

Jonathan a 16 ans. Au régulier au primaire, il a été admis dans une classe de présecondaire et en a été suspendu après une demi-année. L'année suivante, il a été transféré à l'école C et la fréquente depuis, excepté lors d'un séjour d'un mois en Centre jeunesse (école B) pour consommation abusive de drogue. À sa troisième année à l'école C, il est en secondaire 2 en anglais et en secondaire 3 en français et en mathématiques. Devant quitter pour une classe de cheminement secondaire alternatif à l'école que fréquentent ses amis, il a hâte de partir. Jonathan ne croit plus qu'un encadrement serré soit nécessaire pour lui, car il a amélioré son comportement. Critiquant les autres élèves encore sur le *mode conneries*, il dit que cette amélioration provient de sa décision de changer. Jonathan veut passer ses années sans être suspendu de l'école pour terminer son secondaire 5 et peut-être faire un DEP. Il aurait aimé être thanatologue, mais trouve les études trop longues. Pour réussir au travail, il

faut selon lui écouter son patron et faire ce qu'il aime. Jonathan ne veut être ni *Bougon*²², ni sans-abri, ni dépendant financièrement. Il est prêt à faire des sacrifices pour payer ses comptes, *faire vivre* sa famille et avoir sa maison.

4.2 Articulation des éléments des représentations sociales de la réussite

Poursuivant l'objectif d'accession au sens que prend la réussite pour les adolescents identifiés en troubles du comportement, nous avons dégagé les catégories et sous-catégories présentées ci-après et qui fondent les représentations sociales de la réussite de ce groupe. Se déclinant selon les dimensions professionnelle, scolaire et personnelle de la réussite dont il a été question dans le deuxième chapitre de ce mémoire (voir section 2.1.1, p. 38), ces représentations font état des éléments les plus consensuels dans les témoignages recueillis. D'autre part, nous avons pris soin, pour ancrer notre analyse dans l'expérience des participants, de porter attention aux différences interindividuelles. De fait, l'analyse des entretiens a été effectuée en référant constamment au cheminement et aux aspirations de chacun des participants.

²² Jonathan fait ici référence à l'émission de télévision *Les Bougon. C'est aussi ça la vie!* qui met en scène une famille dont les membres ne travaillent pas, mais obtiennent des prestations d'aide sociale et tirent profit des failles du système pour faire de l'argent.

4.2.1 La réussite professionnelle

À un âge où ils construisent leur identité, les participants sont très certainement préoccupés par leur avenir professionnel. Leur représentation de ce champ de la réussite est teintée par leur projet de devenir des adultes salariés et actifs sur le marché du travail. Elle témoigne également de leurs préférences quant à leur choix de carrière. La figure 5 illustre la représentation de la réussite professionnelle qu'ont les adolescents rencontrés, représentation décrite dans les pages suivantes.



Figure 5 : Catégories composant la représentation de la réussite professionnelle des participants

4.2.1.1 Être travailleur

La place occupée par le travail dans le projet d'avenir des adolescents interrogés est prépondérante. Pour les dix élèves rencontrés, la réussite professionnelle est associée à l'occupation d'un emploi. Ils valorisent les gens qui travaillent en les présentant comme des exemples de réussite.

Il y a un de mes amis, il a 18 ans aussi [...]. Il travaille. Il met les priorités aux bonnes places. [Et quelles sont ses priorités? lui avons-nous demandé] Il travaille, et il ira pas tout le temps veiller dans les bars pis foutre la marde. (Benjamin)

Ben ma tante. En [région], elle a deux jobs. Fait que... Là elle est enceinte, fait qu'elle est en congé de maternité, mais elle a travaillé toute sa vie elle itou. Elle est rendue à 30 ans. (Dave)

Dans le même esprit, tous se voient comme des adultes occupant un emploi. Ne voulant pas rester inactifs, ils croient qu'il faut travailler pour son salaire et le recours à l'aide sociale n'est pas envisageable pour eux.

Je veux travailler, c'est tout. [Tu veux travailler? lui avons-nous demandé] C'est ça. Je veux pas me pagner le cul toute ma vie. [Tu veux pas te pagner le cul toute ta vie avons-nous répété] Non. J'veux travailler, j'veux faire du cash, j'veux me lever tous les matins pis j'veux travailler. (Alexis)

J'veux pas être sur le BS comme j't'ai dit. (Geneviève)

Tu vois du monde quand tu travailles pis t'as une paye. Tu peux pas genre être payé à rien faire, c'est ridicule. Ça m'écoeure. (Geneviève)

Ben là, j'veux pas finir Bougon [Jonathan rit]! (Jonathan)

Ben ça [travailler] passe le temps là. J'sais pas, j'trouverais ça plate à la longue être tout le temps assis chez nous à rien faire. Là, j'veux à l'école, mais mais que j'aïlle plus à l'école, va falloir que je fasse de quoi, parce que j'suis pas capable de rien faire. (Jonathan)

4.2.1.2 Gagner un salaire

La principale raison invoquée par les participants pour justifier leur désir de travailler est d'ordre pécuniaire. Non seulement ils veulent travailler, mais ils croient qu'il faut travailler parce qu'on doit gagner de l'argent, *Parce qu'il faut de l'argent pour vivre* comme le dirait Cédric. Ils doivent répondre à leurs besoins et à ceux de leur famille par leurs propres moyens et cherchent la sécurité financière. C'est d'ailleurs pourquoi ils sont à la recherche d'un travail payant.

T'sais, de pas être dans le trou tout le temps, à cause c'est plate là. Tu te ramasses pas d'argent pis t'as des comptes à payer, t'es comme dans marde. (Dave)

Pas être sans-abri mettons, tout le temps avoir de la nourriture, tout le temps avoir ci, tout le temps avoir ça. Pas tout le temps demander de l'argent au monde pis avoir tout ce que j'ai de besoin. (Jonathan)

Crisse, on est en 2006 esti. Tu fais pas un, un écrivain qui gagnera pas, qui va être pauvre toute sa vie. Non non regarde, faut que tu fasses du cash. T'as pas le choix, sinon tu crèves. Faut que tu fasses du cash, sinon on peut pas se sauver dans une société de fuckés de même si on a pas de cash. (Alexis)

Il faut que ça soit payant pour subvenir à tes besoins. Si t'es payé 7,85\$ [de l'heure], tu fais pas grand chose avec ça. (Benjamin)

L'aspect pécuniaire de l'emploi occupé apparaît si important pour Cédric et Ian qu'ils sont prêts à faire n'importe quel travail.

Ben... n'importe quel [emploi], pourvu que ça soit ben payant. (Cédric)

Ben, tant qu'à moi, il y a pas full d'intérêt à aller au travail. Tu t'en fous comment que ça se passe. C'est pour faire de l'argent. [...] c'est pas important qu'est-ce que tu fais. [...] tu vas pas à une job pour te faire des amis. T'as une job pour faire de l'argent. (Ian)

Il importe de préciser ici que les participants n'aspirent pas nécessairement à être riches. Jonathan affirme que son salaire doit d'abord lui permettre de répondre à ses besoins de logement. De leur côté, Érika et Frédéric croient même que la répartition des richesses devrait être meilleure au sein de la société, tous deux pour des raisons différentes cependant. Érika veut aider les pauvres et Frédéric voudrait que le travail manuel soit mieux reconnu comparativement au travail intellectuel. Notez d'ailleurs que l'attitude de ce dernier par rapport au travail intellectuel est péjorative.

Tu peux travailler pour avoir de l'argent, mais pas travailler jusqu'à être riche. Moi, je travaillerais pas pour être riche. C'est comme t'es riche, tu prends tout ton argent pis tu le donnes aux pauvres. Si je serais riche déjà, je donnerais aux pauvres. (Érika)

Pis des fois c'est illogique, faire de l'argent là. Parce que un manuel qui va travailler de ses bras, il va forcer comme un malade. Il est rendu bâti de même à cause de son travail. Il est moins payé que celui qui est assis sur son derrière pis qui fait rien, il fait juste travailler sur un ordi. T'sais, c'est illogique. On devrait toutes être payés le même salaire. (Frédéric)

Pour que le lecteur ait une compréhension globale du rapport à l'argent des adolescents rencontrés, nous le référons à la section 4.2.3.2 (voir p. 113), car les participants souhaitent avoir un emploi payant d'abord pour répondre à leurs besoins, mais ils prévoient aussi utiliser leur salaire à d'autres fins.

4.2.1.3 Avenir professionnel

En ce qui concerne l'avenir professionnel des adolescents, deux sous-catégories ont pu être dégagées. La première a été déterminée par le propos d'Alexis et Ian. Ces participants souhaitent pratiquer le même métier que leur père, métier par lequel ils ne sont pas nécessairement passionnés, mais qu'ils connaissent bien et pour lequel ils voient des avantages²³. Par exemple, Alexis évoque les raisons pour lesquelles son choix a été influencé par son père et Ian affirme ceci à propos du travail de tatoueur que pratique son père et qu'il aimerait lui aussi pratiquer.

Ben c'est normal. Il m'aide. Je peinture avec lui pis il me montre comment ça marche. (Alexis)

Oui, ben ça a l'air d'être une job facile, pis toute. Fait que j'aimerais ça faire ça parce que j'aime ça quand c'est facile. Sinon, c'est plate. (Ian)

Nous pouvons donc dire de ces deux élèves que leur représentation de leur avenir professionnel est claire. Nous pouvons même rapprocher le cas d'Alexis à un projet professionnel au sens où l'entend Beaucher (2006), car l'élève a non seulement identifié un métier dont il a une bonne connaissance, mais il connaît aussi le chemin à parcourir pour y parvenir et les obstacles qui pourraient survenir. Cependant, n'ayant pas évalué si Alexis a entrepris des actions concrètes afin de réaliser ce projet, nous ne pouvons affirmer avec certitude qu'il s'agit d'un véritable projet professionnel, même si sa situation s'en

²³ D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, Ian ne porte pas de réel intérêt au choix d'un métier (voir p. 92).

approche. Quant aux autres participants, ils ont plutôt des aspirations professionnelles (Beaucher, 2006) établies selon certains critères. Ils croient qu'il faut choisir un métier qui réponde à leurs intérêts ou à leurs forces. Conséquemment, ce qu'ils voudraient faire plus tard est en accord avec ce qu'ils aiment, contribuant ainsi à leur bien-être et à leur engagement au travail.

C'est ce que tu vas faire le restant de ta vie quasiment. Aussi bien te faire du fun en travaillant. (Benjamin)

Ben une bonne job où est-ce que t'es bien. T'sais, tu te sens bien pis qui te stimule à travailler. (Dave)

Oui. C'est à cause que si tu fais de quoi que t'aimes pas, tu feras pas ça longtemps. Sinon, tu vas être dépressif, ou des affaires de même. (Frédéric)

L'implication est plus forte [quand tu aimes ton travail]. (Hugo)

Sinon [Si je n'aime pas mon travail], le matin j'vais me lever pis j'vais être là, Ha! Ça me tente pas. Faut que j'aime ça. sinon, j'vais lâcher. (Jonathan)

En guise d'exemple concret, Benjamin est intéressé par la charpenterie-menuiserie et Hugo choisit la mécanique automobile.

J'suis manuel pis j'aime quand ça bouge quand je travaille. Pas genre être dans un bureau. [...] Comme là, j'vais être dehors au soleil, c'est ce que j'aime. (Benjamin)

Parce que j'aime ça taponner avec mes mains. [...] Je gosse avec pas mal n'importe quoi. Toutes sortes de patentes, de moteurs. (Hugo)

Ce choix de carrière est aussi en accord avec leurs forces ou leur facilité à accomplir quelque chose. Par exemple, Érika, qui est plus avancée en français qu'en mathématiques, envisage d'occuper un emploi pour lequel elle aurait *besoin du français*. Quant à Frédéric, il voudrait être informaticien parce qu'il est *très bon en informatique*. Enfin, Geneviève

croit qu'elle pourrait devenir massothérapeute parce qu'elle est *full bonne* pour masser les gens.

Néanmoins, quatre élèves considèrent la réalisation de leurs aspirations comme incertaine. En effet, Benjamin, Cédric, Frédéric et Jonathan croient que leur retard scolaire engendre des difficultés à obtenir les prérequis nécessaires à la formation souhaitée et les place dans l'incertitude. Cédric et Frédéric, qui se voient doubler des années scolaires, expriment cette incertitude.

Je pensais qu'au moins j'allais passer cette année-là. (Cédric)

Si je réussis pas dans les examens ou en tous cas à réussir à avancer pour être rendu informaticien, je serai jamais capable d'y aller [suivre un cours en informatique]. (Frédéric)

Leur avenir professionnel demeure flou. Par exemple, Benjamin aimerait d'abord terminer son secondaire 5 puis s'inscrire au DEP en charpenterie-menuiserie, mais ce souhait s'avère peu sûr considérant qu'il devra bientôt être autonome financièrement.

Comme je te dis j'suis différent. Moi à 18 ans, j'vais en appartement et je reste pas chez mes parents. Il faut que j'aie un emploi avant 18 ans, et un emploi stable. Ça se peut que je fasse un DEP avant mes 18 ans. [...] C'est pour ça que le secondaire 5, je l'aurai peut-être pas, mais j'vais essayer d'avoir un emploi avant de partir. (Benjamin)

Jonathan fait face à la même réflexion. Il aimerait devenir thanatologue, parce que cette profession lui semble intéressante, mais la perspective de longues études ne l'enchantent guère et il remet son choix en doute jusqu'à ne plus savoir ce qu'il veut faire.

Ben j'voulais être thanatologue, mais c'est long là. C'est une couple d'années.

Plus loin, il ajoute :

J'sais pas dans quoi j'veux m'en aller, mais pas pentoute. (Jonathan)

Ainsi, alors qu'Alexis et Ian suivent un sentier déjà tracé et qu'ils croient possible de suivre, les autres participants choisissent une voie professionnelle certes articulée en fonction de leurs intérêts et de leurs forces, mais leur choix demeure empreint d'incertitude, particulièrement quant à leurs chances d'atteindre cet objectif. Voici comment nous illustrons cette situation de tension.

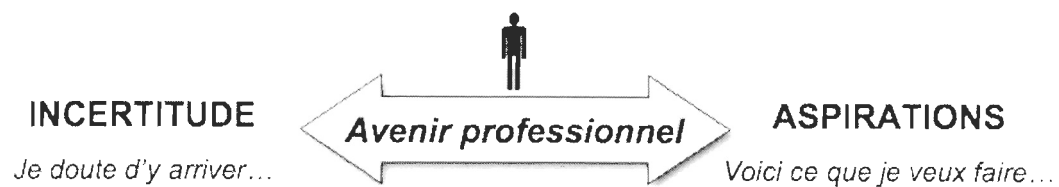


Figure 6 : Avenir professionnel des participants : entre incertitude et aspirations

En conclusion, la réussite professionnelle est, pour les participants, au cœur de la vie adulte. Pour eux, il s'agit d'obtenir un emploi dont le salaire permette, en tout premier lieu, de répondre à leurs besoins. Cela se traduit par la capacité à payer leurs comptes, leur loyer et la nourriture. La présence future des participants sur le marché du travail est indiscutable, malgré que certains ne croient pas pouvoir réaliser leurs aspirations, c'est-à-dire pratiquer un métier ou une profession relié à leurs intérêts ou mettant à profit leurs forces.

4.2.2 La réussite scolaire

Puisque l'école fait partie du quotidien des participants depuis près de dix ans, ils en ont une expérience certaine. Leur représentation de la réussite scolaire a été construite à partir de leur cheminement scolaire non exempt de difficultés. Ainsi, ils veulent en finir le plus rapidement possible avec l'école pour passer au marché du travail. La figure 7 de la page suivante présente les catégories composant cette représentation.

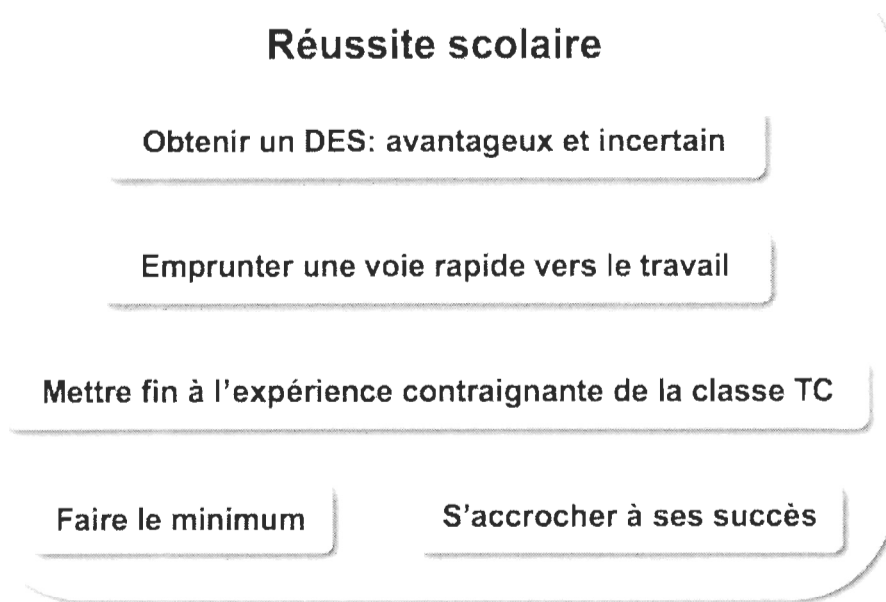


Figure 7 : Catégories composant la représentation de la réussite scolaire des participants

4.2.2.1 Obtenir un DES: avantageux et incertain

Les participants considèrent l'obtention du DES²⁴ comme un avantage, et ce pour différentes raisons. Tout d'abord, à l'instar des objectifs établis par le MELS et voulant que le DES soit le niveau minimal assurant aux élèves du système scolaire québécois de

²⁴ Notez que les participants font ici référence au DES et non aux autres diplômes reconnus par le MELS dans le calcul du taux de diplomation (voir section 1.1.1. p. 8).

meilleures chances d'emploi lors de leur entrée sur le marché du travail, les participants croient que le DES facilite l'obtention d'un emploi.

J'me dis que si je le [secondaire 5] finis pas, j'auras pas de job. J'veux pas être sur le BS comme j't'ai dit. (Geneviève)

Il faut au moins avoir son Diplôme d'études secondaires. C'est un minimum. Sinon, t'iras pas grand loin, t'iras pas ben loin pas de diplôme. Asteure, toutes les jobs, faut toutes avoir des diplômes. Même pour chauffer un camion de vidanges. (Hugo)

Le fait de terminer son secondaire 5 et d'obtenir le DES comporte d'autres avantages comme celui de faciliter la réorientation de carrière ou de donner accès à la pratique du métier souhaité :

Mettons que je veux faire le travail que j'aime pis mettons que j'ai un accident pis que je peux plus le faire. Ben t'sais, au moins j'vais avoir un secondaire 5 pis j'vais pouvoir faire d'autres choses. C'est juste être prévoyant. (Benjamin)

Parce que j'vas pouvoir travailler plus tard dans un travail que j'veux aller [si j'ai mon secondaire 5]. (Érika)

Malgré que les participants connaissent ces avantages, quand ils sont interrogés à propos de leur intention réelle de compléter le secondaire 5, leurs propos se nuancent et empruntent un caractère hypothétique, comme c'est le cas pour Cédric et Hugo. De leur côté, Benjamin et Ian disent clairement qu'ils ne le termineront pas ou que ça ne compte pas.

Ben peut-être secondaire 5. Ou peut-être plus, je l'sais pas encore. (Cédric)

Je finis mon année scolaire pis l'année prochaine j'vas travailler pis ça se peut que j'aille à l'école le soir. (Hugo)

C'est juste que je sais qu'il me le faudrait, mais je veux pas le faire. (Benjamin)

Là, c'est pas full important pour moi l'école. Je m'en fous pas mal d'avoir la maudite affaire de secondaire 5 dans les poches. (Ian)

Leur opinion quant à l'importance d'obtenir le DES et quant aux avantages que cela comporte ne se transpose donc pas en actions pour tous les participants. En fait, il n'y a que Geneviève et Jonathan qui ne remettent jamais en doute, à un moment ou à un autre de l'entretien, leur intention ou leur capacité de terminer le secondaire 5.

