

UNIVERSITÉ DU MANITOBA

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : REPRÉSENTATIONS DE JEUNES
ADULTES FACE AUX FACTEURS DE RISQUE
ET AUX FACTEURS DE PROTECTION

PAR
ANNE-MARIE LAPOINTE-LAFOND

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEUREE
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE

NOVEMBRE 2004

THE UNIVERSITY OF MANITOBA
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

COPYRIGHT PERMISSION

**LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : REPRÉSENTATIONS DE JEUNES
ADULTES FACE AUX FACTEURS DE RISQUE
ET AUX FACTEURS DE PROTECTION**

BY

ANNE-MARIE LAPOINTE-LAFOND

**A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of
Manitoba in partial fulfillment of the requirement of the degree
Of
Maîtrise en éducation**

ANNE-MARIE LAPOINTE-LAFOND © 2004

Permission has been granted to the Library of the University of Manitoba to lend or sell copies of this thesis/practicum, to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film, and to University Microfilms Inc. to publish an abstract of this thesis/practicum.

This reproduction or copy of this thesis has been made available by authority of the copyright owner solely for the purpose of private study and research, and may only be reproduced and copied as permitted by copyright laws or with express written authorization from the copyright owner.

Sommaire

Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau, mais son impact sur l'avenir des jeunes est cependant plus sérieux de nos jours qu'il ne l'était autrefois. Entre autres, pour obtenir un emploi, les jeunes doivent maintenant avoir comme minimum de scolarité un diplôme de fin d'études secondaires. Bien qu'il y ait des facteurs personnels, familiaux et environnementaux qui agissent sur la décision de quitter ou de persévérer à l'école, on ne peut négliger le rôle important joué par les facteurs scolaires puisqu'en fin de compte, c'est l'école qui détient le pouvoir de diplômer les individus.

La présente étude vise à identifier les facteurs de risque et les facteurs de protection qui sont en jeu dans la réussite scolaire auprès de jeunes adultes décrocheurs et non décrocheurs d'une même école. L'étude utilise une méthodologie qualitative, soit l'analyse des propos des jeunes adultes obtenus au cours d'entrevues semi dirigées et l'analyse de leurs dossiers scolaires cumulatifs. Ces deux sources d'informations sont complémentaires et permettent d'augmenter la validité des résultats.

L'analyse des résultats indique que c'est une combinaison de facteurs de protection qui favorise la réussite scolaire; inversement, une combinaison de facteurs de risque incite un jeune à décrocher du système scolaire. Malgré que certains non décrocheurs sont affectés par des facteurs de risque, tels que des difficultés

d'apprentissage, des relations négatives avec des enseignants et des relations négatives avec les pairs, les facteurs de protection, tels qu'un concept de soi scolaire élevé, une participation active aux activités parascolaires et un intérêt pour la matière enseignée, semblent plus nombreux dans leur environnement. Pour leur part, les décrocheurs n'ont que très peu de facteurs de protection, mais un nombre plus élevé de facteurs de risque comme, par exemple, le redoublement d'une année scolaire, le manque d'intérêt pour les matières enseignées et le manque de motivation à faire des tâches imposées par les enseignants. Ces facteurs se révèlent au niveau du vécu scolaire des jeunes à l'intérieur de la salle de classe, tout autant qu'à celui du vécu scolaire à l'extérieur de la classe. Les effets psychologiques de ce vécu scolaire apparaissent particulièrement en cause dans la réussite ou l'échec des jeunes. En plus, les suggestions d'amélioration apportées par les participants orientent vers des changements au niveau de l'enseignement, des cours offerts et de l'école.

Les résultats de l'étude laissent entendre que l'école joue un rôle majeur dans la réussite et l'échec scolaire des élèves. La programmation doit être diversifiée et doit répondre davantage aux besoins des élèves. L'enseignant doit outiller et responsabiliser l'élève face à son apprentissage et ce, dans une atmosphère détendue et plaisante qui évite la coercition.

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier les jeunes adultes qui ont collaboré à cette recherche. Sans leur participation, ce projet n'aurait pu se réaliser. Leur honnêteté et leur ouverture d'esprit ont été fort appréciées.

En second lieu, j'exprime ma reconnaissance à mon amie et collègue de travail, Julie Paquet. Je lui suis redevable pour sa disponibilité et sa participation à ce projet.

En troisième lieu, mon appréciation se dirige vers mon directeur de mémoire, M. Hermann Duchesne, D. Ps., professeur titulaire. Sa patience et ses conseils éclairés ont été très formatifs. Je remercie aussi les autres membres de mon comité de mémoire, Mme Gestny Ewart, Ph. D., et M. Raymond Hébert, Ph. D., pour leur participation à l'évaluation du projet de recherche et de ce document.

En dernier lieu, ma gratitude revient à ceux qui partagent ma vie, mon mari, Normand, pour son support et ses encouragements, et mes enfants, Maya et Yan, pour leur compréhension. Leur soutien m'a permis de réaliser ce rêve.

Table des matières

Sommaire	i
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Tableau.....	vii
Introduction.....	1
Chapitre 1- Le cadre théorique	5
Les facteurs familiaux, environnementaux et personnels	10
Les facteurs de risque.....	10
Les facteurs de protection	14
Les facteurs scolaires	16
Les facteurs de risque.....	16
Les facteurs de protection	21
Objectifs de la présente recherche	25
Chapitre 2- Méthodologie	28
Échantillon	30
Procédures.....	32
Méthodes d'analyse	33
Analyse des données provenant des entrevues	34

Analyse des informations provenant des dossiers scolaires	38
Chapitre 3- Analyse des résultats.....	39
Le vécu en salle de classe	40
Relations des non décrocheurs avec les enseignants	41
Relations des décrocheurs avec les enseignants	44
Difficultés d'apprentissage chez les non décrocheurs	47
Difficultés d'apprentissage chez les décrocheurs	48
Comportements des non décrocheurs	51
Comportements des décrocheurs	52
Le vécu à l'école hors de la salle de classe	54
Les sports chez les non décrocheurs	54
Les sports chez les décrocheurs	56
Activités parascolaires chez les non décrocheurs	56
Activités parascolaires chez les décrocheurs	57
Relations des non décrocheurs avec les pairs	58
Relations des décrocheurs avec les pairs	59
Les effets psychologiques du vécu scolaire	60
Estime de soi des non décrocheurs	60
Estime de soi des décrocheurs	62
Sens d'appartenance des non décrocheurs	63
Sens d'appartenance des décrocheurs	64
Les améliorations souhaitées	66
Suggestions des non décrocheurs.....	66

Tableau

Tableau 1 : Catégories d'analyse retenues et définitions.....	37
---	----

Introduction

Notre société associe le succès social à la quantité de diplômes reçus et au prestige de l'emploi obtenu grâce à ces derniers. On quantifie la compétence d'un individu dès le jeune âge à partir de notes. Ceux qui obtiennent de bonnes notes continuent leurs études et réussissent dans la vie, alors que les autres vont d'échec en échec et, éventuellement, décident bien souvent d'abandonner l'école. L'abandon scolaire existe depuis longtemps, il y a toujours eu des jeunes qui ont quitté le milieu scolaire pour rejoindre le milieu du travail. Que ce soit pour des raisons économiques ou autres, autrefois, les décrocheurs se souciaient peu de leur avenir, car il leur était possible de se trouver un bon emploi sans être diplômé. D'ailleurs, même de nos jours, il est encore possible de rencontrer des gens qui ont très bien réussi leur vie sans avoir terminé leurs études secondaires. Dès que l'obligation d'aller à l'école jusqu'à 16 ans a été imposée, la société et le système d'éducation ont développé une toute autre perspective de la réussite et de l'échec scolaires. Le diplôme secondaire est devenu le minimum requis pour l'obtention d'un emploi. L'importance, aujourd'hui, de la réussite scolaire prend toute sa signification dans la pensée de Glasser (1998) qui affirme qu'un jeune qui ne réussit pas à l'école, compromet ses chances de réussir sa vie.

Le phénomène de l'abandon scolaire soulève de multiples questions. Pourquoi certains jeunes décident-ils de continuer leurs études malgré leurs difficultés scolaires, alors que d'autres abandonnent? Pourquoi retrouve-t-on des jeunes qui décrochent de l'école alors qu'ils n'ont aucun problème d'apprentissage et, de surcroît, réussissent assez bien? Comment expliquer, encore de nos jours, que la réussite scolaire ne soit pas à la portée de tous? Qui sont vraiment les décrocheurs? Quels sont les facteurs qui amènent les jeunes à abandonner leurs

études? Est-ce l'influence du milieu familial, de l'environnement, de la personnalité de l'élève, ou bien du milieu scolaire qui a le plus grand impact dans la décision de quitter l'école? Comment l'école peut-elle prévenir le décrochage scolaire? Est-il réaliste de penser que l'école et ses composantes peuvent retenir tous les jeunes jusqu'à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires?

Plusieurs chercheurs (Glasser, 1998; Langevin, 1999; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000) se sont déjà penchés sur ces questions dans l'optique d'apporter un soutien aux jeunes à risque d'abandonner l'école, mais il reste encore beaucoup de travail à faire pour résoudre ce problème. Malgré le fait que les facteurs de risque et de protection en regard du décrochage sont maintenant mieux connus, leur présence et leur influence varient énormément d'un contexte à l'autre. Si des mesures visant à enrayer l'abandon scolaire peuvent être mises en œuvre au niveau d'une province, ou d'une division scolaire, par exemple, celles-ci doivent, pour être efficaces, être complémentées par des mesures locales, au niveau même de l'école. Les éducateurs et éducatrices qui veulent apporter des solutions concrètes à ce problème doivent identifier et évaluer les facteurs qui sont en jeu dans leur propre école. C'est précisément dans cette direction que s'oriente la présente recherche.

Dans le cadre de cette étude, nous examinons, dans le premier chapitre, l'ampleur du problème d'abandon scolaire, de même que les facteurs familiaux, environnementaux et personnels de risque et de protection en relation avec la réussite ou l'échec scolaire. Nous nous attardons ensuite plus spécifiquement sur les facteurs scolaires de risque et de protection sur lesquels les éducateurs et éducatrices peuvent plus directement intervenir, pour ensuite identifier les questions auxquelles la recherche tente de répondre. Dans le deuxième chapitre, nous présentons la méthodologie retenue dans cette étude. Nous décrivons l'échantillon de jeunes adultes auprès desquels les données ont été recueillies, les procédures de collecte des données et les méthodes d'analyse de celles-ci. Dans le troisième chapitre, nous présentons et

analysons les résultats dans le but de faire ressortir les facteurs de risque et de protection qui ont influencés le vécu scolaire des jeunes. Nous discutons enfin des moyens qui s'offrent aux intervenants du milieu scolaire d'où proviennent l'échantillon, afin de réduire le taux d'abandon scolaire dans leur école.

Chapitre 1

Le cadre théorique

L'abandon ou le décrochage scolaire sont deux termes utilisés pour exprimer une réalité qui afflige un nombre important de nos adolescents. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1996) emploie le terme abandon pour désigner les élèves de moins de 20 ans qui quittent l'école sans diplôme, tandis que le terme décrochage est employé pour désigner les élèves qui fréquentent encore l'école mais qui sont peu motivés et qui risquent éventuellement d'abandonner. Il est à noter que dans le cadre de cette recherche, les mots abandon et décrochage sont utilisés comme synonymes d'un retrait prématuré de l'école. Plusieurs auteurs (Langevin 1999; Vitaro et Gagnon 2000; Aumond et Beaulieu, 1994; Lanosz et Leblanc, 1996) définissent le décrocheur comme étant celui qui n'a pas complété ses études, qui a quitté le système scolaire avant l'obtention de son diplôme secondaire. Dans son livre publié en 1995, Féger présente quelques statistiques très significatives démontrant l'ampleur de ce fléau : de 30 à 50% de jeunes dans les pays occidentaux ne terminent pas leurs études; en France, on compte 100 000 jeunes de 16 ans qui quittent l'école sans diplôme chaque année. Le Gouvernement du Manitoba (2002) rapporte que le taux d'abandon scolaire dans la province se situe à 15%, ce qui place le Manitoba parmi les provinces avec le plus haut taux de décrochage au pays, immédiatement après le Québec et l'Île-du-Prince-Édouard dont le taux s'élève à 16%, tandis que le taux moyen de décrochage au Canada est de 12%. St-Amant (2003) précise qu'au Québec, en 2000-2001, le taux de décrochage scolaire chez les filles est de 8,8% et de 13,9% chez les garçons.

Plusieurs facteurs familiaux et personnels sont précurseurs d'abandon scolaire tels que : un milieu socio-économique faible, des parents peu scolarisés, un milieu familial dysfonctionnel ou qui apporte peu de soutien sur le plan scolaire, une influence négative des amis, un désir de travailler, une grossesse à l'adolescence, une déficience cognitive ou physique, un taux d'absentéisme scolaire élevé, une basse estime de soi, des problèmes de comportement et le fait d'être un garçon (Michalski et Paradis, 1993; Gingras, 1995; Janosz et Leblanc, 1996; Fortin et Picard, 1999; Langevin, 1999; Potvin, 1999; Vitaro et Gagnon, 2000).

Il y a aussi les facteurs directement liés au système d'éducation, c'est-à-dire à l'école et à ses composantes. Vitaro et Gagnon (2000) affirment que l'environnement scolaire est le facteur prédictif le plus puissant de l'abandon scolaire. Janosz et Leblanc (1996) considèrent le décrochage comme une forme extrême d'inadaptation scolaire qui, selon certains (Gingras, 1995; Michalski et Paradis, 1993; Fortin et Picard, 1999), se prépare dès le primaire. De plus, Glasser (1998) affirme qu'un élève qui termine son primaire avec un échec, a peu de chances de réussir ses études secondaires.