4.2.2.2 Emprunter une voie rapide vers le travail

Un participant seulement (Alexis) n'a pas plaidé en faveur de l'obtention du secondaire 5 et du DES tandis qu'un seul (Frédéric) n'a pas du tout abordé le sujet. Alexis a trouvé une autre avenue : faire un DEP pour devenir peintre en bâtiments. Il sait qu'il lui faudra se rendre au moins jusqu'en secondaire 3 pour être admis en formation professionnelle, mais les apprentissages généraux lui paraissent inutiles. Il veut travailler le plus rapidement possible.

Mais dans ma tête, ça me servirait à rien. T'sais je peinture, je suis pas mathématicien. Tu rentres pis tu peintures, fling flang [onomatopée accompagnée de gestes mimant des coups de pinceau]. Pas besoin d'un secondaire 5 ou d'un baccalauréat. (Alexis)

Benjamin, Dave, Hugo et Jonathan songent aussi à l'orientation vers la formation professionnelle. C'est qu'ils voient leur retard scolaire s'accumuler et se savent avancer en âge. Ils envisagent d'autres voies pour accéder au marché du travail dans les conditions énoncées dans leur représentation de la réussite professionnelle, c'est-à-dire avoir un emploi payant et qui correspond à leurs intérêts et à leurs forces. Notez que, dans leurs propos, il n'est question que du DEP. Les autres diplômes reconnus par le MELS dans le calcul du taux de diplomation ne font pas partie des solutions avancées par les élèves. Une chose est sûre, les participants qui envisagent cette option veulent une formation plus courte, plus pratique, axée sur les besoins du marché du travail, tel que l'exprime Frédéric.

[...] quand tu choisis ta job, quand t'es vraiment prêt à choisir ta job, tu t'en vas là, t'apprends les bases de ta job. [...] T'sais, si tu veux être informaticien, tu suis un cours sur l'informatique, les bases de l'informatique, toute ce qui a rapport avec l'informatique pis toutes les petites affaires qui accrochent avec, pis le reste, la job va toute t'apprendre. Mettons que t'as besoin d'anglais, t'as rien qu'à aller aux États-Unis ou en Angleterre pis tu vas l'apprendre l'anglais. T'sais, pas besoin d'avoir un cours d'anglais pour apprendre l'anglais. Tu t'en vas en quelque part pis tu l'apprends. (Frédéric)

Il est certain que la formation professionnelle, bien que plus pratique, amènera les élèves à demeurer sur les bancs d'école au-delà de l'âge de fréquentation scolaire obligatoire. Or, cela semble être un moindre mal pour Alexis qui sait qu'il aura à suivre son cours de formation professionnelle, mais que cela lui permettra d'être délivré de l'école.

Une fois que ça va être fait, ça va être fait. Je vais avoir mes cartes donc je vais avoir la paix. (Alexis)

Bref, les participants souhaitent faire durer le moins longtemps possible leur expérience scolaire pour bientôt entrer sur le marché du travail.

4.2.2.3 Mettre fin à l'expérience contraignante de la classe de troubles du comportement

L'envie pressante qu'ont les élèves de quitter l'école n'est pas étrangère à leur expérience scolaire. Celle-ci est empreinte d'un sentiment négatif à l'encontre du fonctionnement et de l'encadrement vécus dans la classe et à l'école. Il faut prendre note que ce sentiment est présent chez les participants des trois écoles.

École A :

Ici, ils sont lents. Ils ont de la misère à se gérer crise. [À se gérer? lui avons-nous demandé.] C'est une école de fuckés. (Alexis)

Le fonctionnement de cette école est tellement nul. T'as une note de semaine genre. Non... non... c'est pas... non, non...c'est pas une école... non. (Benjamin)

École B :

Oui, le fonctionnement, c'est tellement con. (Frédéric)

École C :

Moi j'tais habitué à ma liberté avant. J'ai toujours été en classe normale fait que... (Dave)

Ben [dans la classe], on est pas assez libres. T'sais, comme l'autre midi, j'voulais aller voir mon amie qui faisait un spectacle, j'pouvais même pas. T'sais, c'est dans l'école ici. (Geneviève)

[...] on est à part des autres t'sais. On mange pas en même temps que les autres. Aux pauses, on a pas le droit de sortir avec les autres, il faut qu'on reste assis sur un banc. Le midi, c'est ça, on dine pas avec les autres, pis quand tu veux rentrer, il

faut que t'attendes les éducateurs, même s'il faut que t'aïlles aux toilettes. J'trouve pas ça correct moi. (Hugo)

Quand tu rentres icitte, t'es toute fucké pis à tout bout de champ, tu te ramasses au [local de retrait] parce que c'est pas comme au régulier, tu te fais retirer pour des niaiseries. (Hugo)

D'autres éléments sont aussi soumis à la critique des participants. C'est le cas des impressions des jeunes à l'intention du personnel scolaire et de leurs pairs. Cependant, ces éléments ne font pas l'unanimité, certains élèves ayant une inclination positive à l'endroit du personnel ou des pairs alors que d'autres les perçoivent négativement. Par exemple, Frédéric affirme que son enseignante titulaire *est correcte*, alors qu'Alexis croit que ses enseignants n'ont *même pas de diplômes*.

Pour ce qui est des impressions à l'égard des autres élèves, seul Hugo dit qu'ils sont *gentils*. Les trois autres élèves y ayant fait référence ont émis des commentaires négatifs.

Ben tiens-toi avec du monde bizarre, tu vas être bizarre. Ici, c'est rien que de ça du monde bizarre. T'es dans une classe où tout le monde crie, tout le monde parle, tout le monde fait des niaiseries. (Benjamin)

Ici, je trouve que c'est tous des, des caves. [...] J'aime pas les élèves ici, je l'sais pas, j'les aime pas. (Cédric)

Ils font toute des conneries pis moi j'suis tanné à la longue. Moi, ça fait longtemps que j'suis icitte. Au début, j'en faisais des conneries, mais là. Mais eux autres, ils viennent d'arriver quasiment, ils sont encore sur le mode conneries. Moi j'suis tanné. Quand ils font des conneries, j'm'occupe pas d'eux autres. (Jonathan)

Également, tandis que Dave et Geneviève disent apprécier le mode d'apprentissage individualisé en vigueur dans leur classe, Hugo et Ian ont une perception négative de l'influence de leur fréquentation de la classe de troubles du comportement sur leur progression académique.

La plupart des jeunes [de la classe], ils décrochent. T'sais, ils arrivent à 16 ans, à 16, 17 ans pis ils lâchent l'école. (Hugo)

On tourne en rond quand on change d'école tout le temps. [...] Comme là, les cahiers en anglais, ça fait deux fois que j'les fais là. Il faut que je les refasse une troisième fois. Ça fait chier. (Ian)

Nous avons dégagé de notre analyse que l'encadrement auquel les participants sont soumis en classe et à l'école est le seul aspect négatif qui fait consensus. À ce résultat, il importe d'ajouter la précision suivante : bien qu'ils décrivent cet encadrement, certains élèves avouent tout de même comprendre pourquoi ils fréquentent une classe de troubles du comportement.

Ben moi, si ça peut m'aider à m'en sortir pis à aller ben à l'école, ça me dérange pas. [Ça t'aide de quelle façon? lui avons-nous demandé] Ben premièrement, je n'aise moins en classe. Je me mets à ma tâche pis c'est ça. Ça m'aide à passer mes échelons. (Dave)

C'est «dull». Ben on est trop surveillés. C'est sûr qu'on le mérite peut-être un peu là, mais c'est trop abusif. (Ian)

Parce que quand j'suis arrivé icitte, c'est parce que j'en avais besoin. Là, j'en ai plus besoin, je fais plus de conneries. (Jonathan)

N'empêche que les réflexions de Dave, Ian et Jonathan concernant l'aide que la classe ou l'école de troubles du comportement peut leur apporter ne suffisent pas à leur faire apprécier leur situation. C'est le cas pour d'autres participants dont Benjamin, qui

n'arrive plus à identifier les motifs pour lesquels il est en classe de troubles du comportement. De leur côté, Frédéric et Hugo ne croient pas que de telles classes devraient exister.

Non, c'est à cause que pas besoin d'être dans un programme spécial. Tout le monde est capable de réussir. Pour moi, c'est une normalité dans le fond, c'est pas une réussite. À part ceux qui ont vraiment des problèmes, les déficients pis toute. ça je les comprends pis toute. C'est normal qu'ils soient dans ça. Mais à part de ça, ceux qui ont rien, qui ont pas de problèmes, ils ont pas d'affaire à être dans ça. (Frédéric)

En tous cas, moi comme j'te dis si j'aurais un conseil à donner aux parents, envoyez pas vos enfants icitte. Ils devraient fermer [la classe] pis nous envoyer toutes en CPC. (Hugo)

L'encadrement et le fonctionnement général de la classe ou de l'école ne plaisent à personne et les adolescents se voient plutôt ailleurs, comme l'indiquent l'extrait précédent (Hugo) et l'extrait suivant (Jonathan).

J'ai hâte de sacrer mon camp. J'ai assez hâte. J't'écoeuré d'être icitte moi là là. (Jonathan)

Cependant, ils doivent continuer de fréquenter un service adapté pour les élèves en troubles graves du comportement tant et aussi longtemps que des progrès significatifs n'auront pas été évalués relativement à leur comportement en classe. C'est pourquoi ils essaient d'avancer rapidement dans leur cheminement scolaire en respectant les exigences minimales.

4.2.2.4 Faire le minimum

Cette hâte à quitter l'école et pour se retrouver sur le marché du travail se manifeste aussi à travers les exigences des participants. Pour eux, le calcul est simple. Pour entrer sur le marché du travail, il est préférable d'avoir un diplôme ou de s'inscrire au secteur de la formation professionnelle. Et pour obtenir ce diplôme ou avoir les prérequis nécessaires à l'inscription à la formation professionnelle, il faut passer ses matières scolaires à l'école. C'est pourquoi les participants souhaitent obtenir le minimum requis.

*Moi je passe. Je n'ai pas des grosses notes, mais l'important c'est que je passe.
Tant que je passe. (Benjamin)*

T'sais, j'pourrais avoir 60 pis j'serais heureuse. (Geneviève)

*Réussir à l'école, c'est finir ton année scolaire pis monter en niveau scolaire.
(Hugo)*

En autant que ce soit 60. (Ian)

En haut de 60, c'est ben correct. (Jonathan)

Certains élèves se fixent un objectif un peu plus élevé, mais tout de même près de la note de passage. C'est le cas de Dave qui souhaite avoir des notes supérieures à 70 % et de Frédéric qui avoue que, malgré qu'il est *capable de faire plus*, obtenir 70 % constitue une réussite pour lui.

Ce 60 % ou ce 70 % obtenu lors d'un examen ou sur le bulletin en fin d'année scolaire est synonyme de réussite pour les participants. La note de passage devient

l'objectif des élèves, sans égard à ce qu'ils ont appris. Notez que seul Dave a fait allusion au fait que les apprentissages réalisés à l'école pourraient lui être utiles plus tard. Il n'a cependant considéré que l'apprentissage de l'anglais dans son affirmation.

À première vue, deux élèves semblent avoir une idée différente de la réussite scolaire. Érika et Cédric croient que quelqu'un qui réussit à l'école obtient des notes supérieures : des *A* pour Érika et 80 %, 90 % pour Cédric. Cependant, ce dernier ajoute, après avoir avancé ces chiffres, qu'il vise personnellement 60 %. Plus loin dans l'entrevue, il confirme qu'il faut au moins passer et faire des efforts pour considérer avoir réussi à l'école.

Ben tant que tu fais pas de conneries, genre t'es correct, pis que t'écoutes, t'essaies de te forcer en même temps, ben ça c'est correct là. Je dis pas quelqu'un qui arrête pas de faire des niaiseries pis qui double ou des affaires comme ça.
(Cédric)

C'est donc dire que ce participant croit aussi qu'il lui faut minimalement obtenir la note de passage et avoir un comportement conforme aux exigences de la classe. Quant à Érika, bien qu'elle associe la réussite scolaire à l'obtention de la note *A*, elle avoue ne pas en obtenir souvent et croit, en fin d'entrevue, que réussir à l'école, c'est bien travailler.

4.2.2.5 S'accrocher à ses succès

Alors que les participants veulent quitter rapidement leur classe ou leur école et qu'ils visent à *passer* leurs matières scolaires, ils parlent de leurs succès scolaires avec fierté. Des notes élevées en anglais (Dave), quatorze modules terminés en français (Érika), peu de fautes dans une dictée (Frédéric), 100 % à un examen de mathématiques (Geneviève), voilà des exemples de succès qui rendent les participants fiers et qui les encouragent à continuer. C'est ce que mentionnent Alexis et Benjamin qui ont passé leur année scolaire.

Ça donne un autre petit gain, une petite poussée. (Alexis)

Bien là, aujourd'hui, je m'en vais de l'école avant tout le monde. Cette année, j'ai pas niaisé comme tout le monde dans la classe. On est deux dans la classe qui a réussi, fait qu'il y a une certaine fierté à avoir. [Et comment te sens-tu d'être fier comme ça? avons-nous cherché à savoir] Ben t'sais, je me dis que mon secondaire 5 approche. (Benjamin)

En somme, les participants se représentent la réussite scolaire comme une série d'obligations à respecter. Fatigués d'être encadrés, ils doivent obtenir au moins la note de passage dans leurs matières scolaires pour quitter l'école le plus rapidement possible. Il s'agit de la condition à respecter s'ils veulent répondre à leur objectif professionnel. Idéalement, ils devraient obtenir un DES, mais la formation professionnelle s'avère une solution plus rapide et efficace pour plusieurs participants. Devant rester sur les bancs d'école, ils s'encouragent de leurs succès scolaires dont ils sont fiers et qui les rapprochent de leur objectif.

4.2.3 La réussite personnelle

La représentation qu'ont les adolescents rencontrés de la réussite personnelle couvre deux périodes différentes : leur vie adolescente en cours et leur vie adulte. Les catégories illustrées dans la figure 8 proposent des exemples de la représentation de la réussite personnelle des participants, référant tant à ce qu'ils vivent présentement qu'à ce qu'ils anticipent.



Figure 8 : Catégories composant la représentation de la réussite personnelle des participants

4.2.3.1 Être autonome

Comme mentionné à la section 1.2.3 (voir p. 24), l'adolescence se veut le passage de la dépendance de l'enfance à l'autonomie de l'âge adulte. Il n'est donc pas surprenant que les adolescents rencontrés fassent figurer l'autonomie comme une composante de leur représentation de la réussite personnelle. Pour eux, être autonome réfère à la capacité de vivre sans l'aide et le contrôle des autres, d'être libre. Les participants veulent être maîtres de leurs choix et de leurs actions, ils ne veulent pas dépendre des autres.

C'est de faire des choses que toi tu veux faire. Supposons que tu veux réussir quelque chose. Tu vas le réussir toi-même. C'est pas pour les autres que tu le fais, c'est pour toi. (Alexis)

J'vais pouvoir dire : Ha! regarde, je fais mes affaires à moi. J'suis pas obligé de faire des affaires pour les autres. Je veux dire que j'dépendrai pas des autres. (Alexis)

Pas tout le temps demander de l'argent au monde pis avoir tout ce que j'ai de besoin. (Jonathan)

Ces autres dont on dépend et de qui on souhaite se détacher à l'adolescence, ce sont entre autres les parents. Toutefois, ce détachement doit se faire par étapes, les participants sachant que leur situation d'élèves mineurs ne leur permet pas encore de quitter le domicile familial²⁵. Jonathan voit même un avantage à rester chez ses parents plus longtemps.

Oui, c'est ça, mais va falloir que j'aille l'âge moi là, pis que j'aille une job pour déménager de chez mes parents, sinon, j'vais rester là jusqu'à temps que j'aille assez d'argent. (Jonathan)

²⁵ À l'exception de Benjamin. Son placement en famille d'accueil viendra à échéance lorsqu'il aura 18 ans.

Il faut mentionner cependant que Jonathan n'est presque jamais à la maison, passant le plus clair de son temps avec ses amis. De leur côté, Geneviève et sa famille ont pris un arrangement qui permet à l'adolescente d'avoir son domaine privé à l'intérieur de la maison familiale. Elle a une très grande chambre qui lui sert aussi de salle de séjour. Ses deux demi-frères plus vieux ont même leur propre appartement attenant à la maison familiale.

Une autre façon de se détacher de ses parents est d'obtenir son permis de conduire afin d'être plus libre dans ses déplacements. Pour cinq des huit garçons interrogés, il s'agit d'une étape incontournable. C'est si important qu'Hugo affirme qu'il peut conduire seul depuis deux ans parce qu'il a son permis d'apprenti conducteur. Toutefois, ce type de permis, plus communément appelé le *temporaire*, ne peut être obtenu, au plus tôt, que le jour de son seizième anniversaire et il nécessite la supervision d'un conducteur expérimenté pour une période d'au moins huit mois. Puisqu'Hugo a 16 ans depuis six mois au moment où il fait cette affirmation, il est impossible qu'il ait un tel permis de conduire²⁶. Le fait qu'il affirme le contraire et qu'il insiste même pour que nous croyions qu'il soit en mesure de conduire seul est un indicateur de l'importance qu'il accorde à cet élément qui témoigne, comme les exemples précédents, du désir des participants d'être plus libres de leurs actes.

²⁶ En effet, il est impossible qu'un permis de conduire lui ait été délivré il y a deux ans compte tenu de son âge. Néanmoins, nous avons conservé cet extrait du discours d'Hugo, car il soulève son désir marqué de liberté et d'autonomie.

4.2.3.2 Avoir, posséder

Tel qu'exposé précédemment, la réussite professionnelle supporte l'idée d'avoir un emploi payant d'abord pour subvenir à ses besoins de logement et de nourriture, mais aussi pour répondre à d'autres usages. Reflet de la représentation de la réussite personnelle pour les participants, les éléments suivants composent la catégorie ici présentée : la possession de biens, l'utilisation de l'argent gagné pour s'offrir des loisirs, des voyages, pour offrir des cadeaux aux autres, pour partager et pour réaliser ses rêves et projets.

Si l'obtention du permis de conduire constitue un pas vers l'autonomie, l'achat d'une voiture prend une place importante dans les possessions souhaitées par les garçons rencontrés. Alexis, Cédric, Dave, Hugo et Ian veulent se procurer une voiture dans les prochaines années. Chez les garçons, seuls Jonathan, Frédéric et Benjamin ne formulent pas directement ce souhait. Par contre, Benjamin présente deux de ses amis qui possèdent une voiture en tant qu'exemples de réussite.

T'sais, il a 18 ans, il a une voiture, une bonne voiture, 10 000 [\$]. (Benjamin)

Oui. Il y a un de mes amis, il a 18 ans aussi, il est en appartement pis il vient juste de s'acheter une auto neuve. (Benjamin)

Toujours en ce qui concerne la possession de biens, un élément a particulièrement attiré notre attention. Quatre participants (Dave, Geneviève, Ian et Jonathan) soulignent

l'importance d'être propriétaires d'une maison. Ils distinguent la vie en appartement de la vie dans leur maison et valorisent cette dernière option.

Vivre dans un 3 ½ c'est pas fameux, c'est looser. (Geneviève)

Avoir une maison, pas d'appartement. Pis je sais pas. [Ça serait quoi la différence entre avoir une maison pis avoir un appartement? lui avons-nous demandé] *Ben dans un appartement, il faut tout le temps que tu fasses attention pour pas faire de bruit, pour pas réveiller les voisins. Dans une maison, tu peux faire tout ce que tu veux. Tu peux mettre de la musique forte. Dans un appartement, tu peux pas, les voisins se plaignent. Tu te sens mieux dans TA* [insiste sur ce mot] *maison que dans un appartement que t'es pas propriétaire.* (Jonathan)

Une autre utilisation prévue de l'argent concerne les loisirs. Plus précisément, les sorties et les voyages font partie des intérêts des adolescents, comme le démontrent les extraits suivants.

Ben, j'fais souvent des sorties pis toute ça, mais quand tu fais une sortie, ça coûte cher. Comme j'avais 200 piastres sur moi en revenant des fêtes pis j'ai été à [nom d'un centre commercial] pis quand j'suis revenu, il me restait plus une cenne. (Dave)

J'aimerais ça aller en voyage, même si c'est rien que pour trois jours. (Hugo)

De même, les adolescents veulent partager leur argent ou les plaisirs qu'il leur procurera. Notez qu'ici, le partage ne prend pas la même dimension pour tous les participants.

De payer des affaires à tout le monde. (Cédric)

Genre payer un voyage à quelqu'un pis partir avec. Ça serait l'fun. (Geneviève)

[...] pis l'autre [rêve], ça serait de pouvoir donner aux pauvres. Mettons, qu'il y ait plus de pauvres sur la terre pis qu'on soit correct. (Érika)

Dans le même esprit de retirer du plaisir de l'argent gagné, les participants aimeraient voir se réaliser leurs rêves et leurs projets les plus chers. Les ayant questionné sur leur teneur, nous avons réalisé qu'ils réfèrent à certains éléments ci-haut mentionnés à savoir acheter une voiture, voyager, ou avoir sa maison. Il peut aussi s'agir d'être un travailleur, d'être autonome financièrement. Seulement, la condition permettant de réaliser ses rêves et projets et dont les participants sont conscients implique d'être salarié, voire d'économiser et de résister à la tentation de tout acheter.

Ramasser mon argent à place de tout le temps la dépenser. À cause j'suis un gros dépenseur. Quand j'ai de l'argent faut comme pas qu'elle reste sur moi. (Dave)

Mettons si je veux m'acheter un char. Si je trouve un char beau pis je dis j'le veux, j'le veux, j'le veux. Si j'veux tout ce que je trouve beau, oublie ça là. (Jonathan)

4.2.3.3 Entretien d'une bonne image, une bonne réputation

La réussite personnelle des participants est aussi perçue à travers le regard que les autres portent sur eux. En lien avec ce qui a été explicité antérieurement, l'image des participants repose d'abord sur leurs possessions. Elle repose également sur leur apparence physique et sur les comportements qu'ils adoptent.

Il n'est pas étonnant que les participants accordent de l'importance à l'impact que leurs possessions ont sur les autres, compte tenu de la place accordée à leurs avoirs. Le cas de l'automobile est intéressant en ce que les participants qui font le souhait d'avoir une

voiture souhaitent plus qu'une voiture qui les mène du point A au point B, exception faite d'Alexis. Par exemple, Benjamin affirme, comme cité précédemment, que ses amis sont des exemples de réussite entre autres parce qu'ils possèdent *une bonne voiture, 10 000 [\$]* et *une auto neuve*. De même, Cédric rêve de posséder une Lamborghini pour *chiller* et voici des précisions sur l'apparence de la voiture que Dave et Ian aimeraient avoir :

Comme le char à p'pa, ça j'aimerais ça l'avoir, à cause c'est un beau char sport.
(Dave)

J'aimerais ça avoir le nouveau Dodge Charger. Il est malade. Mon père veut se l'acheter. (Ian)

Un autre cas d'intérêt est celui de l'apparence physique établie par la tenue vestimentaire. L'exemple donné par Geneviève en ce sens est éloquent. L'adolescente avoue que la tenue de quelqu'un influence son attitude et même ses comportements envers cette personne. Consciente qu'il s'agit de préjugés, elle porte tout de même attention à son style afin de ne pas subir sa propre médecine.

Avoir du beau linge c'est important pour moi. C'est genre mon image, c'est important. Parce que j'me dis que si je serais pas belle il y aurait personne qui me parlerait. Ben c'est pas vrai, ben genre si je m'habillerais mal mettons, pas si je serais pas belle, mais si je m'habillerais mal genre mettons. [Tu penses qu'il y aurait moins de monde qui viendrait vers toi pour te parler, avons-nous répété] Ben je sais pas, dans ma tête à moi, oui. [Mais t'es pas sûre que c'est vrai, avons-nous cherché à savoir] Ouin, c'est ça. Ben moi je regarde ça la façon que le monde est habillé. Moi j'ai trop de préjugés envers ça. Quelqu'un qui est pas beau pis qui s'habille pas bien, ben j'irai pas lui parler. (Geneviève)

Les vêtements déterminent donc l'intérêt dont une personne serait digne. Le statut social des gens s'évaluerait aussi par leur habillement, aux dires de Frédéric qui trouve que

les pauvres sont mal habillés. Ce participant affirme qu'il est important de montrer qu'il n'est pas pauvre en s'habillant *comme du monde*. Dans le même ordre d'idées, Érika ajoute ces précisions concernant l'image qu'elle se fait des pauvres.

Ils [les pauvres] ont pas de travail, ils ont pas de maison, ils ont rien. Qu'est-ce qu'ils ont c'est juste ce qu'il y a dans les poubelles, les affaires déguelasses pis toute. C'est comme ça qu'on attrape des maladies. (Érika)

L'apparence physique n'est pas la seule à jouer un rôle d'importance en ce qui concerne l'image d'un individu. Celle-ci est aussi influencée par ses comportements. La réputation, le jugement de la valeur de quelqu'un est donc fonction des comportements que cette personne adopte. Benjamin donne l'exemple qui suit à propos du rôle de la réputation en ce qui a trait à la réussite personnelle. D'ailleurs, il vise lui-même à choisir et adopter des comportements pour conserver une bonne réputation.

Avoir une bonne relation avec la société. Quelqu'un te voit. Il dit pas : c'est un petit crisse et il fait plein de niaiseries. T'sais, c'est plutôt que le monde te regarde et dit : lui il est fiable. (Benjamin)

Il y en a pour qui la drogue est la chose la plus importante. Moi la drogue, non. Ça va être mon travail et mon image avant la drogue, les partys, pis toute. (Benjamin)

Alexis croit aussi à l'impact de la réputation lorsqu'il réfère au monde du travail en disant que son père est un bon travailleur et qu'il obtient des contrats grâce au *bouche à oreille*. Quant à Hugo, il fait allusion à la nécessité de démontrer un caractère fort pour éviter d'être victime d'intimidation.

Sinon, tu vas avoir l'air moumoune pis timide. Y'a personne qui va vouloir de toi. Tu vas être rejet. [...] Dans toutes les écoles, c'est comme ça que ça marche. Eux qui se font taxer, c'est toute du monde qui sont timides. Parce que ceux là qui taxent, ils osent pas s'en prendre à du monde qui sont pas timides. Ils ont trop peur de se faire répondre, de se faire virer à l'envers. (Hugo)

Bref, selon les participants, les attributs physiques comme les vêtements ou le type de voiture que l'on conduit ont des effets sur l'image que l'on projette et influencent l'idée que les autres se font de nous. De même en va-t-il des comportements et des attitudes adoptés.

4.2.3.4 Être entouré

Les participants associent la réussite personnelle au fait d'être entouré. Qu'il s'agisse des membres de sa famille, de ses amis ou d'un *chum* ou d'une *blonde*, il est important de ne pas se retrouver seul.

Plusieurs participants affirment que leur famille est importante à leurs yeux (Benjamin, Érika, Frédéric, Hugo et Jonathan). L'analyse des résultats nous a permis de dégager des différences relativement aux éléments auxquels les participants accordent de l'importance. Tout d'abord, Érika et Jonathan soulèvent la nécessité que la famille réponde aux besoins des enfants. Il est ici question de la capacité des parents à subvenir aux besoins des enfants, quels qu'ils soient. Les participants ne font pas nécessairement seulement référence aux besoins physiologiques.

Ma mère a réussi à prendre soin de trois enfants. (Érika)

Ben ils [ses parents] m'achètent plein d'affaires, ils me donnent tout le temps de l'argent. (Jonathan)

Ensuite, Érika et Hugo ont souligné la proximité physique de la famille et la protection que s'offrent entre eux les membres qui la composent, quitte à recourir à la violence.

Il faut toujours que j'aie quelqu'un de la famille avec moi. Mettons que ça fait trois semaines que j'ai pas vu quelqu'un de ma famille, je pleure pis je veux plus rien faire, je mange plus, je fais plus rien. (Érika)

Il faut toujours qu'il y ait quelqu'un qui me protège. Moi déjà je protégeais ma sœur avant. Je protégeais ma sœur contre des gars. [Ta sœur plus jeune? lui avons-nous demandé] Oui. Pis je les ai frappés parce qu'ils voulaient frapper ma sœur pis j'ai été renvoyée [de l'école] pour elle. (Érika)

J'suis pas violent. J'suis pas un gars qui est violent. Mais essaye pas de me taxer, pis touche pas à ma famille. À part ça, j'suis ben calme. (Hugo)

Puis Benjamin et Jonathan ont abordé les relations entre les membres de la famille. Jonathan ne s'en tient qu'à la bonne entente avec ses parents tandis que Benjamin précise que les rapports familiaux doivent reposer sur la communication et la solidarité. Enfin, Benjamin et Frédéric abordent le rôle des parents et de leur influence sur leur réussite.

Disons que ce sont pas des trous d'cul [ses parents d'accueil]. Ils vont te dire les vraies affaires et ils vont tout faire pour que tu réussisses. C'est pas comme certains parents. Je sais pas si tu comprends? T'sais, il y a des parents qui pensent : ce que tu fais, j'm'en fous. Mais eux, s'il y a quelque chose, ils vont te le dire et ils vont tout faire pour que tu réussisses. Ils vont te dire les vraies affaires. [Nous lui avons demandé Comme quoi par exemple?] Bien, ils vont te donner toujours des conseils pis ils vont toujours te donner leur opinion. Si t'aimes pas ça, prends-le pas, mais ce qu'ils vont te dire c'est pour t'aider. (Benjamin)

T'sais, je regarde les trois quarts du monde à l'école, ils vont pas à l'école et leurs parents ils vont les motiver et ils vont s'en foutre [réfère aux parents qui justifient les absences scolaires de leurs enfants]. (Benjamin)

Donner de l'amour à ton enfant. Mettons, ton enfant réussit, c'est à cause de toi. Tu veux que ton enfant fasse de quoi dans sa vie, s'il réussit à l'avoir, ça va être une réussite pour toi. (Frédéric)

Dans les propos des participants, il n'a pas été question de la composition de la famille, malgré que les parents de six participants sur dix sont séparés ou divorcés (Alexis, Dave, Érika, Geneviève, Hugo et Jonathan). Soulignons seulement qu'Érika a manifesté le désir d'avoir un père, que Geneviève a effleuré le fait qu'elle n'entretenait plus de relations avec son père et que Jonathan a dit que ses parents étaient demeurés en bons termes. Il n'a pas été possible de dégager une constante dans les réponses des participants à ce sujet.

Outre la famille, les amis occupent une place de choix chez les participants interrogés, ce qui caractérise particulièrement l'adolescence (Cloutier, 1996; Vernon et Al-Mabuk, 1995). Le groupe de pairs devient le cœur de leurs relations interpersonnelles et les participants n'apprécient pas de se retrouver seuls ou *rejets*.

Ben il y en a une qui est devenue ma meilleure amie parce que mettons toutes les deux on se faisait rejeter par l'école [par les autres élèves]. Pis on s'est connues toutes les deux parce qu'on avait le même problème, on se faisait écoeurer pis toute. Fait qu'on est devenues des meilleures amies après. (Érika)

Les amis, c'est primordial. Moi, si j'aurais pas d'amis, je serais malheureuse. C'est important d'avoir du monde autour de moi, pis me sentir genre aimée. (Geneviève)

Ben moi, j'haïs ça être tout seul. (Ian)

Les participants sélectionnent leurs amis sur la base de deux critères. Le premier est d'ordre hédoniste, en ce que les amis sont là pour partager des activités, pour avoir du plaisir comme l'énoncent Érika et Jonathan.

L'autre fille, c'est qu'on était souvent ensembles, on riait souvent ensembles. Il faut qu'elle me fasse toujours rire ou qu'elle soit toujours gentille. (Érika)

Comme mettons on se parle, on fait des affaires, on rit, on joue au Play[station], on va faire du bicycle, j'sais pas. (Jonathan)

Le second critère a rapport avec la confiance et constitue une condition au maintien de la relation d'amitié.

Moi, il faut qu'ils soient honnêtes. [...] Faut qu'ils soient directs, faut qu'ils soient honnêtes, t'sais faut pas qu'ils te fassent des coups de cochon. (Hugo)

T'sais, moi ça prend pas long que je barre un ami. T'sais, si tu me fais chier, t'es pas mon ami. (Ian)

Le sentiment de confiance envers un ami pourrait être remis en question dans le cas où l'ami concerné tenterait de voler quelque chose ou de l'argent appartenant au participant (Benjamin, Hugo et Ian) ou s'il trahissait le participant en parlant dans son dos, à son insu (Jonathan). À la lumière de ces informations, les participants recherchent des amis pour ne pas être seuls et pour avoir du plaisir, mais ils veulent des amis de confiance. Il faut noter la différence établie ici par Benjamin entre les *amis d'école* ou les connaissances, selon le terme employé par Cloutier (1996), et les véritables amis.

Parce que t'sais, il y a les bons amis et il y a les amis. [Quelle est la différence? lui avons-nous demandé] J'ai des amis d'école, et j'ai des amis à qui je pourrais faire confiance. [...] C'est comme à l'école; mettons que je confie de l'argent. Il y en a pas un à qui je ferais confiance, pas à cette école-ci. [Tes amis d'école sont

différents de tes amis de confiance, avons-nous dit] *Ben sûr. Il y a des amis avec qui je vais faire des affaires la fin de semaine et d'autres que je vois à l'école.* (Benjamin)

Toujours dans le domaine des relations interpersonnelles, l'analyse des verbatims nous a conduit à la formulation de deux hypothèses, soit que les relations amoureuses ne prennent pas beaucoup de place dans les représentations sociales de la réussite qu'ont les participants dans leur vie adolescente ou soit qu'ils sont gênés ou intimidés à l'idée de parler de ce thème. Cet exemple tiré des propos de Jonathan réfère à la première hypothèse.

Ben moi, mes amis, ils passent avant toute là. C'est sûr. Mes amis passent avant ma blonde parce que si mettons je perds ma blonde pis j'ai perdu mes amis à cause que j'étais trop avec ma blonde, là, il y aura plus personne. Pis si mettons j'suis avec eux autres pis je perds ma blonde, ben j'vais avoir eux autres. (Jonathan)

En fait, certains participants envisagent d'avoir une relation amoureuse davantage dans leur vie adulte. C'est le cas de Dave qui, après avoir obtenu une *bonne job*, souhaite avoir *sa femme*. Quant à Geneviève, elle souhaite sensiblement la même chose. Elle veut une *job*, une *maison* et :

Avoir une famille, genre quelqu'un dans ta vie là. (Geneviève)

De plus, bien qu'Hugo ne veuille pas avoir de *blonde* tout de suite, il valorise une relation dans laquelle il y a beaucoup de compréhension. De son côté, Dave ne veut pas d'une relation dans laquelle se sont installées les *chicanes* et la *jalousie*.

4.2.3.5 Avoir des attitudes, des comportements et des qualités favorisant la réussite

La dernière catégorie associée à la réussite personnelle réfère aux attitudes et comportements qui favorisent la réussite, que ce soit à l'école, au travail ou dans d'autres sphères de la vie des participants. Il est ici question de se conformer, de faire des efforts et d'avoir de la volonté. Cette catégorie met aussi en perspective des qualités et des éléments extérieurs à l'individu et favorisant la réussite.

Les participants s'entendent à l'effet qu'il faille se conformer pour réussir, c'est-à-dire que les attitudes et comportements qu'ils adoptent doivent concorder avec les prescriptions de l'autorité, avec les règles établies, avec le comportement que l'on attend d'eux dans une situation donnée.

À l'école, à la maison. T'sais, si tu fais ce qu'on te demande, tu vas réussir.
(Frédéric)

Avec [enseignant] j'ai une bonne relation. Il me dit quelque chose et... Tout le monde l'envoie chier dans la classe. Tout le monde l'envoie chier pis ils l'écoutent pas. Moi je l'écoute et je l'envoie pas chier. S'il me dit fais ça, j'dirai pas ben là là. J'vais le faire. (Benjamin)

Je respecte mon employeur. S'il me dit quoi faire bêtement, je dirai pas ben là là. J'vais le faire, j'vais fermer ma gueule. (Benjamin)

Ben faire ce que j'ai à faire pis écouter mon boss. C'est ça. Pis de tout le temps être là. Pas arriver des jours pis pas être là. Faire ma job. (Jonathan)

Ben, faire ce que j'ai à faire là [au travail]. J'peux pas vraiment réussir plus que ça. (Geneviève)

Le respect des règles constitue donc une condition à la réussite, mais deux participants démontrent qu'il est possible de jouer avec les limites établies et de réussir quand même. Ils outrepassent les limites et ne font pas tout ce qui est attendu d'eux. En contrepartie, ils espèrent que les règles respectées compenseront pour celles qui ne le sont pas. À cet égard, Alexis croit que le fait d'être ponctuel et de faire ce qui lui est demandé au travail éclipsera le fait qu'il ne soit pas toujours à jeun. Le même adolescent continue de consommer de la drogue mais a choisi de changer son comportement à l'école, ce qui sera suffisant pour faire accepter sa consommation à sa mère pense-t-il. Ian, quant à lui, a fait des efforts pour faire ce qu'on lui demandait pour sortir du Centre jeunesse. Il avoue toutefois être arrivé à atteindre son objectif en ne respectant pas toutes les règles à la lettre.

T'arrives à l'heure, t'es pas magané t'sais. Si t'es encore saouïl, cale une couples de cafés. Et c'est ça. Tu fais ta journée. Tu dis oui c'est beau, je vais le faire. Tu dis pas ben là, c'est d'la marde. (Alexis)

Là j'ai compris dans ma tête que je vais arrêter de faire le cave esti pis regarde, je vais arrêter de faire le cave à l'école et me faire tout le temps pogner en train de fumer comme un cave. J'veis aller bien à l'école, ça va aller bien avec ma mère alors elle aura rien à chialer pis elle va penser que j'ai arrêté de fumer, mais j'veis fumer quand-même. Quand elle va me pogner à fumer, j'veis lui dire : regarde, ça va ben à l'école, ça va ben avec toi, toute va ben, t'as pas de rebound, fait que arrête de chialer pour ça. Là elle va faire oui, c'est vrai. (Alexis)

Ben j'me suis forcé dans ce qu'ils disaient. Dans le fond, je faisais qu'est-ce qu'ils disaient. [T'as respecté ce qu'ils te disaient de faire, avons-nous dit] Ben oui, presque [Ian rit]. [Qu'est-ce que tu veux dire par presque? lui avons-nous demandé] Ben c'est sûr que j' respecte pas toute ce qu'ils disent. Ça serait un autre Ian là. (Ian)

Les exemples précédents démontrent que le respect des règles peut conduire à l'atteinte de ses objectifs ou à un gain. C'est aussi ce qu'ont confirmé Dave et Benjamin.

Le premier croit qu'il devrait pouvoir quitter la classe de troubles du comportement s'il a un bon comportement. Le second dit qu'il a eu une promotion au travail (il est passé de plongeur à cuisinier en un mois en demi) bien avant certains de ses collègues de travail parce qu'il se *donne*, qu'il est ponctuel et qu'il ne se *pogne pas le beigne*.

Si agir en fonction des règles établies contribue positivement à l'obtention de quelque chose ou à l'atteinte d'un objectif, cela sert aussi à éviter les situations et les conséquences désagréables.