Une enquête longitudinale pancanadienne d'une durée de 3 ans sur les causes du décrochage a été effectuée par le Gouvernement du Canada (2002) entre janvier 1997 et décembre 1999, auprès de 23 592 jeunes de 18 à 20 ans. Les résultats montrent que l'obtention de notes basses à l'école, le redoublement d'une année au primaire, l'ennui et le désintéressement, les rapports négatifs avec les enseignants, le manque d'engagement tant au niveau social que scolaire, l'absence d'opportunité de suivre des cours en planification de carrière et de préparation d'emploi sont des facteurs souvent mentionnés pour expliquer le décrochage scolaire. Toutefois, ce ne sont pas seulement les élèves qui ont des difficultés

scolaires qui quittent l'école, puisque la moitié des jeunes décrocheurs de l'enquête avaient obtenu une moyenne de B dans leur bulletin. Ce qui attire plus particulièrement notre attention dans cette étude, c'est le pourcentage de décrocheurs, soit 41,7%, qui ont donné l'école comme motif principal de leur abandon scolaire. Ces résultats ont été confirmés dans une enquête effectuée par Bushnik, Barr-Telford et Bussièrès pour le Gouvernement canadien. La recherche a débuté en mai 2000 auprès de 345 000 jeunes canadiens âgés de 15 ans. Deux années plus tard, 9 000 de ces jeunes avaient décroché. Les motifs invoqués par les jeunes étaient surtout d'ordre scolaire. En plus de ceux mentionnés précédemment, l'expulsion ainsi que le manque de crédits justifiaient leur choix d'abandonner l'école.

Quatre autres recherches canadiennes identifient l'école comme cause principale du décrochage. La première de ces recherches (Tanner, 1993), faite en 1990 à Edmonton auprès de 162 décrocheurs, rapporte que dans 60 % des cas, l'école était la raison invoquée pour l'abandon scolaire, comparativement à 27% des filles et 15% des garçons qui blâmaient la famille et à 20% des garçons pour qui l'argent était le motif principal. Dans la deuxième recherche (Violette, 1991), une enquête québécoise auprès de 900 décrocheurs, 43,2% des jeunes ont donné comme motif de décrochage les difficultés scolaires, 24,8%, le travail, 13,3%, les problèmes familiaux ou personnels et 18,7%, d'autres raisons. La troisième recherche (Hrimech, 1993), effectuée auprès de 403 décrocheurs montréalais, indique que 56% d'entre eux s'ennuyaient à l'école, 53,6% échouaient, 47,6% avaient plus de plaisir à l'extérieur de l'école, 45,6% n'étaient pas motivés et 37,1% avaient des problèmes personnels. La dernière recherche faite par le Conseil Scolaire de Montréal en 1993, auprès de 90 décrocheurs de 2 écoles en milieu défavorisé, attribue 42,2 % du décrochage à un manque de motivation, 30% au système scolaire inadéquat et à des raisons personnelles, 25,5% au besoin d'argent, 23,3% au

travail à l'extérieur et à des notes trop faibles. Au Nouveau-Brunswick, des 1730 élèves qui ont quitté l'école entre septembre 2000 et septembre 2001, 77% affirment avoir abandonné l'école à cause de difficultés scolaires (Communication Nouveau-Brunswick, 2002). Crahay (1996) rapporte que parmi les raisons principales de l'abandon invoquées par les décrocheurs, ce sont les expériences négatives et humiliantes vécues à l'école qui ressortent le plus souvent.

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1996) conclut que l'abandon scolaire est le résultat d'un processus intérieur, qui a été influencé par plusieurs facteurs négatifs familiaux et personnels qui retentissent sur la vie scolaire d'un enfant. Ces facteurs négatifs qu'on appelle les facteurs de risque sont, d'après Boille-Bissonnette (1998), reliés à la notion de vulnérabilité. Ces facteurs peuvent être vécus de l'intérieur ou de l'extérieur de l'individu et peuvent mettre celui-ci à risque d'abandonner ses études. En contrepartie, les facteurs de protection favorisent la réussite scolaire et incluent de meilleures conditions familiales et personnelles pour atteindre le succès et éviter le décrochage scolaire. Les facteurs de risque et de protection familiaux, environnementaux et personnels sont interdépendants des facteurs scolaires. Cette interdépendance est bien décrite dans la définition du décrocheur fournie par le Ministère d'éducation du Québec : « un jeune aux prises avec des difficultés scolaires, ayant à affronter les problèmes de l'adolescence, davantage orienté vers le travail que l'école, et soumis à des contraintes (familiales, financières, sociales) extérieures à l'école » (Langevin, 1999, p. 28).

C'est donc un ensemble de facteurs qui engendrent l'abandon ou la réussite scolaire et non un seul facteur en particulier. C'est pourquoi, il devient important de bien connaître l'impact des facteurs familiaux, environnementaux, personnels autant que scolaires sur la décision d'un jeune de quitter l'école ou de continuer ses études.

Les facteurs familiaux, environnementaux et personnels

La famille et l'environnement communautaire, en interaction avec les caractéristiques personnelles de l'élève lui-même, sont sources de facteurs de risque et de facteurs de protection du décrochage scolaire.

Les facteurs de risque

Plusieurs facteurs de risque familiaux, environnementaux et personnels peuvent entraver la réussite scolaire et, par conséquent, provoquer le décrochage. L'impact de ces facteurs sur l'avenir scolaire d'un élève peut être plus ou moins déterminant, cela dépend de la personnalité de l'individu, tout autant que de la nature et du nombre de facteurs en jeu. En ce qui concerne les facteurs familiaux et environnementaux, Féger (1995) maintient que le niveau socio-économique et la scolarité des parents sont les éléments principaux de la réussite ou de l'échec scolaire. Par contre, cet auteur estime qu'un enfant peu préparé pour l'école, qu'il ait des parents scolarisés ou non, risque d'éprouver des difficultés dans sa scolarité. Ce n'est pas nécessairement le niveau de scolarisation des parents qui importe, mais plutôt leur attitude envers le développement intellectuel de leur enfant.

Pour Glasser (1998), la pauvreté n'est pas la cause principale de l'échec scolaire, mais seulement un facteur parmi bien d'autres. Après avoir travaillé plusieurs années dans les milieux urbains défavorisés, comme conseiller en éducation, cet auteur constate que les jeunes issus de ces milieux ne possèdent pas les habiletés nécessaires en lecture et en mathématiques à la fin de leurs études au niveau primaire. Au secondaire, leurs difficultés scolaires s'amplifient à mesure que l'enseignement devient impersonnel. Rivard (1991) soutient que l'encouragement

et l'appui des parents dans les études de leurs enfants, sont beaucoup plus importants que l'aspect monétaire pour atteindre la réussite scolaire. Pour leur part, Rousseau et Langlois (2003) disent que le quart des élèves à qui on enseigne provient de milieux défavorisés. Ces élèves ne peuvent établir de liens entre ce qui leur est enseigné à l'école et leur univers, car l'école est le reflet des valeurs et des aspirations de la classe moyenne. On retrouve donc une inégalité sociale, culturelle et économique dans les salles de classe, ce qui risque de nuire à l'apprentissage des plus défavorisés. Langevin (1999) écrit qu'aux États-Unis, il y a trois fois plus de décrochage chez les jeunes provenant de familles pauvres culturellement et économiquement. Le Gouvernement du Québec (1991) ajoute que la taille de la famille a un impact sur l'abandon scolaire. Le risque d'abandon scolaire est plus élevé chez les familles nombreuses de milieux défavorisés économiquement. De plus, l'abandon scolaire d'un frère ou d'une soeur peut avoir un effet négatif sur la poursuite des études. Dans ce même document, on rapporte toutefois un plus grand nombre de décrocheurs provenant de familles monoparentales. Bushnik, Barr-Telford et Bussièrès (2004) constatent que 28% des décrocheurs de leur enquête vivaient avec un seul parent, comparativement à 16% chez les diplômés, et que chez les décrocheurs le revenu familial était moins élevé que le revenu familial chez les diplômés. Ces auteurs mentionnent que seulement 43% des décrocheurs, comparativement à 64% des diplômés, avaient des parents qui avaient fait des études postsecondaires. De plus une proportion plus faible de parents de décrocheurs considérait important l'obtention d'un diplôme aux niveaux secondaire et postsecondaire. Michalski et Paradis (1993) soulignent que le désintéressement des parents envers les résultats et les difficultés scolaires de leur enfant, de même que l'isolement affectif, nuisent aussi à l'intérêt scolaire de l'enfant.

Bien sûr, les facteurs familiaux interagissent avec des facteurs personnels. Dryfoos (1998) énumère comme caractéristiques des élèves à risque élevé : les problèmes de comportements déviants, le manque de soins parentaux, l'abus physique ou sexuel, l'influence négative des amis, la dépression, le fait de vivre dans un quartier pauvre et le manque d'exposition au monde du travail. Gingras (1995) et Féger (1995) sont d'avis qu'un élève qui vit des problèmes familiaux comme l'éclatement de la famille, la violence, le chômage, la pauvreté, des relations difficiles, le décès d'un parent et des attentes trop élevées de la part de ses parents est plus vulnérable aux difficultés scolaires. L'élève est stressé et accaparé par ses problèmes, ce qui nuit à la persévérance scolaire. De plus, ces auteurs énumèrent comme autres facteurs de risque personnels du décrochage scolaire, la maladie, l'intimidation, la timidité, une faible estime de soi, le manque d'implication à l'école, le racisme, des problèmes de comportement, une grossesse, le goût de l'aventure, le besoin d'arrêter pour prendre un recul, la consommation de drogues, l'absentéisme, l'influence des amis et les démêlés avec la justice. Langevin (1999) enrichit la liste avec les facteurs suivants : être un garçon, avoir un besoin d'indépendance financier, un manque de fierté intérieure et un manque de motivation pour les cours. Cette auteure ajoute que les enfants pauvres ont une faible estime de soi, une attitude de méfiance face à la vie, des attentes limitées, plus de troubles émotionnels et d'hyperactivité, plus de faible rendement scolaire et plus de problèmes chroniques de santé. Il sera alors difficile pour ces jeunes enfants d'être motivés envers leurs études. Bushnik, Barr-Telford et Bussièrès (2004) attestent que 25% des décrocheurs de leur enquête avaient un faible niveau de perception de soi, 22% avaient une faible estime de soi et 20%, une faible maîtrise d'eux-mêmes. Chez les diplômés et les persévérants seulement 15% des jeunes ont de telles caractéristiques. Ces auteurs ajoutent que les décrocheurs sont plus susceptibles d'avoir des

amis qui accordent peu d'importance aux études, qui ont décroché, qui ont des comportements négatifs et qui causent des ennuis.

Crahay (1996) dit que la conception de l'intelligence par l'élève peut aussi être un facteur de réussite ou d'échec. Bushnik, Barr-Telford et Bussièrès (2004) rapportent que 64% des décrocheurs croyaient qu'ils étaient assez intelligents pour faire des études postsecondaires, comparativement à 81% des diplômés et des persévérants. Darveau et Viau (1997) soulignent que les garçons attribuent leurs succès plus souvent à leurs capacités intellectuelles comparativement aux filles, mais dans le cas d'échecs, les filles ont tendance à attribuer ceux-ci à leurs faibles capacités intellectuelles, alors que les garçons les attribuent au manque d'effort. Les attributions causales des succès et des échecs deviennent donc un facteur de risque lorsque les échecs sont attribués à des causes internes stables et incontrôlables par l'élève, telles que les capacités intellectuelles.

Quelques auteurs (Féger, 1995; Kemp, 1995; Perrenoud, 1997) mettent en cause les inégalités du rythme de développement. Chaque enfant se développe à un rythme différent au niveau physique et intellectuel, ce qui sous-entend que les enfants qui commencent l'école ne sont pas tous au même niveau de maturité. De plus, ils ne possèdent pas tous les mêmes aptitudes aux études, ce qui rend un certain nombre d'enfants plus vulnérables dans le contexte scolaire. Rousseau et Langlois (2003) affirment que les enfants avec des troubles d'apprentissage ou des difficultés d'apprentissage ont plus de chances de décrocher du système scolaire.

Pour St-Amant (2003), la plus grande vulnérabilité des garçons s'expliquerait par le fait que les parents ont une vision plus large de la mission de l'école pour les filles comparativement aux garçons. L'école est vue comme un instrument de mobilité sociale pour

les deux sexes sauf que, pour les filles, elle est aussi vue comme moyen d'émancipation sociale, ce qui donne aux filles une motivation supplémentaire de compléter leurs études. Bouchard et St-Amant (1996) parlent d'un manque d'intérêt et d'investissement scolaire de la part des garçons. Selon Brossard (1992), il y a trois fois plus de garçons que de filles en difficulté de comportement au primaire et deux fois plus de garçons que de filles en difficulté d'apprentissage. Suite à une recherche faite auprès de sept enseignantes d'une même commission scolaire du Québec en 1992, Brossard rapportent que les filles ont des comportements plus adaptés au milieu scolaire comparativement aux garçons. Bien que l'enquête de Bushnik, Barr-Telford et Bussièrès (2004) révèle un taux de décrochage similaire entre les garçons (3%) et les filles (2%) âgés de 17 ans, ils soulignent que les décrocheuses ont tendance à avoir une expérience scolaire plus positive que celle des garçons. Ils mentionnent que les raisons invoquées pour quitter l'école sont différentes entre les deux sexes. Même si, dans l'ensemble, les jeunes ont mentionné l'école comme motif principal d'abandon, un plus grand nombre de filles ont indiqué qu'elles avaient abandonné pour des raisons personnelles ou familiales, alors que plus de garçons ont indiqué des motifs reliés au travail.

Les facteurs de protection

Parallèlement aux facteurs de risque, plusieurs auteurs font mention de facteurs de protection, c'est-à-dire des facteurs qui augmentent les chances de réussite à l'école. Afin d'atteindre la réussite scolaire, il faut, d'après St-Amant (2003), une libération des stéréotypes chez les garçons et les filles. C'est dans les milieux favorisés que cette libération est plus évidente. Cependant, les filles sont moins touchées que les garçons par le niveau socio-économique. Brossard (1992) ajoute qu'il faut sensibiliser les parents et les enseignants aux

différences qui existent entre les filles et les garçons face à l'apprentissage et au milieu scolaire. Bergeron (2001) dit qu'un jeune qui a une bonne estime de soi, qui vit en ville plutôt qu'à la campagne et qui a des parents scolarisés a plus de chances de réussir ses études. Rivard (1991) ajoute que l'enfant doit posséder un vocabulaire de base avant d'entrer à l'école afin qu'il puisse comprendre l'enseignant. De plus, il doit ressentir que sa participation à l'école est importante pour ses parents, il a besoin d'être supporté et encouragé lorsqu'il rencontre des difficultés scolaires et il doit être valorisé par ses parents.