Maintenant, je pense avant d'agir et c'est correct. J'ai la paix. (Alexis)

Bien faire mes affaires et pas me mettre dans la marde pour rien. Pis pas me compliquer la vie. Toujours le plus simple possible. Low profile, t'sais. (Alexis)

Ben ici c'est strict pis si on fait des conneries, on va de l'autre bord, pis moi ça me tente pas d'aller en retrait à cause j'ai été souvent en retrait l'année passée, en retrait dans les locaux de retrait. (Dave)

Ma mère me dit t'es mieux de passer tes semaines, sinon tu vas être privée de sortie [Geneviève rit]. Fait que là, j'vas me forcer. (Geneviève)

Un autre élément sur lequel les participants se mettent d'accord est l'importance de faire des efforts, particulièrement à l'école où cela se manifeste comme suit :

[Quelqu'un] *Qui est à l'école et qui ne niaise pas, qui fait son travail et qui fait ses examens pis tout est beau. Là il réussit. Pis ça va bien.* (Alexis)

Ben tu te mets à ta tâche. Ce que t'as à faire, tu le finis. Tu remets pas à d'autres jours ce que tu peux faire aujourd'hui. (Dave)

Ben, c'est être concentré sur notre travail. (Érika)

Cependant, cela n'est pas toujours aussi facile qu'il n'en paraît. C'est que la notion d'effort sous-entend la mobilisation de ses forces pour vaincre une résistance. Le contrôle et la maîtrise de soi deviennent alors essentiels, comme le mentionnent ces participants.

C'est pas parce que ça ne me tente pas le matin qu'il faut que je fucke le chien. Si ça me tente pas le matin à l'école, il faut que je fasse mes affaires quand même. (Alexis)

C'est à cause t'sais. des fois, si je me contrôle pas pis je niaise pis toute ça là, c'est moi l'obstacle, tu comprends? Tandis que si j'ta ma tâche pis je fais mes affaires. ben il y aura pas d'obstacle pis j'vais finir mes affaires plus vite. (Dave)

Non. parce que c'est toujours moi qui dérangerais en premier. Fait que là j'ai l'impression que c'est tout le temps moi qui fait des conneries pis toute. Pis ça m'écoeure, parce que j'suis pas capable d'arrêter de faire des conneries. (Frédéric)

Pour être en contrôle, Alexis suggère d'être constant, d'avoir *la constance dans l'effort* et Benjamin, Cédric et Hugo soulignent l'importance de la persévérance.

La persévérance encore une fois. Ne pas se laisser démoraliser par tout. Tu sais, il y a un problème qui arrive, tu essaies de passer par-dessus, de le régler. Ne pas s'appuyer [lire s'apitoyer] sur son sort. (Benjamin)

Supposons que tu fais un sport et que t'es pas très bon, ben tu te pratiques, tu te pratiques et un moment donné, tu vas être bon. (Cédric)

La persévérance. Si je suis un cours de formation professionnelle, mécanique c'est un cours de 1000 quelque chose heures. 1200 heures. (Hugo)

Il faut dire que la consommation de drogue a été ou est problématique pour six des dix élèves rencontrés. C'est entre autres le cas d'Alexis, de Frédéric et de Jonathan qui expliquent comment cela a affecté les efforts fournis relativement au travail scolaire.

C'est parce que le matin, tu fumes à jeun et ça te cogne dans tête. [...] T'es pas dans tes cours, tu buzzes et on s'en calisse [Alexis rit]. (Alexis)

[...] *ma sœur était dans ce programme-là, pis moi je trouve que c'est une réussite pour elle à cause qu'elle a réussi à sortir de ce programme-là pour rentrer au régulier. T'sais, elle a fait tous les efforts pour [...] Moi, j'ai jamais été capable de faire ça, à cause je consommait pis toute là.* (Frédéric)

Ha, je fumais du pot, icitte. Je venais icitte j'tais là hein hein [imite quelqu'un qui est gelé]. Je travaillais pas, j'parlais à mes voisins. J'faisais toute sauf travailler dans mes livres. (Jonathan)

Fortin et collaborateurs (2001, p. 100) rapportent que plusieurs études établissent que « les élèves qui consomment en grande quantité se laissent davantage tenter par des comportements déviants, font preuve de plus d'opposition envers l'école et manifestent peu d'attentes à l'égard de la réussite scolaire. ». La drogue et l'alcool font partie de l'ensemble de la problématique à laquelle sont confrontés les participants. Considérant que la majorité des drogues créent une dépendance, les efforts fournis pour arrêter font partie de la représentation de la réussite personnelle des adolescents. On comprend alors la fierté éprouvée par Cédric quand il a arrêté de prendre de la drogue pendant un certain temps.

En plus de se conformer et de faire des efforts, la réussite reposerait aussi sur la volonté. Attitude favorisant la réussite, la volonté implique d'abord de se fixer des objectifs qui deviennent une source de motivation et permettent de passer à l'action, comme l'illustrent ces deux exemples tirés de l'entretien avec Benjamin.

J'ai des objectifs à atteindre pis je me base là-dessus pour avancer. (Benjamin)

Si t'as pas de but, je pense que l'école va être plus plate. [Plus plate? avons-nous demandé] Ben t'sais, t'auras pas de raison d'aller à l'école, t'auras aucune motivation. (Benjamin)

Pour Frédéric, la volonté occupe une place prépondérante en ce qui a trait à la réussite. Dans le premier extrait ci-dessous, il explique dans ses mots ce qu'est la volonté en soutenant le fait de vouloir quelque chose, puis d'agir en conséquence pour atteindre son but. Le deuxième extrait présente un exemple concret issu de l'expérience de vie de Frédéric.

Si tu veux obtenir quelque chose, tu vas faire ce qu'il faut pour l'avoir [...] c'est toujours de même dans n'importe quoi que tu fais. Ben une réussite, dans le fond, c'est ça. Si tu veux obtenir de quoi, tu vas l'avoir. Que ce soit bien ou mal, si tu veux l'obtenir pis tu fais les affaires pour, tu vas réussir. (Frédéric)

Comme la cigarette, j'ai arrêté parce que j'avais envie. J'ai dit j'vais arrêter pis je fume plus. Ça itou c'est une réussite. (Frédéric)

Les participants adhèrent donc à l'adage bien connu *Quand on veut, on peut*, comme le dit Geneviève, ce que supporte Benjamin lorsqu'il dit *si je veux, je vais pouvoir*. D'ailleurs, comme le mentionne clairement Benjamin dans l'exemple précédent, il est essentiel que l'individu mobilise lui-même sa volonté pour atteindre ses propres objectifs. C'est ce qu'il confirme lorsqu'il dit qu'il travaille pour lui, *pas pour les autres*. Cédric et Jonathan mettent également l'accent sur cette dimension en donnant des exemples tirés de leur vécu. Cédric qui était timide et seul a choisi de changer et Jonathan, après trois ans en classe dédiée aux troubles du comportement, a décidé d'en sortir en se disant *là là, c'est assez*. De son côté, Hugo précise que sans la volonté de l'individu, les efforts des autres pour l'aider seront vains.

Ça prend de la volonté. Si t'as pas de volonté, personne peut t'aider si t'as pas de volonté, c'est ça. (Hugo)

En dépit de la prépondérance accordée à la volonté, les participants identifient d'autres éléments favorisant la réussite, mais qui ne dépendent ni des attitudes, ni des comportements des individus. Il s'agit tout d'abord d'éléments sur lesquels les participants ne considèrent pas avoir de prise, comme des événements imprévus ou la composition de son environnement.

Oui. Bien non... tu sais, il y a plein d'affaires qui arrivent, on ne peut pas prévoir. [Des imprévus comme quoi? Avons-nous cherché à savoir] J'le sais pas. J'sais pas quel genre d'imprévu, mais je sais qu'il peut y avoir plein d'affaires. (Benjamin)

J'sais pas, si je tombe malade. J'sais pas, si j'ai un accident, si je crève. (Hugo)

[...] en autant qu'il y ait pas d'embûches. (Ian)

Avoir un bon environnement. [...] Ben où il y a rien qui t'empêche de réussir. (Cédric)

Des ennemis. Oui, bien j'sais pas. Ben c'est sûr qu'il y a des cons. [...] Tu trouves pas qu'il y a du monde qui se fout, ben je sais pas, qui t'aiment pas, qui te dérangent. (Cédric)

Pis il faut que t'aies de l'aide de tes, des enseignants, parce que les enseignants, ils te donnent pas tout le temps d'aide. Il faut que tu t'arranges tout seul la plupart du temps pis quand ça marche pas, ils t'envoient au retrait. (Hugo)

Il peut aussi être question des qualités que possède une personne, comme l'affirment Cédric, Érika et Frédéric.

Quelqu'un qui n'a pas de misère [à l'école]. (Cédric)

[Quelqu'un] Qui est bon. [Qui est bon dans quoi? avons-nous cherché à préciser] Mettons au travail, ben t'sais, quelqu'un qui est bon dans le travail d'école. Mais dans le travail aussi, le travail des emplois. (Érika)

Ben c'est quelqu'un qui est capable de... qui est intelligent. (Frédéric)

Il importe de mentionner ici que nous considérons, à la suite de l'analyse, les qualités comme des éléments attribuables à l'individu, mais qui, à tout le moins, ne dépendent pas de lui. C'est que les participants voient les qualités comme faisant partie de la nature de l'individu, comme un élément inné.

Rappelons que les participants considèrent la conformité, c'est-à-dire le respect des règles établies et l'adoption du comportement attendu, comme une attitude favorisant la réussite. Les participants se conforment pour obtenir quelque chose ou pour éviter une situation désagréable. Lorsqu'ils le peuvent, certains d'entre eux tentent de conserver un comportement qui est normalement réprimé en échange du respect d'un certain nombre de règles. En deuxième lieu, les adolescents rencontrés affirment que les efforts contribuent à la réussite, aussi difficile cela puisse-t-il être. Ils doivent se contrôler et faire ce qu'on leur demande. Enfin, la volonté manifestée pour réaliser les objectifs préalablement fixés est une condition essentielle à leur atteinte. En plus de ces attitudes et comportements, des événements ou des composantes de l'environnement peuvent influencer la réussite, tout comme des qualités que possède en lui un individu.

En somme, la représentation de la réussite personnelle des adolescents en troubles du comportement touche différents aspects de leur vie, tant au moment présent que dans l'avenir. Les adolescents souhaitent être de plus en plus autonomes en prenant eux-mêmes les décisions qui les concernent. Plusieurs des garçons souhaitent obtenir leur permis de

conduire et éventuellement, les participants veulent quitter le foyer familial. La réussite personnelle est aussi représentée par la possession d'argent. Les participants considèrent cette catégorie de la réussite personnelle dans une perspective d'avenir. Ainsi, l'argent qu'ils gagneront pourra être utilisé pour l'achat de biens, dont une voiture et une maison, les loisirs et les voyages, mais il pourra aussi être partagé et il pourra leur permettre de réaliser leurs rêves et leurs projets, à condition d'économiser. Puis, l'image projetée est importante, tant sur le plan de l'allure physique que sur celui des comportements adoptés. Cette préoccupation pour les impressions que l'on crée sera aussi importante lorsque les participants auront atteint l'âge adulte et qu'ils voudront maintenir une bonne réputation. Ensuite, les participants ne veulent pas se retrouver seuls, ni maintenant, ni plus tard. C'est pourquoi la famille et les amis prennent une place de choix pour eux et c'est pourquoi ils envisagent d'avoir une relation amoureuse, mais plus tard. Enfin, peu importe la période de leur vie, les participants croient qu'il faut se conformer, faire des efforts et avoir de la volonté pour réussir. Certaines qualités comme l'intelligence leur rendraient la tâche plus facile. Malgré cela, des éléments extérieurs pourraient les empêcher de réussir tout comme ils pourraient favoriser leur réussite.

Ce quatrième chapitre a présenté les résultats de la recherche. Déclinées séparément dans les pages précédentes, les catégories de chacune des dimensions n'existent pas en vase clos. Des liens s'établissent entre elles pour former le champ des représentations sociales de la réussite des adolescents identifiés en troubles du comportement rencontrés au cours de cette étude. Les catégories participent donc d'un ensemble dont il faut saisir l'organisation

pour comprendre les représentations des dimensions professionnelle, scolaire et personnelle de la réussite conformément à la vision des participants. Voilà pourquoi nous discutons ces résultats dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA RÉUSSITE : DISCUSSION

« Ainsi, face à ce réel problème qu'est le nombre croissant de jeunes «troublés», ne peut-on pas entendre ces cris de douleur qui dérangent autant qu'ils sont des appels à l'aide? »

Hoppe, 2004, p. 37

Le chapitre précédent a permis de répondre au premier objectif général de cette recherche, à savoir décrire les éléments composant les représentations sociales de la réussite des adolescents identifiés en troubles du comportement. Pour ce faire, nous avons dégagé les catégories précisant en quoi consistent les dimensions scolaire, professionnelle et personnelle de la réussite pour les participants. Toutefois, pour véritablement connaître et comprendre le rapport à la réussite qu'ont les adolescents en troubles du comportement, il nous a fallu pousser plus loin notre étude et formuler un second objectif général qui visait à comprendre l'organisation des éléments formant ces représentations sociales. C'est ce à quoi est voué ce dernier chapitre.

La figure 9 de la page 135 illustre le champ des représentations sociales de la réussite des participants. Elle présente les relations que les participants établissent entre les catégories les plus consensuelles ayant émergé de l'analyse du corpus. À cet effet, une première observation de la figure 9 (voir p. 135) permet d'affirmer que les représentations

sociales que nous avons étudiées ont un important niveau de complexité. Imbriquant les trois dimensions de la réussite, elles témoignent de l'expérience scolaire des adolescents en troubles du comportement et teintent leurs aspirations pour la vie adulte. Au cœur de ce champ de représentations se situe le schéma figuratif formé des enjeux auxquels les participants accordent le plus d'importance quand il est question de réussite. De plus amples explications sur cette figure sont apportées dans les prochaines sections.

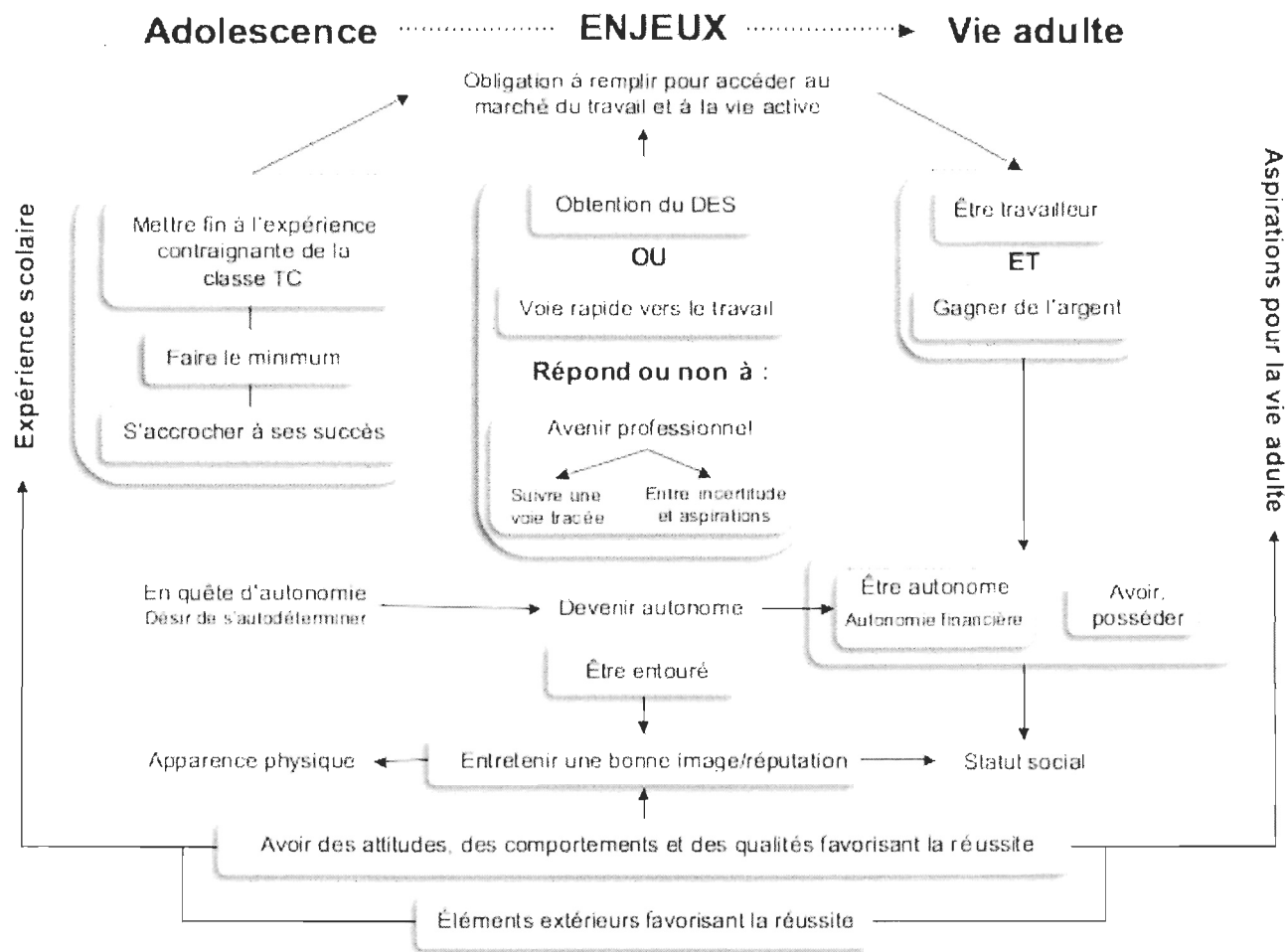


Figure 9 : Les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents en troubles du comportement

5.1 Relations entre les dimensions professionnelle et scolaire de la réussite : en route vers le marché du travail

Cette recherche étant menée en sciences de l'éducation, il est intéressant de constater la place et le rôle qu'occupe la réussite scolaire dans les représentations des adolescents vivant avec des troubles du comportement. D'entrée de jeu, il faut préciser que la dimension scolaire de la réussite est liée de très près à sa dimension professionnelle. La figure 9 (voir p. 135) indique clairement à cet effet que les éléments les composant se situent sur un même continuum temporel en raison de l'enjeu auquel les participants prévoient faire face. Cet enjeu consiste à se donner les meilleures chances d'atteindre l'objectif suivant : prendre part au marché du travail dans le respect des conditions énoncées dans leur représentation de la réussite professionnelle (voir section 4.2.1, p. 90). Rappelons essentiellement ici que cela implique l'occupation d'une position active sur le marché du travail, comme l'exprime Dave : *avoir une bonne job payante*. Pour y arriver, et c'est là où cette situation devient un véritable enjeu pour les participants, il est préférable d'obtenir un diplôme, bien que les participants désirent mettre fin le plus rapidement possible à leur statut d'élève. Les sous-sections suivantes mènent à une meilleure compréhension des relations entre les dimensions scolaire et professionnelle de la réussite qu'ont les adolescents rencontrés.

5.1.1 *Le respect de la norme de diplomation*

L'obtention du DES ou l'inscription à la formation professionnelle, vue comme une voie plus rapide vers le marché du travail, sont valorisées par les participants en tant qu'éléments facilitant l'insertion socioprofessionnelle. En ce sens, leur représentation de la réussite scolaire dans laquelle l'obtention d'un DES ou d'un DEP s'avère avantageuse correspond au souhait ministériel de voir un maximum d'élèves diplômés, incluant les EHDAAs (MEQ, 1999). De plus, cette représentation répond à la logique du combat contre l'échec et le décrochage scolaires, car le DES fait figure de formation minimale requise pour se tailler une place dans la société sans souffrir des effets psychosociaux négatifs reliés à l'échec et au décrochage scolaires (voir figure 1, p. 10). Rappelons, qui plus est, que ces effets ont un impact majeur lorsque l'élève a des troubles du comportement (Cheney et Bullis, 2004). Les propos des participants suivent donc une norme sociale valorisée par la majorité, c'est-à-dire obtenir un diplôme pour se donner de meilleures chances d'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, pour reprendre l'expression de Rivière (2002, p. 71), le diplôme et plus largement la réussite scolaire sont vus comme « un permis de travail »²⁷ par les participants.

²⁷ L'auteur utilise cette expression pour nommer la représentation de la réussite scolaire de certains étudiants du collégial qui n'établissent pas de liens entre réussite scolaire et compétences professionnelles, si ce n'est que pour décrocher un laissez-passer vers le monde du travail.

Une conception semblable de la réussite scolaire et du diplôme est présente dans l'étude de Hoppe (2004) qui vise à comprendre le sens de l'école chez des adolescents en troubles du comportement. Cette étude a été menée auprès de participants présentant des caractéristiques similaires aux jeunes de notre étude : ils étaient identifiés en troubles du comportements et avaient aussi des difficultés d'apprentissage. Pour eux, « Peu importe sa nature, peu importe le contenu de ce qui est appris, c'est le diplôme qui prime comme valeur sociale et qui est attendu comme passeport pour l'emploi » (Hoppe, 2004, p. 107). Pareillement aux résultats que nous avons obtenus, « C'est donc un rapport institutionnel école-diplôme-travail qui est important et les études et le travail ne sont pas associés au savoir mais à la vie future » (Hoppe, 2004, p. 108). C'est peut-être pourquoi la formation professionnelle, permettant d'être formé concrètement pour un métier, s'avère une solution intéressante pour les participants qui ne veulent pas entrer démunis dans la vie adulte.

Par contre, cette représentation qu'ont les participants ne couvre qu'un seul aspect de la réussite éducative telle que définie par le MELS (voir figure 3, p. 42) : la diplomation *stricto sensu*. Cet aspect répond aux aspirations des élèves qui souhaitent avoir un diplôme, un permis leur permettant d'accéder le plus rapidement possible au marché attrayant du travail. À titre de précision, nous rappelons ici que le modèle de réussite éducative que propose le MELS combine diplomation (obtention d'un diplôme **et** acquisition de compétences de base dans tous les domaines d'apprentissage) et développement de compétences de socialisation à l'école.

Ces conclusions concordent avec le sens accordé par les jeunes aux autres aspects de la réussite scolaire. Pour les participants, réussir à l'école signifie passer ses examens et son année scolaire dans le but avoué de quitter l'école et d'entrer dans le monde du travail avec de meilleures chances d'emploi. Les succès qui dépassent cette attente encouragent les participants, mais ces derniers n'en continuent pas moins de considérer l'école comme un passage obligé. Dans cette perspective, la représentation de la réussite scolaire des jeunes rencontrés rejoint la définition qu'en donne Rivière (2002, p. 18) : « la réussite scolaire correspond à la notion traditionnelle de performance exprimée par les résultats obtenus et l'ordre d'enseignement atteint. ». Effectivement traditionnelle, la représentation des jeunes ne concerne que le volet qualification de la mission de l'école, écartant socialisation et instruction, puisque les apprentissages faits à l'école ne font pas sens pour eux. Cette représentation est donc intrinsèquement liée à celle de réussite professionnelle.

5.1.2 Décalage entre l'idéal de diplomation et l'expérience scolaire vécue par les participants

Malgré qu'ils soient conscients des avantages reliés à l'obtention d'un diplôme et qu'ils en parlent explicitement, les participants entretiennent une attitude généralement négative face à l'école. Pour mieux comprendre ce phénomène, il faut considérer à la fois la représentation qu'ont les jeunes du diplôme, leur expérience contraignante de la classe d'adaptation scolaire ainsi que l'attrait que le marché du travail exerce sur eux.

Comme nous l'avons mentionné dans la sous-section précédente, les participants connaissent cette norme que constitue l'obtention du DES pour faciliter l'entrée sur le marché du travail et dans la vie adulte. Ils l'intègrent même dans leur représentation de la réussite scolaire. Cependant, ils sont lucides par rapport à leur cheminement scolaire et savent qu'ils sont encore loin d'avoir complété leur secondaire 5. Même l'inscription à la formation professionnelle, pour ceux qui l'envisagent, n'est pas dans la poche, car elle est conditionnelle à la complétion des cours prérequis. Leur parcours scolaire difficile, le retard qu'ils ont accumulé et le peu d'importance qu'ils accordent aux apprentissages contribuent tous trois à générer cette attitude qui ne les incite pas à demeurer à l'école au-delà de la limite légale d'obligation de fréquentation scolaire. De plus, leur empressement à devenir des adultes autonomes et leur désir de gagner de l'argent pèsent dans la balance. C'est ce que leur offre le marché du travail. Ils sont cependant en accord avec le fait que le diplôme leur offrirait, à long terme, de meilleures conditions d'emploi, particulièrement un meilleur salaire.

Les participants se retrouvent alors tiraillés entre l'idéal que représente le diplôme, cette position peu avantageuse dans laquelle ils se trouvent quant à leur parcours scolaire et le goût de se retrouver rapidement sur le marché du travail. Comme l'exprime Pierrehumbert (1992, p. 211), il y a « discordance enfin entre les désirs de réussite et l'avenir socio-professionnel qui attend l'enfant, dans la plupart des cas. ». En d'autres termes, d'un côté ils croient que leur entrée sur le marché du travail qu'ils souhaitent imminente serait facilitée par l'obtention d'un diplôme et de l'autre côté, ils voient mal

comment, dans leur situation, ils pourraient effectivement relever le défi de la diplomation en raison de leurs difficultés. Dès lors, l'école est pour eux une obligation à remplir afin de répondre à la norme.

Puisqu'ils sont incertains de leur sort, les participants formulent, pour plusieurs, des objectifs professionnels se rapprochant davantage des aspirations que du véritable projet professionnel (Beaucher, 2006). Entre la perception d'avantages reliés à l'obtention d'un diplôme de l'école secondaire et le niveau scolaire que les participants croient être en mesure d'atteindre, il y a un décalage. La réussite scolaire telle qu'ils se la représentent devient en quelque sorte une obligation à remplir pour parvenir à la réussite professionnelle que Rivière (2002, p. 18) définit comme « la concordance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail. ». Les participants à notre étude la voient quelque peu différemment (avoir un emploi motivant, qui répond à leurs intérêts et à leurs forces et qui est payant), mais ils n'écartent pas l'importance du niveau scolaire et du diplôme, bien au contraire. Considérant cette définition et les liens manifestes qui unissent la réussite professionnelle à la réussite scolaire, nous croyons que les participants, incertains de l'issue de leur parcours scolaire, remettent indirectement en doute leur capacité de réussir professionnellement et de répondre, par le fait même, à leurs aspirations personnelles.

5.1.3 Être acteur de sa réussite scolaire et professionnelle

Le rôle d'acteur actif de l'élève par rapport à sa réussite s'avère un élément marquant des représentations sociales des participants parce qu'il se distribue dans les dimensions scolaire et professionnelle, tant à l'adolescence qu'à l'âge adulte. Il est question ici des attitudes, des comportements et des qualités qui favorisent la réussite. De fait, les participants reconnaissent le rôle qu'ils ont à jouer pour réussir dans les termes de leurs représentations. Fournir des efforts, avoir de la volonté et de la facilité à faire quelque chose constituent alors des éléments favorisant la réussite. En ce qui concerne précisément la volonté, les jeunes qui ont participé à l'étude de Hoppe (2004, p. 101) ont aussi soulevé cet élément :

L'école [...] est un lieu où les élèves veulent réussir, où ils sont conscients que cela nécessite un investissement, un « travail », des efforts. Certes, tous ne font pas preuve du même volontarisme mais pour certains, c'est bien une lutte, une compétition qu'ils mènent et leur détermination est forte même si l'issue est incertaine.

L'auteur précise plus loin que « Cette mobilisation découle également des apprentissages de la conformité » (Hoppe, 2004, p. 101). Il en va de même avec les élèves que nous avons rencontrés. Ces derniers croient qu'ils doivent faire preuve de contrôle en faisant ce qui leur est demandé, sans critiquer l'autorité. Ils doivent se conformer pour réussir, tant à l'école que dans leur vie professionnelle, l'enjeu étant d'atteindre les conditions espérées sur le marché du travail. Benjamin va même jusqu'à dire qu'il doit faire

ce que lui dit son patron et *fermer sa gueule*. Ces observations concordent avec les travaux de Pierrehumbert (1992, p. 211) menés en Suisse et qui ont révélé que les jeunes fréquentant des classes spécialisées adhèrent « à l'idéal du **bon élève** ». Il importe cependant de souligner que les participants de notre étude ne prennent pas toute la responsabilité de leur réussite, identifiant l'influence d'éléments qui leur sont extérieurs. Par exemple, les imprévus comme tomber malade, avoir un accident ou même mourir font partie de ces éléments extérieurs. L'influence des personnes qui entourent les participants et qui composent leur environnement peut contribuer à influencer positivement ou négativement la réussite des sujets. Il peut s'agir des parents, des enseignants ou d'*ennemis*. Enfin, les qualités d'une personne, sorte de don ou d'attribut inné, peuvent favoriser sa réussite : être bon à l'école, être intelligent.

Nous traitons, dans la section suivante, de la relation entre les dimensions professionnelle et personnelle de la réussite. Nous tenons à préciser que nous n'avons pas établi de lien direct entre les réussites scolaire et personnelle lors de notre analyse. Les liens qui les unissent sont plutôt indirects et relèvent de la réussite professionnelle, enjeu numéro un pour les participants. C'est aussi ce qu'a relevé Bisailon (1992, p. 9) dans ce que l'auteur appelle un diagnostic du décrochage scolaire :

[...] il faut dire que le projet personnel des jeunes ne tient pas tout entier dans leur projet scolaire : c'est plutôt le contraire qui est vrai; si le projet scolaire ne rencontre pas les aspirations du projet personnel, qui débordent le rendement scolaire, la pertinence de la fréquentation scolaire apparaît moins évidente.

5.2 Les dimensions professionnelle et personnelle de la réussite : en route vers l'âge adulte

Si les participants voient l'école comme un passage obligé pour obtenir ce fameux permis de travail, c'est que la réussite professionnelle occupe incontestablement la place centrale de leur vie adulte. Il s'agit en fait de leur aspiration principale. Elle dépend de leur réussite scolaire mais influence directement leur représentation de la réussite personnelle. Conséquemment, la réussite professionnelle, véritable objectif de la transition de l'adolescence à l'âge adulte, forme le cœur de leurs représentations sociales de la réussite. Tel que nous l'avons souligné précédemment, une représentation sociale est à la fois représentation de l'objet et de l'individu qui se le représente (Jodelet, 2003a). Il n'est dès lors pas surprenant de constater que la position sociale, traduite par le statut que visent les participants, fasse partie de leurs représentations sociales de la réussite. Relié à la dimension personnelle de la réussite, ce statut social prend racine dans la quête d'autonomie des participants qui se préparent à occuper le rôle d'adultes autonomes.

5.2.1 *Devenir un adulte autonome*

Prenant tout son sens à l'adolescence, la recherche d'autonomie représente un enjeu qui aura un impact sur le statut des participants lorsqu'ils atteindront l'âge adulte. D'ailleurs, l'autonomie constitue une difficulté de taille pour la plupart des jeunes adultes

qui présentaient des troubles du comportement lorsqu'ils fréquentaient l'école. Plusieurs d'entre eux rencontrent des difficultés à atteindre l'autonomie et l'indépendance durant les cinq premières années suivant leur départ de l'école secondaire (Cheney et Bullis, 2004). Cela n'est pas étranger aux effets négatifs (court et à long termes) reliés aux troubles du comportement et au risque de décrochage scolaire rapportés au chapitre I de ce mémoire (voir section 1.2.4, pp. 27-28) : difficultés d'intégration professionnelle et économiques, problèmes d'insertion sociale, difficultés relationnelles, démêlés avec la justice et problèmes de santé (Bullis et coll., 1993; Cossette et coll., 2004; Jolivet et coll., 2000, MEQ, 1999; Walker et coll., 2004).

Pour les participants, la recherche d'autonomie s'exprime d'abord par le vœux d'être maître de ses décisions, de choisir ses propres objectifs. Puis, à l'âge adulte, c'est la position de travailleur salarié et confortable, symbole de la réussite sur l'échiquier social, qui détermine le statut. L'occupation d'un emploi accorde l'autonomie financière nécessaire aux participants pour qu'ils puissent répondre eux-mêmes à leurs besoins, sans dépendre des autres. Le fait d'avoir de l'argent est un signe de réussite, que ce soit pour se procurer des biens matériels comme une voiture et une maison ou pour avoir des loisirs, pour partager avec les autres ou encore pour réaliser ses projets et ses rêves. De plus, les participants ne veulent pas qu'on les croit pauvres et désirent projeter leur réussite par leur apparence physique qui devient alors le reflet du statut social et, réciproquement, influence ce dernier.

5.3 Une représentation de la réussite personnelle à l'image d'une expérience relationnelle difficile

Autre enjeu pour les participants, la réussite des relations interpersonnelles est assurément tributaire de leur expérience. La figure 9 (voir p. 135) illustre que les adolescents rencontrés considèrent le fait d'être entourés comme une réussite. Les participants veulent avoir des amis pour ne pas se retrouver seuls et *rejets*, ils souhaitent être entourés par les membres de leur famille et certains mentionnent qu'ils voudraient vivre une relation amoureuse durable. Ce désir d'être entouré auquel se superpose la crainte d'être rejeté est commun aux êtres humains qui ont besoin des autres pour vivre, pour obtenir un certain soutien social (Dubé, 2006). Pour pousser notre compréhension plus loin et afin de la mettre en contexte, nous avançons l'hypothèse que le rejet que subissent ces jeunes aux comportements troublés de la part de leurs pairs et des adultes n'est pas étranger à leurs difficultés relationnelles documentées dans le chapitre 1 (voir section 1.2.1.3, p. 21). En effet, leurs troubles du comportement les amènent, souvent à leur insu, à engendrer le rejet. Interprétant mal les informations envoyées par leurs interlocuteurs en situation sociale, ils peuvent, par exemple, attribuer des intentions hostiles à leurs pairs et répondre à leurs demandes de façon inappropriée (Walker et coll., 2004). Cela nous amène à les associer à ces gens dont les caractéristiques personnelles ne facilitent pas l'établissement et le maintien de relations interpersonnelles satisfaisantes et qui sont plus susceptibles de souffrir de solitude (Dubé, 2006). Les relations qu'ils entretiennent peuvent alors s'en trouver fortement altérées.

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1, les adolescents en troubles du comportement ont de faibles habiletés sociales et s'associent souvent à des pairs ayant aussi des difficultés relationnelles (Fortin et coll., 2001). Tel que mentionné précédemment, ces élèves ont des relations interpersonnelles tendues avec le personnel scolaire et avec leurs pairs (Walker et coll., 2004) : difficultés à répondre à une demande, à avoir des relations d'amitié satisfaisantes et à maintenir ces relations dans le temps. Le fait qu'ils recherchent un ami digne de confiance parce qu'ils n'aiment pas qu'on leur vole leurs biens ou qu'on parle dans leur dos est un exemple fort en ce sens et cela explique peut-être pourquoi les jeunes ne sont pas exigeants quant aux caractéristiques recherchées chez un ami : qu'il soit *correct*, *drôle*, qu'il *te fasse pas des affaires dans le dos comme te voler*. De plus, nous avons dégagé de notre analyse que les participants sont avares de détails à propos du type de relation qu'ils souhaitent et des qualités qu'ils recherchent chez l'autre. Ils mentionnent tout au plus que les amis doivent être dignes de confiance, que la famille doit subvenir à leurs besoins dont ceux de protection et d'amour, que les parents doivent vouloir la réussite de leurs enfants et que le chum ou la blonde ne doit pas être jaloux mais plutôt compréhensif. Geneviève parle de la beauté physique comme d'un critère de sélection de ses amis. La participante choisit ses relations en fonction de ce critère, ce qui est un phénomène tout à fait commun, autant que celui de choisir des amis qui sont près de nous géographiquement, comme c'est le cas de Jonathan (Dubé, 2006). Notez que les références à la relation qu'entretiennent les jeunes avec le personnel scolaire n'ont pas été nombreuses non plus. Certains élèves ont une bonne relation avec leur enseignant titulaire, comme Frédéric qui trouve son enseignante *correcte* et Benjamin qui répond aux demandes faites

par son enseignant. D'autres ont une relation plus tendue avec le personnel scolaire, comme Alexis et Hugo. Ce qu'il faut retenir, c'est qu'à un seul moment dans les entrevues un participant a considéré de façon positive le rôle de premier plan des intervenants du milieu scolaire par rapport à sa réussite : Cédric a affirmé que le fait d'avoir un *bon prof* pouvait l'aider à réussir à l'école. Cette constatation est importante croyons-nous, car le climat de la classe et la relation qu'ont l'enseignant et l'élève constituent des facteurs de protection quant à la réussite scolaire et à l'engagement de l'élève (Fortin et coll., 2001).

Nous croyons que cette économie de détails est possiblement elle aussi en rapport étroit avec l'expérience difficile des participants dans leurs relations avec autrui. Une chose est sûre, le discours des participants détonne quand on le compare aux caractéristiques des relations interpersonnelles que propose Reis (1995 cité par Dubé, 2006, pp. 332-333) : les relations interpersonnelles reposent entre autres sur les perceptions de chaque individu quant à la nature de la relation, quant à soi et au partenaire et quant aux attentes qu'ils ont l'un envers l'autre. Soulignons tout de même que Benjamin a été plus loquace que les autres participants. Il a détaillé sa relation avec sa famille, soulignant l'importance de la solidarité, de l'entraide, de la communication, des conseils donnés par les parents et de l'attention accordée par ces derniers à leurs enfants. Quant aux autres jeunes, ils ne nous ont ouvert qu'une toute petite brèche dans leurs perceptions des relations interpersonnelles. Cela peut être attribuable à quatre éléments : 1) soit que les représentations des relations interpersonnelles des participants ne sont pas riches; 2) soit que ces derniers n'ont pas pris conscience de leurs représentations; 3) soit qu'ils n'ont pas souhaité les partager avec nous;

4) soit qu'ils n'ont pas cru important de s'y attarder, car la réussite est davantage liée aux autres dimensions pour eux.

5.4 Des représentations sociales de la réussite utiles socialement

Au-delà des liens qui unissent les catégories, les représentations sociales de la réussite qu'ont les participants sont utiles socialement, en accord avec les éléments théoriques présentés précédemment (Abric, 1994a). Notre analyse nous a conduit à considérer sans équivoque qu'elles remplissent leur rôle en tant que grilles de lecture de l'environnement permettant à l'individu et aux groupes d'y évoluer. Dans cette section, nous décrivons en quoi les représentations sociales présentées remplissent la fonction de savoir. Nous nous penchons aussi sur les fonctions d'orientation et de justification, puis sur la fonction identitaire.

Tout d'abord, les représentations sociales décrites et schématisées dans ce mémoire constituent bel et bien des connaissances de sens commun. Les participants nous ont informée de ce que représente la réussite pour eux en recourant à des termes descriptifs. Rappelons seulement, à titre d'exemples, qu'avoir la note de passage est synonyme de réussite scolaire et qu'un adulte qui est capable de subvenir seul à ses besoins aura réussi. Les représentations sociales des participants remplissent donc la fonction de savoir et sont informatives.