Gingras (1995) préconise un ensemble d'actions de prévention du décrochage pour les parents telles que : maintenir un climat familial harmonieux, manifester de l'intérêt pour la vie scolaire de leur enfant, créer un environnement propice à l'étude, s'assurer que l'enfant fasse ses devoirs, aider l'enfant à la gestion de son temps, s'assurer de sa présence à l'école, avoir des attentes réalistes envers lui, l'encourager, le féliciter et être à l'affût des signes précurseurs du décrochage scolaire. Dryfoos (1998) ajoute que les parents doivent avoir de l'autorité, de la consistance dans leur discipline et être des modèles positifs. Ils doivent aussi responsabiliser leurs enfants en leur assignant des tâches à la maison, les aider à se trouver un travail, les aider avec les travaux scolaires et leur donner un environnement culturel enrichissant.

White (1995) indique que les communications entre l'école et la famille sont vitales dans l'apprentissage; la vie à l'école et celle à la maison ont besoin d'être connectées pour le bien-être des enfants. Il est important d'avoir une bonne relation entre l'enfant, la famille et l'école. Le Gouvernement du Manitoba (2002) est du même avis, ce qui l'amène à se donner comme priorité, dans son document *Programme d'action en éducation du Manitoba favorisant la réussite chez les élèves de la maternelle au secondaire 4*, d'améliorer les communications entre l'école et les familles pour augmenter les chances de réussite scolaire. Pour Rivard (1991),

l'école doit occuper une place importante sur l'échelle des valeurs des parents pour qu'ils puissent convaincre leurs enfants de l'importance de l'éducation scolaire sur leur avenir.

Malgré la bonne volonté des parents, nous retrouvons dans le système scolaire des facteurs qui favorisent ou non la réussite de l'élève sans que son milieu familial, ou son environnement communautaire, ou sa personnalité n'entre en jeu. Certains jeunes sont écoeurés du milieu scolaire (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1996). On ne peut donc pas mettre exclusivement les causes de l'abandon sur les facteurs de risque extérieurs à l'école. Nous devons examiner plus attentivement les facteurs de risque du système scolaire, conjointement avec les facteurs de protection, afin de mieux comprendre la problématique de l'abandon scolaire.

Les facteurs scolaires

On retrouve des facteurs de risque et des facteurs de protection tant au niveau du système scolaire lui-même et de ses composantes, qu'au niveau des responsabilités de l'élève.

Les facteurs de risque

L'Association canadienne d'éducation (1991) affirme que les raisons principales du décrochage sont d'ordre scolaire. Les écoles prônent l'excellence, avec leurs pratiques d'évaluation basées sur la note, ce qui par conséquent fait un tri parmi les élèves : seulement ceux qui réussissent peuvent faire des études supérieures. Perrenoud (1997) estime que c'est l'école comme institution qui a le pouvoir de déclarer un élève en échec ou non, car par son rôle d'évaluatrice, elle juge et classe les élèves. L'échec est donc directement relié aux notes scolaires. Autrement dit, l'élève échoue lorsque ses notes sont inférieures à la note de passage

(Vitaro et Gagnon, 2000). Busnik, Telford et Bussières (2004) affirment que les résultats en lecture sont beaucoup plus faibles chez les décrocheurs que chez les diplômés et les persévérants, et que les décrocheurs obtiennent de moins bons résultats en général. Selon l'Association canadienne d'éducation (1991), l'échec scolaire est à la base du décrochage scolaire. Une recherche, faite par Brais (1991) auprès de décrocheurs québécois, révèle que 80% des décrocheurs ont un an de retard au moment de décrocher; 50% ont doubl e une année au primaire et 30%, au secondaire. Les résultats, de l'enquête pancanadienne de Bushnik, Barr-Telford et Bussière (2004) indiquent que 33% des décrocheurs avaient doubl e au moins une année. Plusieurs recherches confirment qu'il est d econseill e de faire répéter une année scolaire, autant au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire, à un élève qui éprouve des difficultés, si on veut qu'il persévère à l' cole (Janosz et Leblanc, 1996; Langevin, 1999; Bergeron, 2001). D'après Crahay (1996), la reprise d'une année scolaire augmente les chances d'abandon scolaire de 27%; lorsque le redoublement se produit tôt dans la vie scolaire, les risques d'abandon au niveau secondaire sont plus  lev es.

Parent et Paquin (1994) qualifient l' cole d'endroit stressant où l'emphase est mise sur la performance et la compétition, ce qui a pour effet d'augmenter le taux de décrochage. Les écoles ne considèrent pas les différences individuelles et culturelles entre les élèves (Gingras, 1995; Crahay, 1996; Langevin, 1999). Dans ce sens, « les écoles qui offrent une trop grande diversité de cheminements éducatifs au secondaire et qui s'adressent à une population très diversifiée sur les plans culturels, ethniques et intellectuels sont moins efficaces » (Vitaro et Gagnon, 2000, p. 122) parce que le personnel a peu de contacts individuels avec les élèves. De plus, les programmes dits all eg es ou alternatifs pour les élèves qui éprouvent des difficultés académiques et qui ont des troubles de comportement ne semblent pas être plus efficaces que la

voie régulière pour empêcher le décrochage scolaire (Janosz et Leblanc, 1996; Langevin, 1999; Vitaro et Gagnon, 2000).

Michalski et Paradis (1993) blâment le manque de personnel spécialisé dans les divisions scolaires pour venir en aide aux élèves en difficultés autant au niveau émotionnel que cognitif. Langevin (1999) mentionne qu'un manque de tutorat pour aider les jeunes à se rattraper accentue les chances de décrochage. Les écoles qui ont un personnel trop permissif ou trop autoritaire, un directeur avec peu de leadership et des règles de conduite confuses augmentent les chances de décrochage (Janosz et Leblanc, 1996). D'après Gingras (1995) et Bouchard (1998), un règlement qui encourage la suspension d'élèves pour une journée ou plus de l'école ne s'avère pas être un moyen efficace de persuasion, au contraire, il détourne davantage les élèves de l'école.

Les résultats d'une recherche effectuée par Montmarquette et Viennot (2000) démontrent qu'un nombre élevé de jeunes qui risquent d'abandonner leurs études provient d'une école publique plutôt que d'une école privée. Langevin (1999) rajoute qu'il faut prendre en considération le fait que les résultats varient considérablement entre les écoles à cause de leur emplacement, de la situation socio-économique du milieu, de leur taille et de la population qu'elles desservent.

Pour Crahay (1996), c'est au niveau de la salle de classe, donc de l'enseignant avec qui l'élève est en contact quotidien, que se trouvent les explications des échecs et des risques de redoubler une année. Une étude réalisée par Parent et Paquin (1994), auprès de 127 décrocheurs d'une même division scolaire, indique que ceux-ci tiennent les enseignants responsables de leur perte de motivation. Pour Langevin (1999) et Gingras (1995), un enseignant qui ne varie pas sa façon d'enseigner, qui n'enseigne que la matière et qui veut absolument finir son programme,

ennuie profondément les élèves. Se retrouver devant un tel enseignant met encore plus à risque les élèves qui entretiennent l'idée de décrocher. Ce risque s'accroît lorsque l'enseignant est désengagé, indifférent et blasé, puisqu'il projette la même attitude chez ses élèves. Langevin (1999) ajoute que l'enseignant qui joue le rôle de dominateur, qui a des préjugés, qui commet des injustices et qui traite ses élèves comme des enfants est considéré comme un mauvais enseignant, ce qui engendre un manque de respect face à ce dernier et une baisse de performance chez certains élèves. L'enseignant qui a des attentes trop élevées et irréalistes face à ses élèves provoque de la frustration et des effets négatifs sur leur réussite scolaire (Gauthier, Desbiens et Martineau, 1999).

Plusieurs auteurs sont d'avis que la qualité de l'interaction entre l'enseignant et l'élève joue un rôle important dans la réussite scolaire; un élève qui ne développe pas une relation positive avec un enseignant a plus de chance d'échecs et d'abandonner ses études (Michalski et Paradis, 1993; Janosz, Leblanc, Darveau et Viau, 1997; Boulerice et Tremblay, 1997; Fortin et Strayer, 2000). Pour Glasser (1998), le manque de lien positif entre l'enseignant et l'élève explique en grande partie les problèmes de comportement et les échecs scolaires. Rousseau et Langlois (2003) sont du même avis, à savoir que la qualité de la relation entre enseignant et élève peut avoir un impact sur les apprentissages et l'estime de soi de l'élève. Ces auteurs rapportent des relations plutôt négatives entre les enseignants et les jeunes avec des troubles d'apprentissage ou des difficultés d'adaptation. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1996) ajoute que les interactions entre l'enseignant et l'élève sont plus rares lorsqu'il s'agit d'un garçon en difficulté, ce qui provoque une passivité chez l'élève face à l'apprentissage. Darveau et Viau (1997) soulignent que les jugements négatifs de la part d'un enseignant peuvent démotiver un jeune à participer en classe. Selon Langevin (1999), le décrocheur se sent

négligé, il ne perçoit pas l'enseignant comme attentif à ses besoins. Des entrevues semi dirigées effectuées dans le cadre d'une étude qualitative en 1990, auprès de 105 jeunes francophones ontariens analphabètes, rapportent les commentaires de décrocheurs sur l'école, « comme un lieu où selon eux régnaient le laisser-faire et les abus de pouvoir de certains enseignants incompetents » (Pacom et Thibault, 1994, p.125).

Dans un rapport publié en 1991 par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, on peut lire que 40% des décrocheurs donnent comme principal motif d'abandon les difficultés scolaires telles que : les échecs, le manque d'intérêt pour les cours et le manque d'un sentiment d'appartenance à son école. Les difficultés académiques des décrocheurs peuvent être des difficultés que l'élève traîne avec lui depuis le primaire, sans pour autant être des troubles graves d'apprentissage, ou bien des difficultés qui surviennent à l'adolescence. Les décrocheurs justifient leurs mauvaises notes et leurs échecs en blâmant la piètre qualité de l'enseignement reçu, les enseignants qui expliquaient mal, ou pas assez, ou qui allaient trop vite. Les décrocheurs auraient voulu que les enseignants les motivent davantage. Par contre, bon nombre de ces décrocheurs disent manquer de concentration, avoir des problèmes de mémorisation et des problèmes en lecture et en compréhension de texte. Un cinquième d'entre eux avoue ne pas avoir consacré de temps à l'étude à la maison, alors que le tiers affirme y avoir consacré moins de deux heures par semaine. Michalski et Paradis (1993) concluent qu'à la suite d'une série de difficultés académiques ou d'échecs qui s'échelonnent sur plusieurs années, un individu a le goût de tout lâcher. Il quitte l'école mentalement pour ensuite la quitter physiquement. Son estime de soi face à son potentiel scolaire est faible, il ne voit plus la possibilité d'accumuler tous les crédits nécessaires à l'obtention de son diplôme. Langevin (1999) parle d'un syndrome d'échec scolaire qui « se caractérise par sa durée, par la répétition d'une situation de non

réussite et par l'installation de la personne dans un comportement d'échec » (p. 47). Quoi que le jeune fasse, il se croit incapable de réussir. Darveau et Viau (1997) appellent cette réaction d'abandon, la résignation apprise. L'élève attribue ses échecs à des causes stables et internes, comme par exemple ses capacités intellectuelles limitées, tandis que ses succès sont attribués à des causes externes instables, comme la chance. Ses situations d'échecs frustrent l'élève et il éprouve un sentiment d'incapacité; pour s'en sortir, il abandonne l'école (Janosz et Leblanc, 1996; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Fortin et Picard, 1999; Bouchard, 1998; Langevin, 1999; Vitaro et Gagnon, 2000).

Les jeunes qui éprouvent des difficultés d'adaptation scolaire ont plus de chances de développer des troubles de comportement générés par la frustration (Janosz et Leblanc, 1996; Fortin et Strayer, 2000). La décision de quitter l'école engendre très souvent une augmentation de l'estime de soi, le jeune se sent davantage valorisé dans le milieu du travail (Langevin, 1999; Vitaro et Gagnon, 2000). « Un jeune ne décroche pas uniquement de l'école, il décroche du climat, de l'ambiance, de la déception, de la souffrance, de l'humiliation, des difficultés que représente pour lui l'école » (Michalski et Paradis, 1993, p. 35). Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1996), avoir passé plusieurs années en situation d'échecs scolaires peut affecter un jeune au niveau de son développement personnel et au niveau de la structuration de son identité. Il se dévalorise, il perd le sens de l'effort et il peut avoir des difficultés de socialisation.

Les facteurs de protection

Pour contrer l'effet des facteurs de risque, on retrouve des facteurs de protection scolaires qui minimisent les risques d'abandon et augmentent le taux de réussites. Ces facteurs

se retrouvent au niveau de toute la structure du système scolaire. Plusieurs auteurs (Gingras, 1995; Kemp, 1999; Gauthier, Desbiens et Martineau, 1999; Langevin, 1999; Vitaro et Gagnon, 2000) disent qu'il faut rendre l'école plus humaine, en favorisant une relation de respect et de valorisation entre les enseignants et les élèves, en donnant un enseignement motivant où on encourage la curiosité intellectuelle, l'effort et la persévérance. Michalski et Paradis (1993) maintiennent que la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant joue un rôle important dans l'avenir d'un jeune. Une étude effectuée en 1995 par Karsenti, Maguire, Labrie et Saada, auprès de 1286 élèves d'une école de Montréal, fait ressortir comme principale caractéristique d'une bonne école, le bon enseignant. Les jeunes le décrivent comme celui qui explique et communique bien. Pour Delors (1998), les enseignants doivent être patients, humbles et démontrer de l'empathie. Pour encourager la réussite, les enseignants doivent avoir des attentes élevées et réalistes face à leurs élèves (Kelly, 1996; Janosz et Leblanc, 1996; Gauthier, Desbiens et Martineau, 1999; Vitaro et Gagnon, 2000).