Comme le suggère Flament (1994), elles sont également prescriptives. Ce caractère prescriptif est d'abord reconnaissable dans la représentation de la réussite scolaire des participants. Selon ces derniers, on doit travailler et respecter les règles établies pour obtenir un diplôme. De même, la diplomation de l'école secondaire est la norme minimale assurant un certain statut social, constituant lui-même un standard à atteindre à l'âge adulte. En fait, l'ensemble des représentations sociales de la réussite des participants est teinté de prescriptions : il faut que je passe mon année, il faut que j'écoute mon enseignant ou mon *boss*, je dois travailler pour gagner de l'argent, les amis ne doivent pas me faire des coups, etc. Bref, les participants ont des aspirations et ils sont en mesure d'énoncer des conduites à adopter pour les réaliser. En ce sens, leurs représentations sociales de la réussite jouent leur rôle d'orientation. Cependant, notre étude a porté sur le discours des participants sans chercher à observer directement leurs agissements au quotidien et à vérifier leurs justifications. Cela implique que nous ne pouvons conclure à des relations causales entre les représentations des participants, les comportements qu'ils adoptent effectivement et la justification de leurs conduites. D'ailleurs, les représentations sociales des adolescents rencontrés, de par leur caractère prescriptif, relèvent davantage de leurs aspirations et de leur idéal de la réussite que de ce qu'ils vivent réellement.

En ce qui a trait à la fonction identitaire, nous croyons qu'une étude complémentaire serait de mise. Des indices nous amènent à penser que les représentations sociales que les adolescents en troubles du comportement ont d'eux-mêmes, de leur groupe et de leur rapport avec l'objet réussite sont à approfondir. Rappelons que ce groupe n'a pas été formé

sur une base volontaire, en fonction des intérêts de ses membres. Il s'agit plutôt d'un groupe à « l'appartenance non volontaire découlant d'une désignation de la part des membres d'autres groupes. » (Lorenzi-Cioldi et Dafflon, 1999, p. 131). En effet, les critiques que certains participants ont formulées à l'intention des autres élèves démontrent que le sentiment d'appartenance de ce groupe a été forgé sur une base non volontaire (Beauvois, 1999), par le système scolaire. Il faut tenir compte de cette donnée primordiale pour se prononcer sur la fonction identitaire des représentations sociales de la réussite des participants, ce qui n'était pas l'objectif premier de notre recherche. À tout le moins, nous pouvons comprendre que les jeunes que nous avons rencontrés partagent une expérience et des représentations communes: ils ne se plaisent pas dans une classe de troubles du comportement et ils se distinguent des élèves qui fréquentent le cheminement scolaire régulier; ils vont à l'école comme les autres adolescents et doivent obtenir minimalement un diplôme pour entrer de pied ferme dans la vie adulte, tandis que ces autres qui fréquentent le régulier seront probablement plus scolarisés qu'eux. Fait à noter, la réussite éducative différenciée (MELS, 2006a) ne trouve que de faibles échos dans leurs représentations. En effet, bien que l'évaluation de la réussite puisse être différenciée à l'école, elle ne l'est pas dans la vraie vie. Ainsi, malgré leurs difficultés présentes et malgré cette distinction d'avec les élèves du régulier, ils espèrent s'en sortir et faire partie de la masse, celle des travailleurs, celle des gens ordinaires qui ont un univers social, une bonne réputation, des possessions, des projets et des rêves.

CONCLUSION

Particulièrement sensible aux difficultés actuelles et anticipées des adolescents identifiés en troubles du comportement, nous nous sommes intéressée au rapport que ces jeunes entretiennent avec la réussite. Cet intérêt est en étroite relation avec les objectifs de réussite ambitieux qui sont institutionnellement et socialement fixés pour eux. L'idéal qu'ils doivent atteindre relève de la réussite éducative, un concept éminemment complexe parce qu'il couvre un champ beaucoup plus vaste que le seul contexte scolaire. Il y a donc lieu de s'interroger sur la nature de la réussite dont on parle et sur les représentations qu'en ont les élèves en troubles du comportement. Empruntant une approche socioconstructiviste et recourant à la théorie des représentations sociales, la conduite de l'étude exploratoire de nature qualitative rapportée dans ce mémoire nous a donné accès à ce rapport. Plus précisément, nous souhaitons connaître et comprendre l'organisation des éléments composant les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents en troubles du comportement.

Les résultats obtenus nous ont permis d'énoncer, à travers les catégories ayant émergé du corpus, des éléments de réponse à la question suivante : *Quelles sont les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement?* Les représentations explorées se déclinent sous trois dimensions : professionnelle, scolaire et personnelle. Pour les participants, la réussite professionnelle

signifie d'abord d'être actif sur le marché du travail et de gagner de l'argent. La position occupée sur le marché du travail dépend de la réussite scolaire et cette position influence la réussite personnelle à l'âge adulte, situant les individus sur l'échelle sociale. Les participants se dépeignent comme des adultes porteurs d'un statut social positif qu'ils décrivent comme suit : ayant une bonne réputation et étant entourés par leur famille et leurs amis, ils possèdent de l'argent ce qui leur permet d'être des adultes autonomes, de posséder des biens, d'avoir des loisirs, de partager et de réaliser leurs projets et leurs rêves. Cependant, pour atteindre cet idéal, les élèves doivent fournir des efforts et faire preuve de volonté à l'école, car c'est l'obtention d'un diplôme ou la poursuite d'une formation qui leur permettra de pratiquer un métier et de répondre à leurs aspirations. L'état d'urgence dans lequel les place leur retard scolaire et leur hâte à quitter cet environnement trop encadrant qu'est l'école (plus particulièrement la classe dédiée aux troubles du comportement) les plongent dans l'incertitude face à leurs aspirations professionnelles.

Ces résultats conduisent à la réflexion en ce qui concerne les objectifs de réussite que nous fixons, en tant que société, pour nos jeunes en difficulté de comportement. De fait, nous sommes convaincue que l'arrimage entre les représentations de la réussite des adolescents en troubles du comportement et celles des différents acteurs du système d'éducation doit guider l'établissement d'objectifs. Pour ce faire, les parents et le personnel scolaire doivent d'abord connaître leurs propres représentations de la réussite. Par exemple, une équipe d'intervenants pourrait prendre le temps d'identifier les valeurs qui sous-tendent sa pratique et s'interroger sur ses attentes face aux élèves tandis que les parents pourraient

exprimer les aspirations qu'ils entretiennent relativement à la réussite de leurs enfants. De même, le discours officiel sur la réussite, enjeu de l'éducation au Québec, doit être explicite, particulièrement lorsque vient le temps d'établir des objectifs de réussite à l'échelle nationale. Le vœu de la réussite ne peut prendre forme qu'à la condition de considérer ensemble ces visions de la réussite qui permettront de fixer des objectifs réalistes et d'intervenir de façon appropriée.

Conséquemment, chercher à connaître les aspirations des élèves en troubles du comportement, chercher à connaître leurs projets et leurs objectifs comme l'a voulu cette recherche faciliterait sans contredit le travail des intervenants des milieux scolaires et la collaboration avec les parents. À titre d'exemple, cela aiderait les jeunes à s'orienter vers le marché du travail, dans le respect de leurs aspirations et de leurs capacités, les conduisant ainsi à se fixer des objectifs plus précis. Devenant source d'encouragement et de motivation, ces objectifs personnels amèneraient les élèves à donner du sens à leur expérience scolaire, tel que le suggère Beaucher (2006). D'ailleurs, compte tenu l'importance de la transition entre l'école secondaire et le monde adulte, nous avançons l'idée d'introduire un plan de transition auprès de ces élèves, dans l'optique de les amener à être les acteurs principaux de leur réussite.

Cette recherche a permis une meilleure compréhension du rapport contextualisé à la réussite des adolescents rencontrés. Chaque jeune rencontré étant différent, nous avons donc

pris soin de tenir compte de ce que les participants vivent, de l'expérience de chacun. Cela s'est avéré nécessaire, d'autant que les élèves identifiés par les codes 13 et 14 ont des vécus différents. À cet effet, rappelons que les premiers sont sous l'égide de *Loi sur la protection de la jeunesse* ou de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*. Rappelons également que le nombre de comportements inadéquats adoptés et que la gravité des gestes posés diffèrent d'un élève à l'autre. La prise en considération des différences individuelles s'avère un avantage marqué de l'approche qualitative pour l'étude des troubles du comportement (Sabornie, 2004) et c'est pourquoi nous y avons eu recours.

Malgré les apports et les avantages de notre recherche, nous identifions des limites pouvant lui être attribuées. Tout d'abord, nous nous devons d'affirmer la singularité de nos résultats. Parce que l'étude d'un phénomène complexe dans un contexte particulier vise à obtenir un portrait fidèle des relations entre les sujets et un objet social, les résultats obtenus ne sont pas généralisables à d'autres populations ou contextes (Sabornie, 2004). Puisque les données ont été recueillies auprès de sujets volontaires, sélectionnés sur la base de critères établis selon nos propres besoins de recherche, nous ne pouvons attribuer nos conclusions à d'autres contextes sans une étude de leurs particularités. Par exemple, nous n'avons rencontré que des élèves qui fréquentaient encore l'école. Nous ne pouvons donc attribuer leurs représentations de la réussite à celles des élèves identifiés en troubles du comportement qui ont été expulsés ou qui ont décroché de l'école. Néanmoins, nous avons laissé place à l'établissement de relations avec d'autres situations se rapprochant de celle des adolescents en troubles du comportement en recourant au critère de transférabilité

(Laperrière, 1997; Savoie-Zajc, 2004). Enfin, une autre limite que nous pouvons identifier tient de la place de la chercheuse (Sabornie, 2004). En tant qu'intervieweuse et qu'analyste, la chercheuse débutante aura eu à considérer sa subjectivité tout au long du déroulement de la recherche en s'interrogeant entre autres sur ses présupposés théoriques (Paillé et Mucchielli, 2003) et en documentant l'évolution de son projet. Consciente de notre subjectivité, nous tenons à réitérer que les résultats de cette recherche reposent sur les données de terrain que nous avons interprétées avec la plus grande attention, faisant de notre travail un processus incessant d'aller-retours entre notre compréhension et les propos des participants.

Dans un avenir rapproché, afin de poursuivre l'étude de l'expérience de la réussite qu'ont les adolescents identifiés en troubles du comportement, nous croyons qu'il serait pertinent de nous pencher sur la relation entre les représentations de la réussite de ces élèves et leurs pratiques sociales ou comportements. Les participants ont démontré qu'ils avaient une représentation des prescriptions comportementales menant à la réussite. Il apparaît donc intéressant d'observer comment ils agissent pour relever le défi de la réussite et d'entendre les justifications qu'ils émettent quant aux comportements réellement adoptés. De plus, le champ de recherche portant sur la transition entre l'école secondaire et la vie adulte des adolescents vivant avec des troubles du comportement en est encore à ses débuts (Sabornie, 2004). Considérant que cette transition a été révélée comme un enjeu déterminant la position sociale pour les participants, nous pensons qu'il serait pertinent de s'y attarder. Enfin, mentionnons qu'un champ de la recherche sur les troubles du

comportement porte sur les effets des difficultés scolaires et sociales des adolescents. Nous croyons, à l'instar de Cheney et Bullis (2004), que le domaine de l'intervention pourrait être davantage investigué et nous proposons que les représentations sociales de la réussite des adolescents en troubles du comportement servent de point de départ à l'élaboration de ces interventions. Peut-être faudrait-il alors établir des stratégies centrées « sur un ensemble de mesures, de programmes et d'interventions qui s'inscrivent en marge ou à la périphérie des structures scolaires traditionnelles. » (Trottier, 1992, p. 148) et qui s'arriment avec les représentations sociales des adolescents en troubles du comportement?

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (11-35). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). Pratiques sociales, représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (217-238). Paris: Presses Universitaires de France.
- Amerio, P. (2002). Psychologie sociale et problèmes humains. *Psychologie et société*, 4, 25-56.
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (19-33). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Audas, R., Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage: perspective de la trajectoire de vie* (W-01-1-10F). Hull: Développement des ressources humaines Canada.
- Baby, A. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans L. DeBlois, D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (1-14). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Beaucher, C. (2006). Souffler sur les «étincelles d'intérêt» des adolescents pour que le feu de la passion prenne... *Vie pédagogique*, (139), 47-51.
- Beaud, J.-P. (2003). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (211-242). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Beauvois, J.-L. (1999). Les composantes collectives de la personne. Dans J.-L. Beauvois, N. Dubois, W. Doise (Dir.), *La construction sociale de la personne* (5-18). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Berthelot, J. (1992). Les exigences d'une école de la réussite. Dans CRIRES, FECS (Dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques* (77-88). Montréal: Éditions Saint-Martin.

- Bisaillon, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée. Dans CRIRES, FECS (Dir.). *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques* (5-26). Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Blanchard, C., Otis, N., Pelletier, L., Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 105-123.
- Bouchard, Y. (2004). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (Dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (61-80). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours: recherches sur les représentations communautaires*. Paris: L'Harmattan.
- Bullis, M., Bull, B. (1994). Identifying and assessing community-based social behavior of adolescents and young adults with EBD. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 2 (3), 173-184.
- Bullis, M., Nishioka-Evans, V., Fredericks, B., Davis, C. (1993). Identifying and assessing the job-related social skills of adolescents and young adults with emotional and behavioral disorders. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 1 (4), 236-250.
- Bynner, J. (1999). *Risques et résultats de l'exclusion sociale: ce que montrent les données longitudinales*. Londres: Institute of Education, University of London.
- Charest, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec: MELS, Gouvernement du Québec.
- Cheney, D., Bullis, M. (2004). The school-to-community transition of adolescents with emotional and behavioral disorders. Dans R. B. Rutherford, M. M. Quinn, S. R. Mathur (Dir.). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (369-384). New York: The Guilford Press.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2e édition). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33 (1), 117-136.
- CPI, Gouvernement du Québec (1996). *Pour accroître la réussite éducative, le temps est venu...* Québec: Gouvernement du Québec.
- CSE, Gouvernement du Québec (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CSE, Gouvernement du Québec (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: a guide to nominal group and delphi processes*. Glenview: Scott Foresman.
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide for small-scale social research projects*. Philadelphie: Open University Press.
- Desbiens, N., Royer, É., Bertrand, R., Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement: effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue québécoise de psychologie*, 21 (2), 57-79.
- Deslauriers, J.-P., Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupard, J.-P. Delauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. P. Pires (Dir.). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (85-111). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Doise, W. (2002). Jalons pour un psychologie sociétale. Dans C. Garnier (Dir.). *Les formes de la pensée sociale* (79-93). Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. Dans W. Doise, A. Palmonari (Dir.). *L'étude des représentations sociales* (81-94). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout: an institutional and social history of school failure*. Westport: Praeger.

- Dubé, L. (2006). Les relations interpersonnelles. Dans R. J. Vallerand (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (330-379). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Farr, R. M. (2003). Les représentations sociales. Dans S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (385-395). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (37-57). Paris: Presses Universitaires de France.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21 (4), 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois, D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (51-64). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Fortin, L., Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles du comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez les élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 197-218.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14 (2), 93-119.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., Jimerson, S. R. (2004). Externalizing behaviors of aggression and violence and the school context. Dans R. B. Rutherford, M. M. Quinn, S. R. Mathur (Dir.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (243-261). New York: The Guilford Press.
- Garnier, C., Doise, W. (Dir.) (2002). *Les représentations sociales: balisage du domaine d'études*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Gauthier, M. (2004). Qu'attend-on des jeunes aujourd'hui? *Reflets : Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, volume 10, 26-44.

- Gayet, D. (1997). *Les performances scolaires: comment on les explique?* Montréal: L'Harmattan Inc.
- 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 scolaire et les habiletés scolaires. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 29 (2), 223-240.
- Gendron, M., Royer, É., Potvin, P., Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents: enjeu et perspectives d'intervention. *Revue de psychoéducation*, 32 (2), 349-372.
- Gilly, M. (1994). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (Dir.). *Les représentations sociales* (363-386). Paris: Presses Universitaires de France.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e édition). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gresham, F. M., Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. Dans R. B. Rutherford, M. M. Quinn, S. R. Mathur (Dir.). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (262-281). New York: The Guilford Press.
- Guichard, J. (1993). *Les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Guimond, S. (2006). Les processus de groupe. Dans R. J. Vallerand (Dir.). *Les fondements de la psychologie sociale* (494-529). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. Dans S. Moscovici (Dir.). *Introduction à la psychologie sociale* (303-325). Paris: Librairie Larousse.
- Hoppe, H. (2004). *Le sens de l'école chez des élèves identifiés comme ayant des troubles du comportement associés à des difficultés graves d'apprentissage*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal: Montréal.
- Ingersoll, S., LeBoeuf, D. (1997). Reaching out to youth out of the education mainstream. *Juvenile justice bulletin*, 1-11. U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Isambert-Jamati, V. (1992). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social» dans les milieux pédagogiques français. Dans B. Pierrehumbert (Dir.). *L'échec à l'école: échec de l'école?* (27-41). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

- 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 (Dir.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II: les problèmes externalisés* (115-164). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Jodelet, D. (2003a). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (Dir.). *Psychologie sociale* (363-384). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003b). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. Dans S. Moscovici, F. Buschini (Dir.). *Les méthodes des sciences humaines* (139-162). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jolivet, K., Sticher, J. P., Nelson, C. M., Scott, T. M., Liaupsin, C. J., (2000). *Students with emotional and behavioral disorders: post-school outcomes* - page consultée le 12 juillet 2007 [En ligne]. Adresse: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED441312..>
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Kabano, J. (2000). *Les représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants des classes ordinaires du primaire à propos des élèves handicapés*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Rimouski (en association avec l'Université du Québec à Montréal): Rimouski.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8e édition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kauffman, J. M., Brigham, F. J., Mock, D. R. (2004). Historical to contemporary perspectives on the field of emotional and behavioral disorders. Dans R. B. Rutherford, M. M. Quinn, S. R. Mathur (Dir.). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (15-31). New-York: The Guilford Press.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Delauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. P. Pires (Dir.). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (365-389). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

- Le nouveau Petit Robert* (2007). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Lorenzi-Cioldi, F., Dafflon, A.-C. (1999). Rapports entre groupes et identité sociale. Dans J.-L. Beauvois, N. Dubois, W. Doise (Dir.). *La construction sociale de la personne* (131-145). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Mannoni, P. (2001). *Les représentations sociales* (2e édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Massé, L., Desbiens, N., Lanaris, C. (Dir.) (2006). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayer, G. R. (2001). Antisocial behavior: its causes and prevention within our schools. *Education and treatment of children*, 24 (4), 414-429.
- McKinnon, S. (1997). *Les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez les adolescents potentiellement décrocheurs*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières: Trois-Rivières.
- MELS, Gouvernement du Québec (2007a). *Le Ministère. Historique* - page consultée le 28 mai 2007 [En ligne]. Adresse: <http://www.mels.gouv.qc.ca/ADMINIST/Histadm.htm>.
- MELS, Gouvernement du Québec (2007b). *Le plan de réussite pour une école secondaire* - page consultée le 8 juin 2007 [En ligne]. Adresse: http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/plan_reussite/secondaire_f.pdf.
- MELS, Gouvernement du Québec (2007c). *Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes, selon le réseau d'enseignement et l'ordre d'enseignement: Tableau 01* - page consultée le 11 juillet 2007 [En ligne]. Adresse: http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/PPS_eff.htm.
- MELS, Gouvernement du Québec (2007d). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes, selon l'ordre d'enseignement, le type de difficulté et le sexe: Tableau 06* - page consultée le 11 juillet 2007 [En ligne]. Adresse: http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/PPS_eff.htm.
- MELS, Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS, Gouvernement du Québec (2006b). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2006*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MELS, Gouvernement du Québec (2005). *Plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005-2008)* - page consultée le 11 juillet 2007 [En ligne]. Adresse: <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=plan>.
- MEQ, Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire - enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ, Gouvernement du Québec (2000a). *Prendre le virage du succès. L'école orientante: un concept en évolution*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ, Gouvernement du Québec (2000b). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EIHDA) : définitions*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ, Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ, Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996: exposé de la situation* - page consultée le 24 janvier 2008 [En ligne]. Adresse: <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat%2Dgen%2Dgen%2Dmenu/tabmat.htm#TAB>.
- Moliner, P., Rateau, P., Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales: pratiques des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (2002). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie. *Psychologie et société*, 4, 7-24.
- Mucchielli, A. (Dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Nils, F., Rimé, B. (2003). L'interview. Dans S. Moscovici, F. Buschini (Dir.). *Les méthodes des sciences humaines* (165-185). Paris: Presses Universitaires de France.
- OQLF, Gouvernement du Québec (2007). *Le grand dictionnaire terminologique* - page consultée le 8 juin 2007 [En ligne]. Adresse: <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

- Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. Dans B. Pierrehumbert (Dir.). *L'échec à l'école: échec de l'école?* (85-102). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Pierrehumbert, B. (1992). J'aimerais aimer l'école... Quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire. Dans B. Pierrehumbert (Dir.). *L'échec à l'école: échec de l'école?* (177-212). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Pimentel, E. E. (1996). Effects of adolescent achievement and family goals on the early adult transition. Dans J. T. Mortimer, M. D. Finch (Dir.). *Adolescents, work, and family* (191-220). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Potvin, P., Fortin, L., Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, C. Lanaris (Dir.). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (67-78). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Rivière, B. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont: Les Éditions Logiques.
- Rouquette, M.-L. (2000). Représentations sociales et pratiques sociales: une analyse théorique. Dans C. Garnier, M.-L. Rouquette (Dir.). *Représentations sociales et éducation* (133-142). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Rousseau, M., Bertrand, R. (2005). Qu'entend-on «réellement» par décrochage scolaire? Dans L. DeBlois, D. Lamothe (Dir.). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (17-26). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire: qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. DeBlois, D. Lamothe (Dir.). *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (149-159). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Royer, É., Poliquin-Verville, H. (1992). Les troubles du comportement à l'école: état des connaissances et pistes d'intervention. Dans CRIRES, FECS (Dir.). *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques* (120-136). Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American educational research journal*, 32 (3), 583-625.
- Sabornie, E. J. (2004). Qualitative research and its contributions to the knowledge of emotional and behavioral disorders. Dans R. B. Rutherford, M. M. Quinn, S. R. Mathur (Dir.). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (567-581). New York: The Guilford Press.