Selon Gingras (1995), l'école doit établir des règlements basés sur le respect et qui favorisent la paix et le calme. Elle doit se donner un code de vie qui est compris et accepté par tous les élèves, enseignants, parents, sans oublier la direction. Glasser (1998) insiste sur l'importance d'une direction efficace qui met en place des règlements raisonnables établis en collaboration avec les élèves, et qui réussit à faire respecter ces règlements. Féger (1996) écrit que « les jeunes ont besoin de se sentir accueillis avec sympathie et cordialité dans leur école, de se savoir en sécurité, d'avoir la certitude qu'ils seront traités avec respect et justice, à l'abri de l'arbitraire, de l'incohérence et des préjugés » (p. 179). St-Amant (2003) ajoute qu'il faut éliminer les stéréotypes sexuels à l'école afin de permettre aux garçons de mieux réussir. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1996) propose de respecter les différences dans le

cheminement d'apprentissage et les rythmes de développement de chacun pour répondre aux attentes des garçons autant qu'à celles des filles.

Pour Crahay (1996), il faut changer la visée de l'évaluation et diversifier les pédagogies pour lutter contre l'échec scolaire. Il faut tenir compte du potentiel de chacun et faire progresser l'élève au maximum de ses possibilités. Crahay (1996) mentionne que l'enseignant doit rendre l'élève conscient de son pouvoir de contrôle sur la situation, lorsqu'il se dit en difficulté. Selon Viau (1994), plus un élève sent qu'il contrôle son apprentissage, meilleure est sa performance. Rousseau et Langlois (2003) suggèrent une évaluation régulière sur le progrès et la réussite des élèves. Darveau et Viau (1997) proposent de commenter les travaux au lieu de seulement les noter, d'encourager l'autoévaluation et d'utiliser le portfolio.

Glasser (1998) donne comme mandat aux écoles d'offrir un programme pertinent, fondé sur la réflexion et l'implication par la résolution de problèmes, si elles veulent atteindre un taux plus élevé de réussite scolaire. Cet auteur insiste sur le fait que la réflexion a un pouvoir de motivation, contrairement à la mémorisation qui ennue ceux qui réussissent et frustrer ceux qui échouent. Les jeunes doivent pouvoir exprimer leurs idées et leurs opinions, et ils doivent être responsabilisés face à leurs actions. Pour motiver les jeunes, il faut enseigner des matières qui ont des liens avec leur vie, une pertinence face à leur perspective d'avenir.

L'Association canadienne d'éducation (1991) soutient que l'intervention précoce est importante pour aider les élèves à risque. Langevin (1999), de même que Vitaro et Gagnon (2000) ajoutent que le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage et d'adaptation dès la maternelle s'avère efficace dans la prévention du décrochage; on peut alors individualiser l'enseignement selon les besoins de chacun. Au Nouveau-Brunswick des programmes de dépistage précoce ont permis de réduire le taux d'abandon scolaire de 20% à 12%, de 1991 à

1999 (Statistiques Canada, 2002). Glasser (1996) soutient qu'il est plus facile de remédier aux difficultés scolaires si l'élève est âgé entre 5 et 10 ans au moment de l'intervention et s'il est bien encadré au niveau de l'école.

Comme autre moyen de prévention, il faut faire le dépistage des décrocheurs potentiels. Gingras (1995) propose comme outils de dépistage d'analyser le bulletin scolaire, d'identifier les élèves qui s'absentent trop souvent et d'utiliser un test de dépistage. Il est important d'engager les enseignants dans le dépistage. Par la suite, il convient d'inviter les décrocheurs potentiels à consulter des professionnels et de développer un partenariat avec les parents. Des plans d'intervention individualisés doivent être utilisés pour résoudre les problèmes des élèves dépistés (Parent et Paquin 1994). Il faut aussi apporter du soutien aux élèves potentiellement décrocheurs en les informant de leur situation, en évaluant avec eux leurs difficultés, en les aidant à faire un choix éclairé, en les supportant dans leur cheminement, en les aidant à développer leur estime de soi, en les initiant à une méthode de travail, en facilitant leur transition du primaire au secondaire, en les amenant à se fixer un but à atteindre et en offrant des formules de rattrapage scolaire. Pour Féger (1996), il faut d'abord comprendre ce qui se passe chez l'élève avant d'avoir un quelconque succès avec les cours de rattrapage.

Langevin (1999) mentionne l'importance du sentiment d'appartenance à une école dans la réussite scolaire. Des activités parascolaires nombreuses favorisent le développement du sentiment d'appartenance, le jeune s'implique dans les différentes activités qu'offre son école et lui fait confiance. D'après Boille-Bissonnette (1998), ces activités favorisent la reconnaissance et l'accomplissement. Selon l'Association canadienne d'éducation (1991), l'appartenance à l'école s'obtient lorsque l'élève s'attache à des adultes et à des camarades d'école, participe aux activités de l'école et est convaincu que son école est efficace. Dans les petites écoles, le

sentiment d'appartenance serait plus fort, de plus celles-ci favoriseraient l'assiduité, les attitudes positives et la réussite (Kelly, 1996; Janosz et Leblanc, 1996; Langevin, 1999; Vitaro et Gagnon, 2000). Boille-Bissonnette (1998) affirme que « ...les sentiments d'acceptation, de compétence, d'utilité, de pouvoir et d'optimisme se développent lorsque les écoles et les communautés offrent des expériences d'apprentissage stimulantes et authentiques » (p. 20). D'après Bushnik, Telford et Bussièrès les diplômés et les persévérants sont davantage impliqués au niveau des différentes activités scolaires, des activités sportives et artistiques à l'extérieur de l'école et ils sont engagés socialement.

Objectifs de la présente recherche

Certains auteurs (Janosz, 1996; Langevin, 1999; Vitro et Gagnon, 2000) parlent d'un besoin d'accentuer les recherches en ce qui a trait à l'influence de l'école sur le décrochage scolaire. Selon eux, plusieurs chercheurs ont analysé le rôle de la famille, de l'environnement et les caractéristiques des décrocheurs, en oubliant l'importance du milieu scolaire. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1996) souligne qu'il faut davantage examiner le milieu scolaire pour expliquer le phénomène de l'abandon, car ce dernier ne s'explique pas que par des situations et des conditions externes à l'école. Les facteurs scolaires réfèrent, d'après le Conseil, à des situations ou des événements plus facilement contrôlables par les intervenants du milieu scolaire, comparativement aux autres facteurs. Le Conseil rappelle en effet que les jeunes décrocheurs condamnent en majorité l'école et ses composantes, et non leur situation familiale ou leur milieu de vie. Lizotte (1995) abonde dans le même sens en affirmant que « les intervenants scolaires peuvent redéfinir les facteurs environnementaux pouvant influencer

l'abandon » (p. 65). Ces intervenants ont une influence inévitable sur les attitudes et l'estime de soi des élèves.

Certaines écoles répondent mieux aux besoins des jeunes en difficulté que d'autres. Ils établissent des stratégies de prévention, ils répondent aux besoins scolaires de chacun, la direction et les enseignants créent des liens positifs avec les élèves. Quelques écoles et divisions scolaires bénéficient également de spécialistes qui interviennent auprès d'élèves avec des besoins spéciaux et avec ceux qui sont à risque d'échec. Cependant, à l'intérieur d'une école, il y a nécessairement des différences dans le style d'enseignement et dans la personnalité des divers intervenants, ce qui peut occasionner des situations difficiles pour certains jeunes. Les petites écoles répondraient mieux aux besoins des élèves comparativement aux grandes écoles (Vitro et Gagnon, 2000). Le nombre restreint d'élèves et d'enseignants permet des contacts plus personnels entre eux. Par contre, ceci peut aussi avoir des effets négatifs lorsque, par exemple, un jeune éprouve un conflit de personnalité avec un ou plusieurs enseignants, ou que le genre d'enseignement dispensé ne lui convient pas et que l'école ne peut pas lui offrir d'alternatives.

À partir d'une étude de cas multiples auprès de décrocheurs et de non-décrocheurs provenant d'une petite école, c'est-à-dire de moins de 200 élèves, nous voulons identifier les facteurs scolaires de risque qui ont amené certains jeunes à décrocher et, parallèlement, les facteurs de protection qui ont permis à certains autres de terminer leurs études secondaires. Nous cherchons à mieux comprendre les raisons qui ont influencé un individu à quitter l'école, alors que son pair, qui a passé par le même système scolaire et a été en contact avec les mêmes enseignants, a persévéré. Bien que nous soyons conscient de l'importance des facteurs personnels et familiaux dans le succès ou dans l'échec scolaire, nous concentrons notre attention sur les facteurs sur lesquels les intervenants en milieu scolaire ont un certain contrôle.

En effet, tel qu'affirmé dans le document du Gouvernement manitobain (2002), certains croient qu'un jeune peut réussir grâce à certaines caractéristiques du milieu scolaire, peu importe ses antécédents familiaux ou autres. Par contre, d'autres, comme Glasser (1998), pensent que l'école est responsable de créer chez l'enfant le sentiment d'incompétence qui conduit au décrochage scolaire. Ces affirmations montrent l'importance de s'enquérir auprès des décrocheurs et des non décrocheurs sur les conditions scolaires qui ont eu un effet positif ou négatif sur leur réussite. En tant qu'intervenant en milieu scolaire, nous pourrions ainsi répondre plus efficacement aux besoins de chacun.

Quels sont les facteurs scolaires qui influencent des jeunes d'une même école à abandonner ou à terminer leurs études secondaires? Nous avançons l'hypothèse qu'une série de facteurs de protection tels qu'une relation de qualité entre enseignant et élève, la participation aux activités scolaires et parascolaires, l'intérêt pour les cours et l'expérience de la réussite scolaire font diminuer les risques de décrochage. À l'inverse, une série de facteurs de risque tels qu'un manque de relation positive entre enseignant et élève, l'absence de participation aux activités scolaires et parascolaires, l'ennui dans les cours, l'accumulation de retards dans les études en redoublant une année ou un cours et l'échec scolaire, provoquent le décrochage. Une combinaison de plusieurs facteurs, soit dans la catégorie des facteurs de risque, soit dans celle des facteurs de protection, amène un jeune à décrocher ou à compléter ses études.

Chapitre 2

Méthodologie

Ce chapitre présente une description de l'échantillon, des procédures de collecte des données et des méthodes d'analyse utilisées dans le cadre de cette étude.

Cependant, avant de présenter cette description, il convient de préciser que nous avons choisi de faire une étude qualitative sous forme d'étude de cas multiples à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Gauthier (2003) soutient que ce genre d'étude permet de mieux découvrir et approfondir les informations au sujet de cas particuliers et, par conséquent, de cerner davantage les points de repères pour une compréhension plus exacte de la réalité. Cet auteur met toutefois en garde face aux limites de l'entrevue semi-dirigée pour la cueillette de données. Il faut demeurer vigilant en ce qui concerne la crédibilité des informations divulguées lors des entrevues. L'interviewé peut chercher à donner des réponses pour satisfaire le chercheur ou encore, des blocages au niveau de la communication peuvent se révéler comme c'est le cas, par exemple, lorsque des sujets sont tabous pour certains. Afin de rendre plus crédibles les informations recueillies, il est important d'avoir recours à une autre source de données. Ainsi, en utilisant les informations contenues dans les dossiers scolaires des jeunes adultes interviewés comme moyen de triangulation, nous pourrions enrichir notre compréhension lors de l'analyse et l'interprétation des données.

Échantillon

Savoie-Zajc (voir Langevin, 1999) souligne que sa recherche sur la perception de leur expérience scolaire par des jeunes identifiés comme décrocheurs potentiels, aurait gagné en spécificité si la perception de ces derniers avait été comparée à celle de jeunes du même niveau scolaire n'étant pas identifiés comme étant à risque. C'est en suivant ce conseil que nous avons constitué notre échantillon. Celui-ci compte huit individus divisés en deux groupes, les non décrocheurs et les décrocheurs. Tous les sujets sont âgés entre 21 et 24 ans. Il y a quatre personnes par groupe, trois garçons et une fille. Les membres du groupe des non décrocheurs sont appariés à ceux des décrocheurs en fonction du sexe, du fait qu'ils soient entrés à la maternelle la même année, et du fait qu'ils soient demeurés à la même école jusqu'à ce qu'ils la quittent pour aller sur le marché du travail ou pour poursuivre des études supérieures. Pour des raisons d'éthique, le sexe des sujets n'est considéré que pour les besoins de la constitution de l'échantillon, mais n'est pas objet d'analyse.

Parmi les non décrocheurs, personne n'a doublé une année scolaire, 25% ont échoué un cours au secondaire et 25% ont fait des études supérieures. Vingt-cinq pour cent (25%) font carrière dans le domaine des nouvelles technologies, 25% font carrière dans la comptabilité et 50% travaillent comme journaliers. Dans le groupe des décrocheurs, 50% des individus ont doublé une année scolaire, 25 % la première année et 25% la troisième année; 50% ont quitté l'école en secondaire 1 durant le deuxième semestre et 50%, durant le secondaire 4. Cinquante pour cent (50%) d'entre eux travaillent actuellement dans une entreprise familiale, 25% ont entrepris des études professionnelles et 25% travaillent comme journaliers.

L'échantillon a été choisi sur une base volontaire. Nous avons consulté les registres scolaires d'une petite école et dénombré 5 décrocheurs dans les 10 dernières années. Nous

avons communiqué avec chaque individu par téléphone. Nous les avons informés des objectifs de la recherche et du fait que les questions d'entrevue porteraient sur leurs expériences scolaires. Nous leur avons fait part également des procédures établies pour préserver la confidentialité, notamment en utilisant des noms fictifs ou des numéros dans le rapport des entrevues, de même qu'en permettant aux interviewés de relire les transcriptions des entrevues, d'ajouter, d'enlever ou de corriger toute réponse donnée au cours des entrevues, avant d'inclure celles-ci dans le rapport final. Nous avons ainsi obtenu le consentement de 4 personnes. Cependant, suite à la lecture des transcriptions de sa propre entrevue, l'un des décrocheurs a décidé de se retirer.

Afin de vérifier notre hypothèse concernant les facteurs de protection, nous avons retracé, toujours à l'aide des registres scolaires, 4 jeunes diplômés qui ont fréquenté la même classe que les jeunes décrocheurs et qui demeurent toujours dans la même région. Nous les avons jumelés avec un pair décrocheur selon les critères identifiés auparavant. Tout comme pour les jeunes adultes décrocheurs, le consentement averti des non décrocheurs a été obtenu au cours d'une conversation téléphonique. Ce consentement a été réitéré, par écrit, au moment même de l'entrevue. (Voir Appendice A)

Un consentement écrit a été demandé à chaque individu afin d'avoir accès à leurs dossiers scolaires. De plus, nous avons contacté l'école et la division scolaire pour connaître les modalités à suivre dans la consultation des dossiers scolaires. Nous avons ainsi obtenu le consentement par écrit du directeur général de la division scolaire et du directeur de l'école d'où proviennent les jeunes adultes de l'échantillon.

Procédures

Les données ont été recueillies auprès de jeunes adultes à partir d'une entrevue semi-dirigée individuelle d'une durée approximative de 20 minutes. Trois thèmes ont été abordés au cours de l'entrevue : le rôle des enseignants tel que perçu par les jeunes, les expériences scolaires positives et négatives qu'ils ont vécu au primaire et au secondaire, de même que leurs suggestions d'amélioration du milieu scolaire. Le questionnaire d'entrevue a été influencé par un plan d'entrevue présenté par Langevin (1999). Ce plan, créé par la chercheuse de l'Université du Québec à Hull, Lorraine Savoie-Zajc, a été utilisé dans le cadre d'une recherche dont l'objectif était de mieux comprendre la relation avec l'école de 13 décrocheurs potentiels. Ces questions d'entrevue portent sur la perception actuelle et passée des jeunes face à leur expérience à l'école, le pourquoi des différences de perceptions, les projections dans le futur et les améliorations possibles de l'école. Tout comme Savoie-Zajc, nous cherchons à identifier les éléments sur lesquels le milieu scolaire peut intervenir afin de prévenir et de réduire le taux de décrochage scolaire, cependant, nous nous adressons à de jeunes adultes et non à des adolescents encore aux études.

Les questions 1 et 2 de notre entrevue sont similaires à deux questions de Savoie-Zajc sur les expériences positives et négatives vécues par les jeunes à l'école. La question 3 se rapporte à la participation des jeunes aux activités scolaires et parascolaires. La question 4, puisée à même le plan d'entrevue de Savoie-Zajc, cherche à identifier les comportements des enseignants souhaités par les jeunes, tandis que la question 5 vise à mieux connaître le genre de relation entretenue par les jeunes avec les enseignants du primaire et du secondaire qui leur ont enseigné. La question 6 est tirée directement du questionnaire de Savoie-Zajc. Cette question porte sur les améliorations désirées à l'école pour qu'un jeune puisse mieux y vivre. Ces

questions visent à faire ressortir les facteurs de risque et de protection qui ont influencé la vie scolaire des non décrocheurs et des décrocheurs.

Étant donné le petit nombre de sujets, la cueillette de données s'est faite sur une période d'un mois. Les jeunes adultes ont été interviewés à leur domicile. De plus, étant donné le statut d'enseignante de l'auteure, et afin d'éviter les biais possibles par les faits que celle-ci et les jeunes adultes vivent dans la même communauté, qu'elle connaît leur famille, qu'elle leur a enseigné dans le passé et qu'elle a été observatrice tout au long de leur scolarisation, une tierce personne a été entraînée pour conduire les entrevues. Les entrevues ont été enregistrées sur audio cassettes et transcrites à l'ordinateur par l'intervieweur.

Bien que l'intervieweur ait subi un entraînement, les entrevues sont marquées par un manque d'approfondissement des réponses émises par les interviewés, l'intervieweur s'étant limité à formuler les questions telles que présentées dans le plan d'entrevue, sans demander d'explications supplémentaires, la plupart du temps. Ainsi, les réponses des jeunes adultes sont peu élaborées, mais elles demeurent quand même éclairantes.

Méthodes d'analyse

L'analyse des données qualitatives provenant des deux groupes de jeunes adultes interviewés vise à faire ressortir les ressemblances et les différences dans les représentations des non décrocheurs et des décrocheurs face à leurs expériences à l'école, afin de cerner davantage les facteurs de risque et de protection spécifiques au contexte d'une petite école. Dans ce sens nous avons recueilli deux types de données : les réponses aux questions de l'entrevue et les informations provenant des dossiers scolaires des sujets. Nous présentons ci-après les particularités de l'analyse de ces deux types de données.

Analyse des données provenant des entrevues

Pour assurer la fiabilité des résultats, les interviewés, rappelons-le, ont eu tout d'abord l'opportunité de relire les transcriptions de leurs entrevues, de même que d'y ajouter ou d'y soustraire toute information qu'ils jugeaient utile ou non. Sept des huit jeunes adultes interviewés ont accepté les transcriptions telles quelles, alors que le huitième, rappelons-le, a retiré sa contribution.

Les transcriptions ont ensuite été transférées dans un programme de codification et d'extraction de données, le logiciel QSR NUD*IST 4 (Miles et Huberman, 2003). Ce logiciel a servi à faciliter la manipulation et la codification des données; les fonctions d'analyse incluses dans le logiciel n'ont pas été utilisées. Les réponses des interviewés ont été codées en fonction de catégories préétablies par rapport aux thèmes de l'entrevue et à nos hypothèses de recherche, tout en laissant place pour des catégories émergentes.

La codification des données s'est faite en trois étapes principales. Après avoir réécouté les cassettes et vérifié l'exactitude des transcriptions faites par l'intervieweur, les réponses des interviewés ont été subdivisées en unités de sens. Ce travail a permis d'identifier un certain nombre de catégories potentielles pour la codification des données, en fonction des thèmes de l'entrevue. À l'aide du logiciel QSR NUD*IST 4, nous avons ensuite fait un premier codage en fonction des catégories préidentifiées. Nous avons codifié les réponses des non décrocheurs et celles des décrocheurs séparément, tout en utilisant les mêmes catégories. L'examen des rapports obtenus avec le programme QSR NUD*IST 4 pour chaque catégorie, nous a conduit à réexaminer notre codification. Nous avons conclu que pour parvenir à une compréhension plus approfondie des données, nous devons élaborer de nouvelles catégories plus spécifiques. Nous

avons donc fait une deuxième catégorisation.

Afin d'assurer la plus grande validité possible à cette deuxième catégorisation et éviter les biais possible de la part de la chercheure, nous avons donné suite à une recommandation de Burnard (1991) consistant à demander à une personne indépendante de proposer une catégorisation des données, sans avoir vu la liste des catégories développée par la chercheure. Nous avons donc demandé à une collègue enseignante de faire sa propre catégorisation, après lui avoir fait part de nos thèmes et de nos questions de recherche. Sa liste de catégories s'est avérée sensiblement la même pour les non décrocheurs et les décrocheurs, mais des sous-catégories différentes ont été identifiées d'un groupe de répondants à l'autre. Nous avons, par la suite, comparé nos deux catégorisations. Nous avons toutes les deux des catégories et sous-catégories semblables pour les non décrocheurs et pour les décrocheurs et nous avons utilisé les mêmes catégories pour les deux groupes, même si certaines d'entre elles étaient demeurées vides. Notre collègue avait toutefois créé une sous-catégorie inexistante dans la nôtre, soit celle de l'usage du français comme langue d'enseignement. Après discussion, nous avons apporté les ajustements qui s'imposaient.

Comme troisième étape, et afin de vérifier la fiabilité de notre catégorisation, nous avons pigé au hasard une entrevue d'un non décrocheur et une entrevue d'un décrocheur, pour ensuite coder les énoncés en fonction de notre nouvelle catégorisation. Ce travail a aussi été fait en parallèle par notre collègue enseignante. La comparaison du codage révèle très peu de variation inter codeur, le pourcentage d'accord se situant à 88,0 %. Nous avons, encore une fois, discuté de l'appartenance de certains des énoncés à une catégorie plutôt qu'à une autre, car notre collègue avait placé ces énoncés dans plus d'une catégorie. Cette difficulté aurait pu être évitée si nous avions au préalable défini de manière plus précise nos catégories. Nous avons donc

révisé notre catégorisation pour finalement nous entendre sur quatre catégories (voir Tableau 1).

La première catégorie fait référence au vécu en salle de classe. Elle comporte trois sous-catégorie : 1) les relations avec les enseignants, qui met en évidence les expériences positives et négatives de chacun des interviewés dans leurs contacts avec leurs enseignants, tout en faisant ressortir les critères du bon et du mauvais enseignant tels qu'énoncés par les interviewés; 2) les difficultés d'apprentissage, c'est-à-dire les problèmes rencontrés par les interviewés en relation avec la langue d'enseignement, soit le français, de même qu'avec les matières enseignées et 3) les comportements adaptés ou perturbateurs qui facilitent ou nuisent au fonctionnement de l'élève en salle de classe.

La deuxième catégorie traite du vécu à l'école hors de la salle de classe. Elle inclut également trois sous catégories : 1) les sports, c'est-à-dire le degré de participation aux activités sportives qui ont fait partie de l'expérience positive ou négative des interviewés à l'école, 2) les activités parascolaires, c'est-à-dire les références à des activités telles que le théâtre, les sorties scolaires, les camps plein air, le bal des finissants, etc., et 3) les relations avec les pairs, c'est-à-dire les mentions d'expériences positives ou négatives dans les contacts avec les autres élèves, incluant les amitiés et les épisodes de malmenace¹.

La troisième catégorie s'intéresse aux effets psychologiques du vécu scolaire. Elle examine en premier lieu le sens d'appartenance au milieu scolaire en regroupant les énoncés des interviewés portant sur la fréquentation d'une petite école, leur conception de l'école, les mythes² fondateurs de l'école et leurs effets sur les individus. En second lieu, elle se penche

¹ Le terme malmenance est proposé par Lorrain (1999) pour traduire l'expression anglaise « school bullying ».

² Notion anthropologique utilisée pour légitimer les institutions et les pratiques sociales en vigueur dans une société (Piron, 2002).

Tableau 1

Catégories d'analyse retenues et définitions

<u>Catégories</u>	<u>Définitions</u>
<p><u>1. Le vécu en salle de classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les relations avec les enseignants - Les difficultés d'apprentissage - Le comportement 	<p>Les contacts positifs ou négatifs avec les enseignants. Les critères du bon et du mauvais enseignant.</p> <p>Problèmes rencontrés en relation avec la langue d'enseignement et les différentes matières.</p> <p>Les comportements adaptés ou perturbateurs en salle de classe.</p>
<p><u>2. Le vécu à l'école hors de la salle de classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les sports - Les activités scolaires - La relation avec les pairs 	<p>La participation au volley-ball, au badminton, au curling, etc.</p> <p>La participation au théâtre, les sorties, les voyages, les camps et le bal des finissants.</p> <p>L'importance des amis, les batailles et des épisodes de malmenace.</p>
<p><u>3. Les effets psychologiques du vécu scolaire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le sens d'appartenance - L'estime de soi 	<p>La fréquentation d'une petite école, la conception de l'école, les mythes fondateurs de l'école.</p> <p>L'attribution causale, le lieu de contrôle, le concept de soi.</p>
<p><u>4. Les améliorations souhaitées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Au niveau de l'enseignement - Au niveau de l'école 	<p>Le style d'enseignement souhaité, le respect des différences dans l'apprentissage.</p> <p>Les cours à offrir, les projets et les activités motivantes.</p>

sur l'estime de soi des interviewés en rapport avec leur expérience scolaire, à travers leur perception d'être ou non en contrôle de leur apprentissage, les attributions causales de leurs succès ou échecs et leur concept de soi.

Enfin, la quatrième catégorie met en relief les suggestions d'améliorations pour le milieu scolaire. On y relève d'abord les propos des interviewés en relation plus particulièrement avec les pratiques d'enseignement telles que l'importance du respect des différences. Enfin, cette catégorie regroupe les propos en relation avec les améliorations souhaitées au niveau de l'école par rapport, entre autres, aux cours offerts et aux moyens de rendre plus motivant le milieu scolaire.

Analyse des informations provenant des dossiers scolaires

En accord avec le principe de triangulation (Jones, 2000), une analyse des informations tirées du dossier scolaire de chacun des interviewés a été effectuée. Ces informations incluent, d'une part, les notes obtenues par l'élève dans les différents programmes d'études ou cours suivis et son registre d'assiduité de même que, d'autre part, les commentaires des enseignants en relation avec les aptitudes et attitudes face à l'apprentissage, et le comportement à l'école. L'analyse a été faite à partir des catégories utilisées dans l'analyse des entrevues. Elle vise à établir un parallèle entre les faits qui ont marqués les interviewés au cours de leur histoire scolaire et qu'ils mentionnent au cours de l'entrevue, et les faits ou remarques consignés dans leurs dossiers scolaires. L'établissement d'un tel parallèle permet d'évaluer si les représentations que se font les jeunes de leur histoire scolaire sont corroborées par les informations consignées dans leur dossier, augmentant d'autant la validité des résultats de cette recherche.

Chapitre 3

Analyse des résultats

Les résultats sont présentés ci-après en fonction des quatre catégories qui ont émergées de l'analyse des entrevues. La première partie est donc axée sur le vécu de l'élève à l'intérieur même de la salle de classe. La deuxième traite du vécu à l'école hors de la salle de classe. La troisième partie a pour objet les effets psychologiques du vécu scolaire, alors que la quatrième s'intéresse aux améliorations souhaitées par les jeunes adultes au niveau de l'enseignement et de l'école. Tout au long de la présentation des résultats, nous discutons tout d'abord des réponses des non décrocheurs, ensuite de celles des décrocheurs, en lien avec les données provenant de la littérature sur le sujet. Les informations provenant de l'étude du dossier scolaire des élèves sont intégrées directement à la discussion de chaque cas.