- Saint-Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire: des développements prometteurs. Dans F. Vitaro, C. Gagnon (Dir.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II: les problèmes externalisés* (5-67). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (Dir.). *La recherche en éducation: étapes et approches* (123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C., Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'«élèves à risque» et sur les interventions éducatives efficaces*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, FQRSC, MEQ.
- Stainback, S., Stainback, W. (1984). Broadening the research perspective in special education. *Exceptional children*, 50 (5), 400-408.
- Tremblay, R. (1998). Les élèves qui présentent une difficulté de comportement. *Revue québécoise de psychologie*, 19 (2), 103-124.
- Tremblay, R., Royer, É. (1992). *École et comportement: l'identification des élèves qui présentent des troubles de comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Québec: MEQ, Gouvernement du Québec.
- Trottier, C. (1992). L'insertion professionnelle des jeunes en difficulté. Dans CRIRES, FECS (Dir.). *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques* (143-155). Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Vernon, A., Al-Mabuk, R. H. (1995). *What growing up is all about: a parent's guide to child and adolescent development*. Champaign, IL: Research Press.
- Vitaro, F., Caron, J. (2000). La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples. Dans F. Vitaro, C. Gagnon (Dir.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II: les problèmes externalisés* (557-586). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Gagnon, C. (Dir.) (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II: les problèmes externalisés*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Wagner, W. (1996). Queries about social representation and construction. *Journal for the theory of social behaviour*, 26 (2), 95-120.
- Walker, H. M., Ramsey, E., Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: evidence-based practices* (2e édition). Toronto: Wadsworth/Thomson Learning.

ANNEXE A

Facteurs de risque reliés à l'échec scolaire et au décrochage scolaire

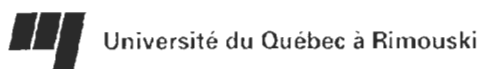
Facteurs de risque reliés à l'échec scolaire et au décrochage scolaire *

	Facteurs individuels	Facteurs environnementaux	Facteurs institutionnels (école)
Échec scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Troubles du langage • Déficit intellectuel • Déficit auditif • Déficit de la conscience phonologique • Déficit de l'attention • Comportements antisociaux et délinquants au secondaire et faible compétence sociale • Faible estime de soi • Facteurs génétiques 	<p>Facteurs familiaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • famille peu stimulante (plan cognitif et développement de la littératie) • situation socioaffective de la famille difficile • faible niveau de scolarité de la mère • famille monoparentale <p>Facteurs liés au milieu socioculturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • milieu défavorisé • communauté ne maîtrisant pas la langue d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Aliénation des élèves et des enseignants • Attentes peu élevées envers les élèves et beaucoup de travail non complété par les élèves • Faible qualité d'enseignement • Absentéisme scolaire élevé • Présence de problèmes de comportement et de violence • École située en milieu défavorisé
Décrochage scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Sexe (garçons plus à risque) • Faibles habiletés intellectuelles et verbales • Historique d'échec, de retard scolaire et de redoublement • Motivation et investissement faibles • Sentiment de compétence et estime de soi faibles • Aspirations scolaires peu élevées • Absentéisme scolaire • Troubles du comportement, agressivité et indiscipline • Certaines habitudes de vie : tabagisme, consommation de psychotropes, flânage, délinquance, fréquentation du sexe opposé, être parent • États affectifs négatifs • Attribution externe 	<p>Facteurs familiaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • famille désunie ou reconstituée • famille à faible revenu • famille ayant plusieurs enfants • parents peu scolarisés, valorisant peu l'école et s'impliquant peu • style parental permissif • faible communication • rapports parents-enfants peu chaleureux • pas de réaction ou réaction inadéquate aux échecs de l'enfant <p>Facteurs interpersonnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> • isolement social et rejet par les pairs • faibles aspirations scolaires des pairs • loyauté envers les pairs • conflits avec le personnel de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • École offrant une trop grande diversité de cheminements scolaires • École desservant une population très diversifiée (culture, ethnicité, capacités intellectuelles) • Transfert fréquent d'élèves du cheminement régulier vers l'adaptation scolaire • Pratiques pédagogiques et de gestion de classe peu efficaces • Mauvais encadrement des élèves et utilisation de la punition • Peu d'occasions pour les élèves de se développer (plans personnel et social) • Enseignants favorisant la réussite et attentes élevées envers les élèves • Direction d'école soutenante, faisant preuve de leadership et de coopération • Communication avec les parents

* D'après Janosz et collaborateurs (2000), Potvin et collaborateurs (2006) et Saint-Laurent (2000).

ANNEXE B

Lettres à l'intention des directions d'école, des enseignants,
des élèves et de leurs parents ou tuteur légal



Université du Québec à Rimouski

Département des sciences de l'éducation
Campus de Lévis

Lévis, *date de l'envoi de la lettre*

Monsieur/Madame *nom et titre du directeur ou de la directrice*

Nom de l'école

Adresse de l'école

Monsieur/Madame,

Je m'appelle Marie-Pierre Fortier et je suis étudiante au programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis et également enseignante en adaptation scolaire et sociale. Je désire vous présenter mon projet de recherche, car je souhaiterais que nous puissions collaborer dans le cadre de sa réalisation. Mon mémoire de maîtrise vise à décrire les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents en troubles du comportement. Je traiterai tant des représentations de la réussite scolaire que de celles de la réussite professionnelle, sociale et personnelle. Ce mémoire est dirigé par Messieurs Martin Gendron (directeur) et Jean-François Boutin (co-directeur), tous deux professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'UQAR.

Je sollicite votre participation pour l'étape de la cueillette des données. Pour ce faire, je souhaiterais rencontrer des élèves de votre école, garçons ou filles, qui répondent aux critères suivants:

- être âgé de 14, 15 ou 16 ans ;
- fréquenter une classe d'adaptation scolaire ;

- avoir accumulé un retard de deux ans ou plus en français ou en mathématiques ;
- être identifié par le code 13 ou le code 14 du MELS ;
- se porter volontaire pour participer à l'étude.

Les implications pour le personnel et la direction sont minimales alors que les résultats permettront de mieux comprendre comment les adolescents en troubles de comportement se représentent la réussite et comment ces représentations influencent leurs attitudes face à la réussite. Je me propose d'ailleurs de partager les résultats avec vous à la fin de mon travail, si vous le désirez.

Voici précisément les implications prévues pour les acteurs de l'école susceptibles d'être impliqués dans mon projet. Tout d'abord, je souhaiterais évidemment obtenir votre approbation, et je vous inviterais à consulter les documents à distribuer aux élèves et à leurs parents, puis à les commenter si vous le jugez nécessaire. Le personnel serait d'abord impliqué dans une première sélection des participants en fonction des critères déterminés plus haut. De même, je demanderais aux enseignants de m'accorder quelques minutes sur le temps de classe afin de rencontrer individuellement les élèves présélectionnés pour leur présenter le projet (moins de 5 minutes) et nous devons prendre entente pour déterminer l'horaire pour le déroulement de la cueillette des données. Enfin, les élèves interrogés pourraient participer à une entrevue de groupe ou individuelle dont voici les principales caractéristiques.

	Entrevue de groupe	Entrevues individuelles
But	Identifier les thèmes associés au concept de réussite par les jeunes.	Décrire les représentations sociales de la réussite des adolescents TC.
Durée	60 à 90 minutes.	45 à 60 minutes.
Participants	Élèves devant répondre aux critères ci-haut mentionnés et ne participant pas à l'entrevue individuelle.	Élèves devant répondre aux critères ci-haut mentionnés et ne participant pas à l'entrevue de groupe.

Afin de vous démontrer le sérieux de ma démarche, je vous ai fourni quelques documents en annexe. Vous y trouverez tout d'abord le résumé de mon projet de recherche tel qu'accepté par les

instances universitaires. J'y ai ajouté la liste des mesures mises en place pour s'assurer du caractère éthique du projet [ces documents ne sont pas inclus dans cette annexe, car il en a été question dans le mémoire]. À cet effet, je tiens à mentionner qu'un certificat d'éthique a déjà été obtenu. Ledit certificat a été émis par le *Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski*, en vertu de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sur demande, vous pourrez consulter une copie de ce certificat. Enfin, vous pourrez lire les lettres de présentation du projet de recherche à l'intention des élèves et de leurs parents ou tuteurs (incluant le formulaire de consentement écrit à faire signer par un parent ou tuteur et obligatoire pour la participation des mineurs).

En terminant, je vous remercie de l'attention portée à ma demande et je vous présente, Madame, mes sincères salutations.

Marie-Pierre Fortier

Étudiante à la maîtrise

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Rimouski

Campus de Lévis

Coordonnées pour me rejoindre



Département des sciences de l'éducation
Campus de Lévis

Lévis, *date*

Aux enseignants

Nom de l'école

Adresse de l'école

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Marie-Pierre Fortier et je suis étudiante au programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Mes études au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale ainsi que mon expérience de jeune enseignante m'ont amenée à m'intéresser à l'adaptation des adolescents en troubles du comportement. Je m'adresse à vous afin de vous présenter mon projet de recherche, car je souhaiterais que nous puissions collaborer dans le cadre de sa réalisation. Mon mémoire de maîtrise porte sur les représentations sociales de la réussite qu'ont les adolescents en troubles du comportement. Il y sera question autant de réussite professionnelle, sociale et personnelle que de réussite scolaire. L'équipe de direction de mon mémoire est composée de Messieurs Martin Gendron (directeur) et Jean-François Boutin (co-directeur). Ils sont tous deux professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'UQAR.

Je sollicite votre participation pour l'étape de la cueillette des données et je souhaiterais rencontrer certains de vos élèves qui répondent aux critères suivants:

- être âgé de 14, 15 ou 16 ans ;
- avoir un retard de deux ans ou plus sur le plan des apprentissages scolaires ;
- être identifié par le code 13 ou le code 14 du MELS ;
- se porter volontaire pour participer au projet.

Votre implication consisterait à m'accorder quelques minutes en classe afin que je puisse présenter mon projet à vos élèves. Étant donné que je désire déranger le moins possible votre horaire, il serait aussi possible que je leur présente le projet à l'extérieur de la classe, dans le cas où seulement quelques-uns de vos élèves répondraient aux critères ci-haut mentionnés. Je compterais aussi sur votre aide pour recueillir les formulaires de consentement écrit des élèves volontaires et de leurs parents ou tuteurs. Nous pourrions par la suite déterminer un horaire pour le déroulement de la cueillette des données. Notez que la participation de vos élèves serait requise pour une entrevue de groupe ou une entrevue individuelle dont voici les principales caractéristiques.

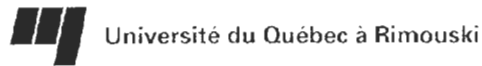
	Entrevue de groupe	Entrevues individuelles
But	Identifier les thèmes associés au concept de réussite par les jeunes.	Décrire les représentations sociales de la réussite des adolescents en troubles de comportement.
Durée	60 à 90 minutes.	45 à 60 minutes.
Participants	Élèves devant répondre aux critères ci-haut mentionnés et ne participant pas aux entrevues individuelles.	Élèves devant répondre aux critères ci-haut mentionnés et ne participant pas à l'entrevue de groupe.

Prenez note que je souhaiterais effectuer la première étape de cueillette des données (entrevue de groupe) dans la semaine du *date* et la seconde (entrevues individuelles) *date*. Si vous avez quelque question que ce soit, n'hésitez pas à me contacter.

En terminant, je vous remercie de l'attention portée à ma demande et je vous présente, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Marie-Pierre Fortier

Étudiante à la maîtrise
 Département des sciences de l'éducation
 Université du Québec à Rimouski
 Campus de Lévis
Coordonnées pour me joindre



Département des sciences de l'éducation
Campus de Lévis

Lévis, *date*

Chers élèves,

Chers parents,

Je m'appelle Marie-Pierre Fortier et je suis étudiante au programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, au campus de Lévis. Je vous écris pour vous présenter un projet d'études et vous demander votre collaboration. Je dois rencontrer des adolescents qui vivent avec des difficultés de comportement pour réaliser mon projet de recherche. Je souhaite discuter avec eux de la réussite. Ces jeunes devront avoir 14, 15 ou 16 ans et être volontaires pour participer au projet. Mon projet est appuyé par deux professeurs de l'Université du Québec à Rimouski, Messieurs Martin Gendron et Jean-François Boutin. Notez que l'école a confirmé sa collaboration et que j'ai rencontré les élèves en classe pour leur présenter le projet et répondre à leurs questions.

Pour recueillir les informations que les jeunes me donneront à propos de la réussite, je devrai rencontrer des élèves en groupe et individuellement. L'entrevue de groupe durera de 60 à 90 minutes et les entrevues individuelles seront d'une durée de 45 à 60 minutes. Les entrevues seront enregistrées et les élèves auront simplement à répondre à des questions portant sur la réussite.

Quand on réalise un projet de recherche universitaire, il est nécessaire que les participants soient respectés et que leur identité demeure confidentielle. Toutes les informations qui permettraient de les identifier (nom du participant, nom de l'école, etc.) seront gardées secrètes. Un code sera utilisé pour remplacer le nom de chacun des élèves. Je serai la seule personne qui aura accès aux noms des participants, car les formulaires de consentement écrit seront gardés sous clé et seront détruits à la fin de la recherche. Les enregistrements des entrevues seront aussi détruits. Les parents ou tuteurs

doivent obligatoirement donner leur consentement écrit parce que les participants sont d'âge mineur. Sans ce consentement, l'élève ne pourra pas participer au projet. Notez qu'un participant peut décider de se retirer du projet en tout temps, sans aucune conséquence.

Si l'élève souhaite participer au projet et que ses parents ou son tuteur sont d'accord, je vous demande de compléter et de signer les deux copies du formulaire de consentement écrit qui suit. Je vous invite à conserver cette lettre et une copie du formulaire.

Puisque je souhaite effectuer les entrevues *date*, je vous serais reconnaissante de retourner une copie du formulaire à l'école, avant le *date*. Votre collaboration est importante pour moi. N'hésitez pas à me joindre si vous désirez obtenir davantage d'informations. Il me fera plaisir de répondre à vos questions.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Marie-Pierre Fortier

Étudiante à la maîtrise
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski
Campus de Lévis
Coordonnées pour me rejoindre

Code: **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCRIT****Projet de recherche portant sur les représentations de la réussite****CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE**

- ✓ *J'ai pris connaissance des informations concernant le projet de recherche (cocher):* oui non
- ✓ *J'accepte de participer à ce projet selon les conditions ci-haut mentionnées (cocher):* oui non
- ✓ *Je suis volontaire pour participer à une entrevue de groupe (cocher):* oui non
- ✓ *Je suis volontaire pour participer à une entrevue individuelle (cocher):* oui non

Nom de l'élève (lettres MAJUSCULES): _____

Nom de l'école : _____

Âge de l'élève : _____ ans

Signature de l'élève_____
Date**AUTORISATION D'UN PARENT OU TUTEUR**

- ✓ *J'ai pris connaissance des informations concernant le projet de recherche (cocher):* oui non
- ✓ *J'autorise mon enfant à participer à ce projet de recherche selon les conditions ci-haut mentionnées (cocher):* oui non

Nom du parent ou tuteur (lettres MAJUSCULES): _____

Signature du parent ou tuteur_____
Date

S.V.P. Inscrivez vos coordonnées complètes pour vous joindre au besoin.

Adresse : _____

Téléphone : _____

ANNEXE C

Protocole de l'entretien de groupe selon la technique du groupe nominal

Déroulement de l'entrevue de groupe selon
la technique du groupe nominal (TGN)

Dans le cadre du projet de recherche portant sur

*Les représentations sociales de la réussite des
adolescents identifiés en troubles du comportement*

Marie-Pierre Fortier, étudiante au 2e cycle
UQAR – Campus de Lévis

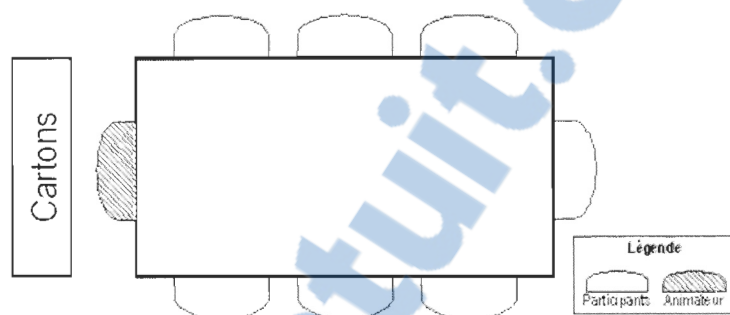
Référence:

Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., Gustafson, D. H. (1975). *Group Techniques for Program Planning. A Guide to Nominal Group and Delphi Processes*. Glenview, IL : Scott, foresman and Company.

Chapter 3: Guidelines for Conducting NGT Meetings.

PRÉPARATION

- a) Salle: Réservation du local *NOM OU NUMÉRO DU LOCAL*
Disposition de la salle telle qu'illustré ci-dessous:



- b) Matériel: Étape 1: 7 feuilles de réponse, 7 crayons de plomb, 1 chronomètre
Étape 2 : 4 grands cartons blancs, gomme bleue, 2 crayons feutres
Étape 3 : 1 enregistreuse
Étape 4 : 7 x 5 cartes-réponses, 1 carte grand format, 1 carton de couleur

- c) Mot de bienvenue

Éléments à inclure (Delbecq et al., 1975)	Présentation aux participants
Accueillir chaleureusement les participants	Bienvenue [regarder chacun et nommer tout le monde]. Les remercier d'être présents. Leur participation à mon projet sur la réussite est appréciée.
Souligner l'importance de la tâche du groupe	Aujourd'hui, nous travaillerons ensemble. Dans mon projet, je souhaite comprendre ce qu'est la réussite pour les adolescents. Notre objectif est donc de mieux connaître LEUR définition de la réussite, pas la mienne, ni celle des livres ou des profs.
Souligner l'importance de la contribution de chaque membre du groupe	Il est important que chacun participe activement. Les idées de chacun sont importantes et elles ne seront pas jugées.
Informar le groupe de l'utilisation des résultats de la rencontre	Les informations recueillies vont servir à bâtir des questions pour des entrevues individuelles sur la réussite avec d'autres jeunes. Leur travail est très important parce qu'il va me permettre d'aller plus loin dans mon projet.

- d) Présenter brièvement les quatre étapes.

1. GÉNÉRATION D'IDÉES

1.1 Objectifs de l'étape 1 :

- Permettre à chaque participant de donner ses propres idées.
- Permettre la réflexion individuelle dans le calme.

1.2 Lecture de la ? :

- Passer les feuilles réponses aux participants.
- Leur demander de lire la question individuellement.
- Lire la question aux participants à voix haute et lentement.
- Ne donner aucune précision à propos de la ? (pourrait orienter les réponses).

1.3 Consignes :

- 5 minutes pour répondre à la question.
- Écrire toutes les réponses leur passant par la tête (insister sur le nombre).
- Mentionner qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
- Écrire leurs réponses en quelques mots ou en courtes phrases*.
- Garder le silence et rester à sa place jusqu'au signal.
- Profiter de ces 5 minutes de réflexion pour écrire SES réponses
- Préciser que les feuilles ne seront pas ramassées.
- Y a-t-il des questions ?
- Relire la question nominale à voix haute.

* EXEMPLE :

Qu'est-ce que la musique t'apporte dans ta vie de tous les jours ?

La musique m'apporte du calme.

J'aime la musique parce que je peux passer du temps avec mes amis.

Aide à me concentrer.

1.4 Modelage des comportements appropriés :

- L'animatrice s'installe à la même table que les participants et répond aussi à la question en respectant les consignes énoncées.
- Si un ou des participants ne respectent pas les consignes, intervenir à voix haute en insistant sur le fait qu'ils dérangent les autres participants en parlant ou en se déplaçant et que l'animatrice apprécierait que chacun continue à écrire ses idées en silence jusqu'à ce que le temps soit écoulé.

2. ENREGISTREMENT DES IDÉES SUR DES CARTONS

2.1 Objectifs de l'étape 2 :

- Partage des opinions.
- Tracer un portrait des réponses du groupe (rappeler que les réponses ne seront pas jugées).
- Étape importante pour la discussion à venir.

2.2 Consignes :

- Chacun doit présenter toutes les idées écrites sur sa feuille.
- Énoncer les idées en quelques mots ou en une courte phrase.
- Procéder à tour de rôle.
- Si exactement la même idée, ne pas la répéter.
- Si une petite différence, répéter l'idée.
- Possibilité de «passer son tour» quand plus d'idées.
- Encourager à ajouter de nouvelles idées s'il en surgit.
- Y a-t-il des questions ?

RAPPEL :

Il faut tracer un portrait des idées de tous les participants du groupe. L'animatrice demande donc aux participants d'éviter de parler entre eux et de commenter les idées des autres. Ce n'est pas encore le moment de parler des idées, il faut seulement être certains que tous sont égaux parce que les idées de tout le monde sont écrites sur les cartons.

2.3 Rôles de l'animatrice :

- Écrire les idées rapidement et efficacement en les numérotant.
- Utiliser les mots du participant ou lui demander de reformuler.
- S'assurer que tous les items peuvent toujours être vus par tous.
- Intervenir si des conversations sont engagées ou des commentaires émis.

2.4 Félicitations au groupe :

- Féliciter les membres du groupe pour l'ensemble des idées énoncées.
- Renforcer positivement les comportements adéquats.

3. CLARIFICATION DES IDÉES

3.1 Objectifs de l'étape 3 :

S'assurer que tous les items (réponses) sont clairs pour tous.
 S'assurer que les items veulent dire la même chose pour tous.
 Permettre à l'animatrice d'avoir des traces de la discussion.
 *** Cette étape est enregistrée ***

3.2 Consignes :

- Items clarifiés dans l'ordre où ils apparaissent sur les cartons.
- Questions, précisions, opinions sur l'importance des items.
- Courte période de temps accordée pour chaque item (3-5 min.).
- Important d'intervenir calmement.
- Éviter de défendre une idée à tout prix.
- Chacun aura le droit d'exprimer son opinion sans être jugé.
- L'auteur de l'item n'est pas obligé de le défendre ou le clarifier.
- Les autres membres peuvent aussi le faire.
- Y a-t-il des questions ?

3.3 Rôles de l'animatrice :

- Pointer l'item faisant l'objet de la discussion.
- Le lire lentement et fort.
- Y a-t-il des questions, des précisions, des opinions ?
- Laisser la chance aux participants de s'exprimer.
- Demander si quelqu'un a quelque chose à ajouter ou à préciser.
- Recommencer les mêmes étapes pour tous les items.

RAPPELS :

Si les consignes ne sont pas respectées, calmer le groupe et passer à l'item suivant en s'assurant que les opinions ont été énoncées (et non débattues).

Ne pas interpellier l'auteur de l'item pour la clarification. Il peut cependant intervenir de son plein gré.

3.4 Félicitations au groupe :

- Renforcer positivement les comportements adéquats.

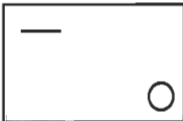
4. VOTE SECRET

4.1 Objectifs de l'étape 4 :

Permettre à chacun d'exprimer ses préférences à la lumière des éléments apportés lors de l'étape trois.

Assurer la confidentialité dans l'expression des préférences.

4.2 Rôles de l'animatrice et des participants :

Rôles de l'animatrice	Rôles des participants
Distribuer 5 cartes à chaque participant. 	Choisir les 5 items qui répondent le mieux à la question nominale de départ.
Laisser le temps à chacun de faire ses choix.	
Demander aux participants d'écrire, sur chaque carte : - le numéro de l'item sur la ligne - l'énoncé de l'item au centre de la carte Démontrer à l'aide d'un exemple sur la carte grand format.	Chaque participant écrit les informations demandées pour chacun des 5 items qu'il a choisis.
Demander aux participants de placer leurs cartes devant eux.	Le participant place ses cartes devant lui.
Demander aux participants d'ordonner les items dans l'ordre suivant (écrire le numéro dans le cercle), en laissant le temps de réfléchir et en demandant de tourner les cartes choisies au fur et à mesure. 5 = le plus important 1 = le moins important 4 = le plus important parmi les items restant 2 = le moins important parmi les items restant 3 = item restant	Le participant fait son choix et inscrit le numéro demandé dans le cercle de chacune des cartes. Le participant tourne les cartes choisies au fur et à mesure.
Ramasser les cartes et les brasser.	
Écrire les numéros de tous les items sur le carton orange. Écrire le rang accordé sur chaque carte à côté du numéro de l'item.	Écouter les résultats. Un élève peut donner les résultats à l'animatrice.

FIN DE L'ENTREVUE

- Remercier les participants.
- Leur montrer le fruit du travail effectué en groupe.
- Rappeler à quoi serviront les données recueillies afin qu'ils comprennent bien le rôle majeur qu'ils ont eu à jouer.
- Rappeler que l'animatrice demeure disponible pour répondre à leurs questions ou à celles de leurs parents.
- Une collation est servie (friandises glacées, car il fait chaud).

REMARQUE IMPORTANTE SUR L'UTILISATION DE LA TGN.

La technique peut se poursuivre pour deux autres étapes, soit la discussion sur le vote de l'étape 4, suivie d'un vote final. Deux raisons mènent au choix de se limiter aux 4 étapes énoncées précédemment :

- 1) les enseignants ont suggéré que la rencontre soit d'une durée maximale de 60 à 75 minutes, puisque le temps de concentration de leurs élèves est limité ;
- 2) les quatre premières étapes de la TGN sont suffisantes compte tenu du caractère exploratoire de la recherche et la raison d'être de cette première cueillette de données, c'est-à-dire faciliter la préparation des entrevues individuelles.

ANNEXE D

Résultats préliminaires issus du diagnostic préalable

Résultats préliminaires issus du diagnostic préalable

A. Résultats du vote secret lors de l'entretien de groupe réalisé selon la technique du groupe nominal (TGN)

Le vote secret s'est déroulé lors de la quatrième étape de l'entretien de groupe selon la TGN. Après que des clarifications aient été apportées sur les 26 réponses énoncées par les six participants, ceux-ci ont eu à choisir les cinq énoncés répondant le mieux à la question nominale. Puis, chacun des participants a voté en classant ces cinq énoncés selon l'ordre dans lequel ils répondaient le mieux à la question nominale (voir annexe C, p. 179).

Dans le tableau de la page suivante, chaque énoncé ayant reçu le rang 5 a été choisi par un participant comme répondant le mieux à la question nominale. Au contraire, un énoncé ayant reçu le rang 1 répondait le moins bien à la question nominale. Les énoncés auxquels a été attribué le symbole ont été écartés par les participants avant le vote. Conséquemment, ils répondaient encore moins bien à la question nominale que ceux auxquels le rang 1 a été attribué. Notez que le rang est un indicateur quantitatif de l'appréciation des participants vis-à-vis chaque énoncé. En les additionnant, il est possible d'avoir un portrait des énoncés les plus significatifs pour l'ensemble des participants. Cependant, pour avoir un portrait plus juste de l'appréciation des énoncés par les participants, il faut aussi tenir compte du nombre de participants ayant voté pour chaque énoncé.

Les résultats détaillés du vote sont présentés dans le tableau de la page suivante. Les énoncés ayant été le plus favorablement retenus par les participants sont les suivants :

- 5 élèves ont accordé 8 points à l'énoncé 13 : *Avoir une bonne constance dans ses comportements et dans l'effort.*
- 3 élèves ont accordé 15 points à l'énoncé 9 : *Réussir à sortir du centre d'accueil.*
- 2 élèves ont accordé 8 points à l'énoncé 6 : *Finir l'école en étant fier de soi.*
- 2 élèves ont accordé 8 points à l'énoncé 8 : *Pas vivre dans la rue.*
- 2 élèves ont accordé 8 points à l'énoncé 26 : *Avoir une bonne job que tu aimes.*
- 2 élèves ont accordé 7 points à l'énoncé 7 : *Avoir une bonne job payante.*

- 2 élèves ont accordé 6 points à l'énoncé 11 : *Avoir son char, sa maison, des amis fiables, un chum ou une blonde stable.*
- 2 élèves ont accordé 6 points à l'énoncé 12 : *Avoir un toit, de la bouffe, un lit, une blonde ou un chum.*

Résultats détaillés du vote secret lors de la technique du groupe nominal (TGN)

	Énoncés	Rangs attribués par tous les participants	Points cumulés	Participants ayant choisi l'énoncé (sur 6)
1.	Avoir un but et surtout l'atteindre.	5	5	1
2.	Avoir accompli un objectif.	●	0	0
3.	Réussir sans difficulté.	●	0	0
4.	Réussir dans la vie.	●	0	0
5.	Avoir de bonnes notes à l'école.	●	0	0
6.	Finir l'école en étant fier de soi.	5 / 3	8	2
7.	Avoir une bonne job payante.	5 / 2	7	2
8.	Pas vivre dans la rue.	4 / 4	8	2
9.	Réussir à sortir du centre d'accueil.	5 / 5 / 5	15	3
10.	Être capable de comprendre ce que tu fais (bien faire son travail).	●	0	0
11.	Avoir son char, sa maison, des amis fiables, un chum ou une blonde stable.	4 / 2	6	2
12.	Avoir un toit, de la bouffe, un lit, une blonde ou un chum.	3 / 3	6	2
13.	Avoir une bonne constance dans ses comportements et dans l'effort.	3 / 2 / 1 / 1 / 1	8	5
14.	Être bien dans sa peau.	1	1	1
15.	Pas devenir un sans-abri.	2	2	1
16.	Avoir ça dans le sang.	2 / 1	3	2
17.	Faire au moins son secondaire 3.	●	0	0
18.	Être tout le temps à son maximum.	●	0	0
19.	Avoir des bons parents qui te poussent.	●	0	0
20.	Être capable de s'assumer.	3	3	1
21.	Pas rester chez ses parents jusqu'à 25 ou 30 ans.	1	1	1
22.	Être propre au travail.	●	0	0
23.	Être capable de se nourrir sans se fier aux autres.	3	3	1
24.	Avoir un appartement et être responsable et autonome.	4	4	1
25.	Se marier et avoir des enfants.	2	2	1
26.	Avoir une job que tu aimes.	4 / 4	8	2

B. Résultats de l'analyse thématique du corpus tiré de l'étape trois de l'entretien de groupe réalisé selon la TGN

Le corpus analysé par la méthode d'analyse thématique provient du verbatim de l'échange entre les participants (étape 3 de la TGN : clarifications apportées par les six participants sur chacun des 26 énoncés). L'objectif de cet échange était d'abord de s'assurer que tous les énoncés étaient clairs et qu'ils voulaient dire la même chose pour tous. De même, il a permis à l'animatrice d'avoir des traces de l'échange, facilitant l'interprétation des résultats du vote et précisant ce que chaque énoncé signifiait réellement pour le groupe.

La procédure d'analyse thématique qui a été utilisée est de type continu, c'est-à-dire que les thèmes ont été identifiés, regroupés et hiérarchisés au fil de la lecture. Par thème, nous entendons une courte expression permettant de cerner l'essentiel des propos tenus dans le document à l'étude et leur teneur, témoignant des sentiments, de l'attitude et des opinions des participants. L'arbre thématique est présenté à la page suivante. Ainsi, les 26 énoncés ont pu être précisés et c'est pourquoi les thèmes et sous-thèmes de l'arbre thématique diffèrent quelque peu des 26 énoncés de départ.

Les résultats obtenus ont permis d'établir que les participants étaient capables de générer des réponses sous forme de divers éléments cognitifs relativement aux trois dimensions de la réussite, soit les dimensions personnelle, scolaire et professionnelle. Ces résultats ont contribué à bâtir le guide utilisé pour mener les entretiens individuels.

ARBRE THÉMATIQUE (ALYSE DE L'ÉTAPE 3 – ENTRETIEN DE GROUPE)

RÉUSSITE	THÈMES	SOUS-THÈMES
PERSONNELLE	ATTEINDRE UN OBJECTIF FIXÉ	- Réussir malgré les obstacles. - Réussir sans difficultés.
	RÉUSSIR DANS LA VIE	<i>Aucun sous-thème, car la majorité des participants trouvait ce thème trop vague.</i>
	ÊTRE FIER DE SOI	- Être bien dans sa peau/S'aimer comme on est. - Être propre. - + <i>ss-thèmes inclus dans « Atteindre son objectif de scoairté ».</i>
	ÊTRE AUTONOME	- Subvenir seul à ses besoins, s'organiser seul. - Partir en appartement. - Ne pas rester chez ses parents jusqu'à 25 - 30 ans.
	ADOPTER DES ATTITUDES, AVOIR DES QUALITES FAVORISANT LA REUSSITE	- Être responsable de ses actes. - Fournir un effort constant. - Donner son maximum. - Être ponctuel. - Être motivé. - Être à jeun au travail.
	AVOIR UNE FAMILLE, DES AMIS	- Avoir une relation amoureuse stable. - Avoir des amis fiables. - Avoir des parents encourageants. - Avoir des enfants. - Se marier.
	REPONDRE A SES BESOINS	- Pas vivre dans la rue/avoir un toit. - Avoir de la nourriture. - Travailler pour répondre à ses besoins.
	AVOIR, POSSEDER...	- ...sa maison. - ...sa voiture.
	ÊTRE EN SANTE	<i>- Aucun sous-thème, car mentionné par 1 seul participant.</i>
SCOLAIRE	ATTEINDRE SON OBJECTIF DE SCOLARITÉ	- Finir l'école en étant fier de soi. - Être fier d'avoir fini l'école et d'avoir un bon travail. - Terminer au moins son secondaire 3. - Idéalement, terminer son secondaire 5. - Terminer son secondaire 3 pour s'inscrire au DEP. - Atteindre son objectif de scolarité pour exercer le métier choisi.
	AVOIR DE BONNES NOTES À L'ÉCOLE	- Obtenir la note de passage - 60%. - Obtenir plus de 60%. - Être fier de ses résultats scolaires.
	QUITTER DÉFINITIVEMENT LE CENTRE D'ACCUEIL	<i>Aucun sous-thème, car thème fait l'unanimité en soi.</i>
PROFESSIONNELLE	AVOIR UN EMPLOI	- Avoir un emploi payant. - Avoir un emploi qu'on aime. - Avoir un bon métier.

ANNEXE E

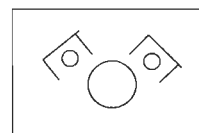
Guide pour les entretiens individuels

Horaire des entrevues :

HEURE	ÉLÈVE	CLASSE	ÉCOLE

Préparation du local :

Le participant et l'interviewer doivent être à 90° l'un de l'autre, comme illustré ci-contre.

**Accueil des élèves :**

- Aller chercher l'élève en classe et déjà essayer de sentir le pouls.
- Inviter l'élève à s'asseoir, si ce n'est déjà fait et lui offrir un jus.
- Partir l'enregistrement immédiatement en avertissant l'élève.
- But et thème : RÉUSSITE VUE PAR LES ADOLESCENTS.
- Souligner l'importance de sa participation à la discussion – pas de bonnes et de mauvaises réponses.
- Rappel des règles d'éthique en vue de RASSURER le participant.
- Demander au participant s'il a des questions, des commentaires, des impressions, etc.

Complète la phrase suivante :

À ton avis, quelqu'un qui a réussi c'est quelqu'un...

* Préciser qu'il s'agit de l'avis de l'élève et non le mien.



Peux-tu me donner l'exemple de quelqu'un qui a réussi?



La dernière fois que tu t'es senti fier, c'était quand et pourquoi?

Pourquoi cela te rendait-il fier?

Est-ce que tu considères [...] comme une réussite?

Pour toi, qu'est-ce que ça veut dire réussir à l'école?

- notes et niveau d'études atteint

- objectifs personnels de l'élève à l'école

- exemples de réussites à l'école



Que penses-tu de ton école, de ta classe?



Rappeler que l'élève a été sélectionné(e) pqq'en AS.

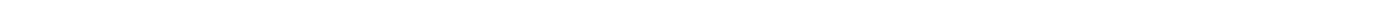
Penses-tu que le fait d'être dans une classe d'adaptation scolaire t'aide à réussir? Pourquoi?

Qu'est-ce que tu veux faire comme travail, comme métier ou profession plus tard?

Quelles raisons t'amènent à choisir ce travail?



Pour toi, qu'est-ce que ça veut dire réussir au travail?



Quelle importance accordes-tu au fait qu'un travail soit payant?

Quelle importance accordes-tu au fait d'aimer son travail?

Pour toi, est-ce plus important d'avoir un travail payant ou d'aimer son travail? Pourquoi?

Pour toi, qu'est-ce que ça veut dire réussir dans sa vie personnelle?

- Il est possible que l'élève ne puisse répondre à cette question. Si tel est le cas, je vais récapituler ce qui a été dit jusqu'à ce point (scolaire, travail, etc.) et je vais lui demander s'il y a d'autres domaines dans lesquels il pourrait réussir.

Quels sont les grands projets, les objectifs que tu aimerais réaliser au cours de ta vie?

SI PLUSIEURS RÉPONSES : Lequel t'apparaît le plus important?

Qu'est-ce qui pourrait te permettre de réaliser ce projet ou cet objectif?

Quels pourraient être les obstacles à ta réussite?

À ton avis, quelles sont tes chances de pouvoir réaliser ce projet ou cet objectif?

Fin de l'entrevue:

- Résumé de l'entretien.
- Précisions à apporter, autres choses à dire?
- Données socio-démographiques :
 - âge : lieu de résidence :
 - niveau scolaire : composition de la famille :
 - cheminement scolaire : travail des parents :
- Expliquer à quoi serviront les données et RASSURER sur le respect de la confidentialité.
- Comment as-tu vécu cette expérience d'entrevue?
- Répondre aux questions de l'élève et le remercier.
- Aller reconduire l'élève en classe.