Le vécu en salle de classe

Le vécu en salle de classe réfère, rappelons-le, aux relations positives ou négatives que les jeunes adultes ont entretenues avec les enseignants, aux difficultés d'apprentissage ou aux problèmes qu'ils ont rencontrés en relation avec la langue d'enseignement et les matières scolaires, et à leur comportement adapté ou perturbateur en salle de classe.

Relations des non décrocheurs avec les enseignants

Les relations que les jeunes adultes non décrocheurs ont entretenues avec les enseignants réfèrent, d'une part, aux contacts qu'ils ont personnellement maintenus avec leurs enseignants au primaire et au secondaire ainsi que, d'autre part, aux qualités et aux défauts qu'ils perçoivent chez le bon et le mauvais enseignant.

Plusieurs auteurs (Darveau et Viau, 1997; Fortin et Strayer, 2000; Langevin, 1999; Leloup, 2003; Michalski et Paradis, 1993) sont d'avis que la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève détermine la réussite ou l'échec scolaire. En particulier, Leloup (2003) et Darveau et Viau (1997) considèrent l'enseignant comme un facteur important dans la motivation ou la démotivation des élèves. Pour sa part, Langevin (1999) souligne que les contacts individuels d'un enseignant avec un élève favorisent la persévérance scolaire. À partir des énoncés des non décrocheurs, on peut dire que trois d'entre eux ont eu des relations positives avec leurs enseignants, comme en témoignent les exemples suivants :

... je n'ai jamais vraiment eu de problèmes avec des enseignants au primaire ou au secondaire, pas mal toutes des expériences positives. (Interviewé 1, 70)³

Il y a eu des bons professeurs... que j'ai aimés. (Interviewé 2, 11)

Bien, il y en a que j'aimais bien gros puis si je les vois, je leur parle toujours. Puis, il y en a que j'aimais moins mais ce n'était pas si pire que ça. (Interviewé 3, 93)

Le quatrième non décrocheur, pour sa part, ne semble pas avoir eu de relation particulière avec ses enseignants au niveau primaire. Par contre, il établit de meilleures relations avec ses enseignants au niveau secondaire, après avoir décidé du métier qu'il voulait faire une fois l'école terminée. Au primaire, ce serait la pression des pairs qui

³ Voir appendice 3, interviewé 1, ligne 70.

secondaire 1 mentionne le métier choisi par ce jeune. Convaincu de son choix, ce jeune non décrocheur pratique aujourd'hui le métier qu'il avait choisi à ce moment. Au primaire, ce serait la pression des pairs qui l'aurait empêché d'avoir des relations positives avec ses enseignants comme l'indique les propos qui suivent :

Quand j'étais plus jeune, je ne connectais pas beaucoup avec les enseignants. Mais quand je suis arrivé au secondaire... je savais ce dans quoi je m'impliquerais plus tard dans la vie, après j'ai comme connecté plus avec les enseignants parce que je n'avais pas autant de pression des autres. (Interviewé 4, 92)

Leloup (2003) parle du rendement accru dans les classes où les jeunes aiment le sujet enseigné et, par le fait même, apprécie davantage l'enseignant. L'interviewé 4 illustre bien ces propos, lorsqu'il mentionne sa relation positive avec son enseignant d'éducation physique au secondaire. De même, à la lecture de son dossier cumulatif, on observe des notes plus élevées dans les matières enseignées par cet enseignant :

Je ne sais pas si c'est parce qu'il enseignait l'éducation physique et que j'aimais vraiment ça, peut-être que c'est pour ça que je faisais mieux dans ses classes. (Interviewé 4, 77)

Lamarche (1994) rapporte les commentaires d'adolescents au sujet des qualités essentielles du bon enseignant. Parmi celles-ci figure la disponibilité de l'enseignant après les cours pour expliquer ce qui n'a pas été compris. Dans le même sens, les non décrocheurs de notre étude estiment que l'enseignant qui aide les élèves lorsqu'ils ont des difficultés, donne de son temps et rend la classe intéressante est plus apprécié :

Une autre chose ça serait des professeurs qui sont prêts à t'aider, qui rendent la classe plus intéressante. (Interviewé 1, 9)

Arrivé au secondaire c'était, ça dépend des professeurs, il y avait des professeurs qui restaient après l'école puis étaient capables de nous montrer comment faire des choses avec lesquelles nous avions de la misère. (Interviewé 2, 44)

À l'inverse, les non décrocheurs n'apprécient pas l'enseignant qui n'aide pas et qui n'encourage pas ses élèves. Les énoncés des interviewés 1 et 2 soutiennent ce que Darveau et Viau (1997) disent sur le rôle de l'enseignant dans la démotivation des élèves : ne se sentant pas aimé de leur enseignant, leur performance diminue. Lorsqu'on examine les dossiers scolaires, on constate que l'interviewé 1 a toujours eu de très bons résultats, à l'exception de ceux obtenus dans un cours de mathématiques au secondaire. De même les commentaires émis par les enseignants au sujet de son rendement scolaire sont tous positifs, à l'exception de ceux émis par l'enseignant de ce cours particulier. D'ailleurs, l'interviewé 1 a quitté ce cours en signe de protestation, ce qui indique clairement que ce jeune se sent en contrôle sur ses études. On remarque aussi une augmentation considérable dans ses notes lors du changement d'enseignant. L'interviewé 2 a vécu lui aussi une expérience négative avec ce même enseignant de mathématiques et son dossier révèle un échec dans ce cours. Voici quelques commentaires qui illustrent les propos des interviewés sur les défauts des mauvais enseignants :

Quelques-unes qui étaient pas positives c'était des professeurs qui ne t'aident pas à apprendre, qui ne t'encouragent pas.
(Interviewé 1, 73)

Il y avait d'autres professeurs qui n'aidaient pas mais ce n'était pas autant que les autres. (Interviewé 2, 48)

J'ai déjà eu un professeur de mathématiques au secondaire que je n'aimais pas, lui m'aimait pas non plus... Il n'était pas accommodant à essayer d'aider les jeunes, alors j'ai laissé le cours pour en prendre un différent... (Interviewé 1, 76)

Surtout un professeur au secondaire que je n'ai pas trop aimé. Ce professeur-là ne m'aimait pas trop non plus, on ne s'arrangeait pas bien. (Interviewé 2, 17)

Selon Leloup (2003), les enseignants sont considérés comme la cause principale de l'ennui chez leurs élèves. En particulier, l'auteur parle de l'ennui que suscite la prise de notes. L'élève devient passif et ne voit pas l'utilité d'un tel travail. C'est exactement ce que mentionne l'interviewé 1 lorsqu'il conseille aux enseignants de ne : « pas juste se mettre en avant de la classe, lire, donner des notes. Je trouve ça pas mal ennuyant, puis je pense que ça décourage plusieurs étudiants. » (Interviewé 1, 58)

Relations des décrocheurs avec les enseignants

La distinction entre les relations personnelles avec les enseignants et les qualités du bon et du mauvais enseignant est moins apparente chez les décrocheurs, étant donné que leurs commentaires font toujours référence à leurs expériences personnelles. Les décrocheurs apprécient l'enseignant qui a un bon sens de l'humour, cela les met à l'aise. Leloup (2003) parle du devoir de séduction des enseignants pour enrayer l'ennui. L'enseignant doit utiliser l'humour pour créer une bonne ambiance d'apprentissage. L'humour fait également partie des qualités essentielles que Lamarche (1994) met en évidence. Ces propos trouvent écho particulièrement dans ceux de l'interviewé 5 : « ... [au niveau]⁴ secondaire, ça dépend de laquelle. Celles [les enseignantes] avec qui je pouvais m'amuser puis faire des farces, ça me mettait plus à l'aise. » (Interviewé 5, 51)

Lamarche (1994) ajoute aussi comme qualité essentielle du bon enseignant, le fait pour ce dernier de savoir se mettre dans les souliers de ses élèves et de leur permettre d'être eux-mêmes, même s'ils n'ont pas toujours les meilleurs comportements. Ces affirmations

⁴ Les ajouts entre crochets visent à faciliter la compréhension pour le lecteur.

rejoignent les commentaires de l'interviewé 7 qui dit avoir apprécié les enseignants qui lui laissaient son espace et qui dérogeaient à l'occasion aux règlements :

... j'aimais les enseignants qui m'ignoraient un petit peu parce que je me plaçais dans le coin, puis ils me laissaient faire.
(Interviewé 7, 43)

Les enseignants qui ne suivaient pas toujours les règlements, je pouvais quand même apprendre des choses sans vraiment être à l'école. Je donnais mon travail quand il était fini, deux ou trois jours plus tard, et [je pouvais] encore passer. (Interviewé 7, 52)

Les propos de l'interviewé 5 confirment ceux de Langevin (1999) qui mentionne qu'un élève s'intéresse davantage à la matière enseignée lorsqu'il sent que l'enseignant s'intéresse à lui. Un lien affectif entre l'enseignant et l'élève est essentiel pour éviter l'échec scolaire. Un élève qui apprécie son enseignant s'implique davantage dans son apprentissage. Ce jeune affirme : « Puis si j'aimais le prof, j'aimais plus apprendre ce qu'il avait à m'enseigner que si je ne l'aimais pas. » (Interviewé 5, 54). Ces propos sont corroborés suite à l'étude du dossier scolaire de ce dernier, puisqu'on constate qu'au niveau secondaire, huit des cours qu'il a échoués ont été enseignés par un même enseignant qu'il n'aimait pas. Il est à noter que dans une petite école, un enseignant est appelé à enseigner plusieurs cours au secondaire, étant donné le nombre réduit d'enseignants.

Pour Leloup (2003), il est essentiel que l'enseignant se soucie de ses élèves pour développer de bonnes relations. C'est en quelque sorte ce que décrit l'interviewé 6, lorsqu'il dit que son enseignant savait comment attirer son attention pour qu'il puisse suivre en classe. Malgré ses difficultés d'apprentissage, ce jeune reconnaît que certains enseignants ont tenté de l'aider, un fait qu'il apprécie chez eux :

...mon enseignant préféré était M.F. parce que quand je m'ennuyais et qu'il le savait, il faisait quelque chose pour avoir mon attention, comme frapper un livre sur mon bureau.
(Interviewé 6, 37)

Pour la plupart, je m'arrangeais bien avec eux, mais à cause que j'étais un des stupides, ils m'aidaient beaucoup et ils essayaient de rester positifs avec moi. (Interviewé 6, 46)

Leloup (2003) parle de l'ennui que provoque chez ses élèves l'enseignant qui parle trop et qui ne laisse pas parler les élèves. L'auteur ajoute que la relation établie entre un élève et son enseignant est l'unique variable qui sépare un travail de classe pénible d'un cours agréable. Les décrocheurs n'ayant pas de motivation intrinsèque, il revient aux enseignants de les motiver. Les élèves en difficulté de comportement ou d'apprentissage sont d'après le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2001) plus sujets à des relations négatives avec les enseignants. Les décrocheurs de notre étude affirment effectivement ne pas aimer l'enseignant ennuyant, qui force ses élèves à faire des choses qu'ils n'aiment pas, et qui ne les aime pas :

Je n'étais pas intéressé par des maîtresses qui essayaient de me forcer. (Interviewé 5, 19)

Autrement, s'il faisait juste parler, j'étais vraiment fatigué et je m'ennuyais. (Interviewé 6, 41)

Je n'avais pas de bonnes relations avec ceux qui m'aimaient pas trop, je suppose, on se chicanait constamment.
(Interviewé 7, 46)

En comparant les relations entretenues avec leurs enseignants par les non décrocheurs et les décrocheurs, on peut conclure que les non décrocheurs, tout comme les décrocheurs, ont eu à l'occasion de bonnes relations et de mauvaises relations avec leurs enseignants. Cependant, pour les non décrocheurs, les relations positives semblent plus stables tout au long de leur scolarité, alors que pour les décrocheurs, elles apparaissent plus

sporadiques. Pour les deux groupes, l'enseignant joue un rôle important dans la motivation scolaire. Les jeunes adultes des deux groupes reconnaissent sensiblement les mêmes qualités chez le bon enseignant et les mêmes défauts chez le mauvais enseignant. La relation qu'ils établissent avec un enseignant est synonyme de réussite ou d'échec scolaire.

Difficultés d'apprentissage chez les non décrocheurs

Selon Duclos, Laporte et Ross (2002), les difficultés d'apprentissage peuvent provoquer chez les jeunes un sentiment d'incapacité et de pessimisme face à l'avenir. Par conséquent elles ont un effet direct sur la motivation à apprendre.

Deux des non décrocheurs n'ont éprouvé aucune difficulté scolaire de la première année jusqu'au niveau secondaire. Leur moyenne générale est de A de la première à la huitième année, et ces jeunes continuent dans la même direction au secondaire avec des moyennes dans les 70% et 80%, à l'exception, pour l'un d'entre eux, des notes obtenues dans le cours de mathématiques dont il a été question précédemment. Le commentaire suivant résume la perception que ces jeunes ont de leur capacité d'apprendre à l'école : «... je n'avais pas vraiment de la misère à l'école. » (Interviewé 3, 71)

Un autre non décrocheur a une moyenne générale de B à l'élémentaire malgré ses difficultés avec la langue d'enseignement. Les commentaires des enseignants sur cet élève révèlent un niveau de frustration élevé et des difficultés à maîtriser la langue française. Au secondaire ses notes diffèrent beaucoup d'une année à l'autre et d'un cours à l'autre, donnant une moyenne générale dans les environs de 70%. Ce jeune décrit son expérience de la manière suivante :

J'avais beaucoup de difficultés en français parce que tout était enseigné en français. Je l'entendais en français, je traduisais dans ma tête, j'arrivais avec la réponse en anglais, je l'écrivais en

anglais, je la retraduisais en français. Par le temps que je la traduisais encore et encore, j'étais éventuellement à moitié mal. Mon pire temps à l'école était tout ce qui avait rapport avec le français. (Interviewé 4, 15)

Le dernier non décrocheur éprouve des difficultés d'apprentissage dès la première année. À l'élémentaire, ses notes varient entre le D et le A, les notes les plus basses étant dans les langues et les mathématiques. Malgré ces difficultés, ses enseignants soulignent ses efforts pour réussir. Au secondaire, ses notes sont dans les 50% et 60% et il échoue un cours de mathématiques. Toutefois, dans les cours optionnels, ses notes sont plus élevées, se situant dans les 70% et 80%. Ces résultats corroborent sa réponse à la question au sujet de ses expériences positives vécues à l'école :

Mes expériences plus positives ont été plus au secondaire, quand on a eu plus de choix de cours que personnellement j'aimais. Aussi en 12^e année, j'ai assisté à un programme de RRTVA [Red River Technical Vocational Area]. (Interviewé 2, 7)

Difficultés d'apprentissage chez les décrocheurs

Selon Parent et Paquin (1994), les risques d'abandon scolaire sont plus grands lorsque les difficultés d'apprentissage persistent depuis la première année. Le mauvais rendement scolaire entraîne la démotivation et serait la première cause d'abandon scolaire. Cependant, les décrocheurs dans notre étude n'ont pas tous éprouvé des difficultés d'apprentissage au niveau élémentaire. Deux des décrocheurs ont des notes qui se situent autour du A de la première à la cinquième année. Il n'y a qu'un seul des interviewés qui éprouve des difficultés dès la première année, et celles-ci sont telles qu'il doit répéter cette année. Les enseignants mentionnent, tout au long de son parcours scolaire, ses difficultés en mathématiques, en lecture et en langues. De plus, Florin (1999) soutient que « les comportements de participation verbale en maternelle, associés à d'autres aspects du

comportement scolaire, constituent des facteurs prédictifs de la réussite ou des difficultés scolaires au début de l'école élémentaire. » (p. 94) À l'examen du dossier de ce dernier décrocheur, on remarque que l'enseignante de maternelle a écrit : « difficulté à suivre les directives » (I-6, 5)⁵ et « ne réutilise pas le vocabulaire français appris » (I-6, 6). Ses difficultés avec la langue française persistent tout au long de sa scolarisation. Les problèmes de cet élève ne sont toutefois pas seulement à l'oral, comme le révèle le commentaire suivant au cours de son entrevue : « ... si c'est un projet d'écriture, je ne pouvais pas le faire, c'était trop dur pour moi. » (Interviewé 6, 56)

À partir de la sixième année, les trois décrocheurs montrent des signes de faiblesse. En septième année, le décrocheur avec des difficultés scolaires depuis la maternelle échoue deux cours et réussit les autres de justesse. La même année, il est diagnostiqué avec un trouble d'apprentissage spécifique. En huitième année, il réussit tous ses cours et sa moyenne générale est de D. Quant à ceux qui n'ont pas eu de difficulté d'apprentissage à l'élémentaire, les A disparaissent à partir de la septième année, pour être remplacés par des C et des D.

Au secondaire, tous les décrocheurs échouent des cours dès leur première année, un décrocheur en faillit un, alors que les autres en faillissent trois. Le décrocheur éprouvant des difficultés d'apprentissage quitte définitivement l'école au courant du deuxième semestre. Tous ont des moyennes pour les cours réussis dans les 50%. Au cours de la deuxième année du secondaire, les deux décrocheurs qui restent échouent la moitié de leurs cours et obtiennent des notes autour de 50% pour les cours réussis. En secondaire 3, ces deux décrocheurs optent pour des cours professionnels. Dans ces cours, leur moyenne générale

⁵ Voir appendice 4, interviewé 6, ligne 5.

augmente et se situe alors dans les 90%. Ces résultats confirment ce que Michalski et Paradis (1993) disent sur l'importance de l'intérêt dans la motivation. Ainsi, quand un jeune participe à une activité qui l'intéresse, sa motivation est intrinsèque. Il prend plaisir à y participer. Ces auteurs ajoutent que si, au contraire, l'activité présentée n'intéresse pas le jeune ou lui répugne, il cherchera par tous les moyens à s'en soustraire. L'interviewé 5 indique clairement le lien entre sa motivation et son intérêt lorsqu'il affirme : « Je vais prendre la soudure parce que ça m'intéressait » (Interviewé 5, 7). Le choix de cours professionnels étant limité dans une petite école, il peut être plus difficile pour un élève de trouver un cours qui l'intéresse vraiment.

Dans le dossier de l'interviewé 5, un enseignant fait le commentaire que son choix d'aller en soudure est le résultat de l'échec du personnel de l'école pour le motiver. De plus lorsqu'on a demandé à un autre décrocheur, soit l'interviewé 7, ce qui l'intéressait à l'école, il a répondu qu'il n'y avait pas grand-chose. D'ailleurs, dans son dossier, on peut lire : « trouve l'école ennuyante » (I-7, 12). Ce sont des commentaires tels que « ne travaille pas à son plein potentiel » (I-5, 22), « ne remet pas ses travaux » (I-5, 45) « ne fait aucun effort » (I-7, 15), « travaux négligés » (I-7, 21) que l'on retrouve dans les dossiers des décrocheurs n'ayant aucune difficulté d'apprentissage, ce qui laisse croire qu'ils étaient démotivés.

En secondaire 4, les deux décrocheurs suivent, au premier semestre, à la fois des cours obligatoires et des cours optionnels professionnels. Les cours obligatoires sont ceux qu'ils ont échoués dans les années précédentes et qui sont nécessaires à l'obtention du diplôme secondaire. Leurs absences étant trop nombreuses, ils échouent à nouveau leurs cours obligatoires. Par contre, ils ne s'absentent pas des cours professionnels et ils

réussissent très bien. Après avoir complété leurs cours professionnels, ils quittent définitivement l'école.

Les échecs répétés des décrocheurs ont eu pour effet, comme chez ceux étudiés par Saint-Laurent (2002), de réduire leur niveau de motivation scolaire. Bien qu'on retrouve des difficultés d'apprentissage chez les non décrocheurs et les décrocheurs, celles-ci sont moins sévères chez les non décrocheurs et elles ne les empêchent pas de réussir leurs cours. Si l'un des décrocheurs semble effectivement atteint d'un trouble d'apprentissage spécifique, les échecs répétés des autres décrocheurs semblent résulter davantage d'un manque d'intérêt plutôt que d'un manque d'habiletés. On constate en plus, chez un non décrocheur tout comme chez deux décrocheurs, une augmentation des notes dans les cours qu'ils ont choisis et qui sont en lien avec un métier spécifique.

Comportement des non décrocheurs

Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2001), l'école joue un rôle dans le développement des troubles de comportement. Glasser (1998) maintient qu'un élève ne réussit pas lorsqu'il ne trouve pas son milieu scolaire motivant et il a un comportement perturbateur en classe lorsqu'il doit assister à un cours pour lequel il n'est pas intéressé. Cependant, ce même élève n'aura pas de problèmes de discipline dans les classes où il sait que ses efforts seront récompensés.

Les dossiers scolaires des non décrocheurs démontrent qu'en rapport avec leur comportement en salle de classe, les enseignants sont beaucoup plus généreux de commentaires positifs que de commentaires négatifs. Ils qualifient les non décrocheurs d'élèves modèles, de bons élèves, charmants, organisés, plaisants et coopératifs. En aucun

cas, il n'est question de trouble de comportement. L'énoncé d'un non décrocheur vient corroborer les données puisées dans son dossier. : « Je n'étais pas un gros faiseur de trouble. » (Interviewé 3, 71)

L'un des non décrocheurs présente le fait que lui-même avait un comportement approprié en affirmant que ses expériences négatives en salle de classe ont été causées par ses pairs non motivés qui ont développé des problèmes de comportement :

Négatives aussi, des jeunes dans la classe qui ne veulent pas être là. Ils causent du trouble et puis cela n'aide pas les autres élèves qui veulent être là pour apprendre. (Interviewé 1, 26)

Comportement des décrocheurs

Les décrocheurs, pour leur part, reçoivent des commentaires moins flatteurs dans leur dossier scolaire. On y retrouve une plus grande quantité de commentaires négatifs que de commentaires positifs. Dès les premières années, des difficultés de comportements ont été mentionnées telles que « agité » (I-5, 11), « ne cherche qu'à s'amuser » (I-6, 12), « dérange les autres » (I-7, 9). Les propos de l'interviewé 7 mettent en lumière l'impact de sa relation avec les enseignants sur son comportement lorsqu'il répond à la question portant sur le sujet, rappelons-le, en affirmant ne pas avoir aimé les enseignants qui ne l'aimaient pas, ce qui a causé de multiples conflits entre lui et eux. Son comportement était, de l'avis de certains enseignants, particulièrement perturbateur, ce que confirme ce jeune au cours de l'entrevue : « Spécialement, quand je ne pouvais pas rester en classe pour plus de deux heures et après ça j'étais dehors » (Interviewé 7, 49). Par contre, ce jeune pouvait adopter des comportements appropriés avec d'autres enseignants. Dans son dossier scolaire, on peut lire des commentaires positifs de la part de l'un de ses enseignants au niveau secondaire.

La recherche de Bushnik, Barr-Telford et Bussière (2002) révèlent que plus de décrocheurs ont des troubles de comportement à l'école comparativement aux persévérants, et ils s'absentent plus souvent de leurs cours. En analysant les dossiers cumulatifs des non décrocheurs et des décrocheurs, nous arrivons au même constat. En comparant le nombre de commentaires négatifs écrits par les enseignants pour chacun des groupes, nous avons relevé 20 commentaires négatifs pour les non décrocheurs, soit une moyenne de 5 commentaires chacun, et 72 pour les décrocheurs, soit une moyenne de 24 chacun. De plus, nous avons comparé le nombre d'absences entre les deux groupes : de la maternelle à la huitième année le nombre d'absences est sensiblement le même pour les deux groupes, alors qu'au secondaire les décrocheurs ont largement dépassé le nombre d'absence des non décrocheurs. Les décrocheurs ont une moyenne de 8 absences par cours alors que les non décrocheurs n'en ont que 2. En secondaire 4, les décrocheurs qui reprennent les cours obligatoires échoués les années précédentes, ont un nombre d'absences qui s'élève, pour l'un, à 15 dans un cours, tandis que l'autre décrocheur totalise 42 absences dans un cours et 35 dans un autre. Le fait de se retrouver dans une classe de deux à trois niveaux plus bas a pu jouer un rôle dans l'accumulation de ces absences. Par contre, tel que mentionné précédemment, on ne note aucune absence dans les cours professionnels. De plus, le comportement des décrocheurs est beaucoup plus adapté dans ces derniers cours. Les enseignants reconnaissent leur bon travail au niveau de la pratique et de la théorie.

En somme, le comportement en salle de classe des non décrocheurs est certainement plus adapté que celui des décrocheurs. Les comportements perturbateurs des décrocheurs seraient causés principalement par un manque de motivation pour la matière enseignée. On note aussi que les enseignants émettent davantage de commentaires négatifs envers les

décrocheurs comparativement aux non décrocheurs, ce qui laisse entendre que les relations qu'ils entretiennent avec ces élèves sont plutôt négatives. Le nombre élevé d'absences chez les décrocheurs dans les cours obligatoires met en cause le manque d'intérêt et le fait de devoir reprendre des cours échoués.

On peut donc affirmer, suite à l'examen du vécu en salle de classe, que pour les deux groupes de jeunes adultes interviewés, la qualité de la relation avec les enseignants s'est avérée déterminante au niveau de la réussite scolaire, de la motivation et du comportement adapté en salle de classe, et ce indépendamment du fait que les jeunes aient éprouvé des difficultés d'apprentissage ou non. Par contre, c'est plutôt le manque de relations positives avec les enseignants, résultant sans doute d'un manque de soutien de la part de ce dernier, et le manque d'intérêt qui seraient en cause dans les échecs répétés, les problèmes de comportement et les absences fréquentes qui caractérisent les décrocheurs. Voyons maintenant les particularités du vécu de ces jeunes à l'extérieur de la salle de classe.

Le vécu à l'école hors de la salle de classe

Dans cette section, nous analysons la participation des interviewés aux sports et aux autres activités parascolaires offertes à l'école, de même que la relation des jeunes interviewés avec leurs pairs à l'extérieur du cadre de la classe.

Les sports chez les non décrocheurs

Brossard (1998) mentionne l'importance d'offrir des activités parascolaires qui répondent aux intérêts des jeunes afin de les responsabiliser et de les motiver à venir à l'école. Dans le même sens, Langevin (1999) souligne que la participation aux activités

parascolaires développe le sentiment d'appartenance à l'école, un élément essentiel dans la réussite scolaire. Marti (1999) maintient que les sports pratiqués régulièrement ont un effet positif sur les fonctions cognitives et les performances scolaires.

Les sports extracurriculaires font partie de l'expérience scolaire des quatre non décrocheurs à différents degrés. Pour certains, les sports font partie des expériences positives vécues à l'école. Parmi ceux-ci, l'interviewé 1 a été particulièrement actif au niveau de son équipe sportive et il a participé à plusieurs sports tout au long de sa scolarité. Pour les autres la participation varie soit pour des raisons familiales, soit simplement par manque d'intérêt pour les sports offerts par l'école, comme l'illustrent les commentaires suivants :

Et puis aussi, nous sommes allés en voyage à Hawaii pour un tournoi de volley-ball... J'ai aussi participé à quelques sports, le volley-ball, le badminton, le curling. (Interviewé 1, 38)

J'ai participé au curling de 6^e année jusqu'en 12^e année. J'ai participé au volley-ball de 6^e année jusqu'en 9^e année. J'ai arrêté de jouer au volley-ball parce que je n'avais pas de temps puis je travaillais sur la ferme. Le curling, c'était pendant l'hiver alors j'avais assez de temps. (Interviewé 2, 25)

J'étais dans le badminton au secondaire... Les autres sports, je ne sais pas, ça ne m'intéressait pas autant. (Interviewé 3, 45)

J'ai aimé les sports du midi... Je n'ai jamais vraiment participé à aucun sport après l'école, parce que j'avais hâte de retourner à la maison pour jouer avec mes frères et mes sœurs. (Interviewé 4, 31, 35)

Un non décrocheur soulève le manque de variété dans les sports offerts à cause de la dimension de l'école : « Puis les autres sports, ils n'ont jamais vraiment été offerts à notre école, parce qu'elle était trop petite. » (Interviewé 2, 30)

Les sports chez les décrocheurs

Les décrocheurs sont peu impliqués au niveau des sports extracurriculaires et leur participation n'est que passagère. Leurs réponses indiquent un manque d'enthousiasme, ou simplement un manque d'intérêt pour les activités sportives :

J'ai fait un peu de volley-ball. C'est tout. (Interviewé 5, 28)

Juste volley-ball et d'autres sports. Mais à part cela, c'est tout ce que j'ai fait. (Interviewé 6, 27)

Je suis allé au volley-ball pour deux parties, deux pratiques, j'ai arrêté. Baseball, une pratique, une partie, j'ai arrêté.
(Interviewé 7, 27)

En comparant la participation des non décrocheurs à celle des décrocheurs, on constate tout comme Bushnik, Telford et Bussièrès (2004) que les non décrocheurs sont beaucoup plus impliqués dans les sports que les décrocheurs. Cependant, les variations importantes d'un élève à l'autre chez les non décrocheurs laissent entendre que la participation aux sports n'est pas un facteur déterminant pour la réussite scolaire.

Activités parascolaires chez les non décrocheurs

Brossard (1998) maintient que les activités parascolaires enrichissent le programme scolaire et peuvent permettre la découverte d'une passion chez certains élèves. Elles peuvent aussi créer un intérêt particulier qui motive l'élève et contribue à augmenter son estime de soi. Selon Parent et Paquin (1994), on constate un taux de réussite scolaire beaucoup plus élevé chez les élèves qui ont participé à un échange interculturel.

Deux non décrocheurs ont participé à des activités parascolaires autres que les sports. L'un d'eux a fait un voyage en Europe et du bénévolat dans le cadre d'un cours en tourisme.

Il a aussi participé à un projet d'étudiant animateur, à un cours de Leadership et à quelques projets d'expérience au travail :

J'ai participé à des activités parascolaires au secondaire, je suis allée en voyage scolaire deux fois, un en Europe avec des jeunes de ma classe ainsi que d'autres écoles de la division.
(Interviewé 1, 34)

Aussi des choses comme PEA, projet étudiant animateur, c'est un cours de Leadership, puis j'ai fait quelques projets d'expérience au travail, un en comptabilité et puis aussi pour un cours de tourisme. On a fait beaucoup d'activités de bénévolat pour le tourisme dans plusieurs endroits différents, pour plusieurs projets différents.
(Interviewé 1, 44)

L'autre non décrocheur a particulièrement aimé ses activités parascolaires. Pour lui, ces activités font partie de ses expériences positives à l'école. Moins impliqué au niveau des sports, il a trouvé de la satisfaction dans des activités comme le théâtre, un camp plein air, des sorties et même le bal des finissants.

C'était comme les camps puis tout ça... Après ça, à l'école, au secondaire, c'était les sorties. (Interviewé 3, 7)

Bien, comme le bal des finissants. Ça c'était bien.
(Interviewé 3, 22)

L'autre affaire que je trouvais positif c'était quand on faisait des pièces ou des présentations aux parents. (Interviewé 3, 24)

Activités parascolaires chez les décrocheurs

Les décrocheurs disent n'avoir participé à aucune activité parascolaire autre que les sports, ce qu'illustre bien les propos de l'interviewé 6 : « Pas de comité, pas d'activité, rien d'autre » (Interviewé 6, 33). Un autre décrocheur mentionne le manque d'activités qui aurait pu l'intéresser comme raison pour son manque de participation : « Il n'y avait pas autant d'activités pour moi » (Interviewé 5, 35).

En somme, on constate que les décrocheurs sont moins engagés au niveau de leur école comparativement aux non décrocheurs. Ils participent moins dans les activités parascolaires, ce qui va dans le même sens que les résultats rapportés, encore une fois par Bushnik, Barr-Telford et Bussière (2002) au cours de leur enquête. Le manque de variété et le manque d'intérêt dans les activités offertes par l'école sont des facteurs de désengagement pour les décrocheurs.

Relations des non décrocheurs avec leurs pairs

Glasser (1998) affirme que les amis contribuent à développer chez les élèves leur sentiment d'appartenance. Il ajoute que la compétition qui règne à l'intérieur des classes nuit aux relations entre pairs. Dans une classe compétitive, un élève qui réussit bien a plus de chance de se faire détester, ce qui se confirme dans les propos de l'interviewé 3, lorsqu'il parle des réactions de ses pairs envers lui : « Probablement de se faire achaler par les autres. Ça c'était probablement le plus négatif » (Interviewé 3, 34). Par ailleurs, dans dossier de ce dernier, un enseignant soulève le fait qu'il n'aimait pas qu'on l'agace parce qu'il réussissait bien. Ce jeune considère cette malmenace comme l'expérience la plus négative qu'il ait vécu à l'école.

L'interviewé 4, pour sa part, ne se sentait pas à l'aise au primaire, il ne se sentait pas appartenir à son milieu. On peut donc en déduire que son besoin d'appartenance n'était pas comblé. Ce manque fait probablement partie des facteurs qui ont entraîné chez lui des comportements agressifs envers ses pairs. Dans son dossier scolaire, on peut lire qu'il a de la « difficulté à se faire des amis » (I-4, 5) et qu'il a des « conflits aux récréation » (I-4, 24), ce que confirme ce jeune lui-même au cours de l'entrevue :

J'ai été dans quelques bagarres quand j'étais plus jeune, mais j'ai gagné, c'était des bons moments. Oh! Non, j'ai été battu quelques fois, ça ce n'était pas des aussi bons moments. (Interviewé 4, 21)

Relations des décrocheurs avec leurs pairs

Glasser (1998) rapporte que les jeunes considèrent les amis comme l'élément qu'ils aiment le plus à l'école. Les propos de deux décrocheurs ayant eu de bonnes relations avec leurs pairs corroborent ceux de cet auteur :

Être là avec tous mes amis, c'était pas mal ce que j'aimais à l'école. (Interviewé 5, 11)

[L'expérience la] plus positive, ça serait juste le monde qui était à l'entour, de ton âge, juste de rencontrer le monde. (Interviewé 7, 7)

D'autre part, le décrocheur ayant des difficultés d'apprentissage n'a pas vécu d'aussi bonnes relations avec ses pairs. Étant victime des moqueries de ses pairs, ce jeune affirme avec amertume : « Je me faisais beaucoup agacer à l'école. » (Interviewé 6, 13) Dans son dossier scolaire, on retrouve les commentaires d'une enseignante qui soulignent sa très grande sensibilité à ce que les autres pensent de lui et l'importance des amis dans sa vie scolaire.

Comme ces résultats l'indiquent, autant les non décrocheurs que les décrocheurs sont susceptibles d'éprouver des difficultés relationnelles avec leurs pairs. Seul un non décrocheur réagit en utilisant la violence physique envers ses pairs. Les autres non décrocheurs et décrocheurs subissent une violence verbale qui semble plutôt les amener à se replier sur eux-mêmes. La présence des amis est importante pour tous, mais pour les décrocheurs, les amis apparaissent comme une source majeure de satisfaction à l'école.

Ainsi, l'analyse du vécu scolaire à l'extérieur de la salle de classe montre que les non décrocheurs participent beaucoup plus aux sports extracurriculaires et aux activités parascolaires que ne le font les non décrocheurs. Les non décrocheurs sont donc plus impliqués au niveau de la vie scolaire comparativement aux décrocheurs. Même si quelques non décrocheurs et décrocheurs éprouvent des difficultés au niveau des relations avec les pairs, il demeure que les contacts avec les pairs se révèlent le lieu où les décrocheurs trouvent souvent réconfort à l'école. Considérons maintenant les effets psychologiques de ce vécu scolaire sur l'estime de soi et le sens d'appartenance des jeunes adultes interviewés.

Les effets psychologiques du vécu scolaire

Les paragraphes qui suivent traitent des effets psychologiques du vécu scolaire sur l'estime de soi à travers l'examen des attributions causales, du lieu de contrôle et du concept de soi. Il est aussi question du sens d'appartenance à son école, c'est à dire des effets de la fréquentation d'une petite école, de la conception de l'école par les jeunes et des mythes fondateurs de l'école.

Estime de soi des non décrocheurs

Duclos, Laporte et Ross (2002) soutiennent qu'une bonne estime de soi préviendrait le décrochage scolaire et les troubles de comportement. Glasser (1998) mentionne que l'estime de soi s'acquière à la maison et à l'école. Selon Darveau et Viau (1997), l'enfant se fait une image de lui-même à partir de ce que les gens importants dans sa vie lui renvoient comme image. À l'école, ce sont les commentaires des enseignants et des pairs qui constituent les informations qui permettront à l'enfant de se faire une image de lui-même. Maltais et Herry (1997) expliquent que le concept de soi global est composé du concept de

soi scolaire, qui est relié aux matières enseignés, et le concept de soi non scolaire, qui inclut les relations interpersonnelles, les états émotionnels et affectifs, l'apparence et les capacités physiques. Ces auteurs affirment que le concept de soi scolaire affecte davantage le concept de soi global que le concept de soi non scolaire. Duclos (2000) ajoute que l'individu bâtit son estime de soi à partir de ses succès. L'individu doit comprendre que le succès qu'il obtient est la conséquence logique de ses attitudes et des stratégies qu'il utilise.

Les commentaires d'un non décrocheur laissent voir que, malgré le fait qu'il ait eu de la difficulté avec le français pendant sa scolarisation, il aurait développé un lieu de contrôle interne. Il attribue ses succès à des causes internes stables et contrôlables et ses échecs à des causes externes contrôlables et passagères. Étant conscient de ses difficultés avec le français, il a trouvé des stratégies pour répondre à ses besoins. De plus, les enseignants signalent, dans son dossier, son attitude positive face à ses difficultés. Ce jeune affirme :

J'avais de la difficulté à mémoriser les définitions en français..., alors quand c'était la classe de géographie, ...J'avais des difficultés mais je repensais à nos vacances comme au Montana ou à Niagara Falls... C'était la meilleure façon d'apprendre, si je pouvais l'associer avec quelque chose que j'avais fait dans le passé. (Interviewé 4, 58)

Saint-Laurent (2002) soutient que les personnes qui sont victimes de malmenace sont habituellement des personnes anxieuses, sensibles et qui ont peu confiance en elles. D'après Duclos, Laporte et Ross (2002) un jeune qui n'a pas une bonne estime de soi n'arrive pas à prendre sa place dans un groupe. Les commentaires d'un non décrocheur confirment les dires de cet auteur : « J'étais pas mal tranquille aussi alors je n'étais pas trop *out there* » (Interviewé 3, 53). Dans le dossier scolaire de cet interviewé, on retrouve comme commentaire : « manque de confiance en lui » (I-3, 17). Par contre, on observe chez ce non décrocheur des occasions où il a ressenti une fierté intérieure. Malgré la gêne et la peur, le

théâtre a su l'aider dans la construction de son estime de soi : « Tu es nerveux, mais après que c'était fini, j'étais bien fier. J'étais fier de ça. Ça c'était une autre bonne expérience » (Interviewé 3, 27).

Estime de soi des décrocheurs

Levine (2003) affirme que recommencer une année scolaire n'apporte rien de positif, au contraire cela détruit ce qui reste de l'estime de soi chez l'enfant en difficulté. Selon Saint-Laurent (2002) un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage a souvent une estime de soi plus faible que les autres et lorsqu'il se juge incompetent, il a tendance à faire moins d'efforts devant une difficulté et, par conséquent, à moins bien réussir. De plus, cet auteur ajoute que le lieu de contrôle des élèves en difficulté serait externe. Ces derniers attribuent souvent la responsabilité de leurs succès à des causes externes passagères, alors que leurs échecs sont attribués à des causes internes stables et incontrôlables telles que leur manque d'habiletés intellectuelles. Selon Dessus (2000), la conception de l'intelligence agit sur la motivation et le travail scolaire.

L'interviewé 6, qui a été victime de malmenace, a aussi eu des difficultés d'apprentissage et a redoublé une année au primaire. Son dossier cumulatif reflète son manque d'estime de soi. Les enseignants y écrivent qu'il a peu de confiance en lui, qu'il se soucie de ce que les autres pensent de lui, qu'il cherche à plaire et qu'il cherche de l'affection. Ses propos coïncident parfaitement avec ceux des auteurs mentionnés au paragraphe précédent et révèlent une estime de soi particulièrement basse.

Je n'étais pas très intelligent alors étudier et tout ça était vraiment négatif pour moi. Ça aurait dû être positif, mais c'était vraiment difficile. J'étais juste un adolescent stupide. (Interviewé 6, 15)

Un autre décrocheur aurait lui aussi un lieu de contrôle externe puisqu'il attribue ses échecs à des causes internes incontrôlables. Lorsqu'on lui demande quelles ont été ses expériences les plus négatives à l'école, il rejette la faute de son mécontentement sur le sentiment d'être forcé à faire des choses contre sa volonté : « Quand j'étais forcé à apprendre des affaires que je voulais pas apprendre » (Interviewé 5, 15).

Ainsi, si l'on compare les deux groupes de jeunes interviewés dans le domaine de l'estime de soi, les résultats ne permettent pas d'évaluer le niveau d'estime de soi de chaque individu sauf dans les cas d'un non décrocheur qui a été victime de malmenace, et de deux décrocheurs dont l'un a été, lui aussi, victime de malmenace, l'autre étant aux prises avec un trouble d'apprentissage et ayant redoublé sa première année. Le jeune non décrocheur a un lieu de contrôle interne alors que les décrocheurs ont un lieu de contrôle externe. Le non décrocheur est en contrôle de son apprentissage tandis que les décrocheurs considèrent l'apprentissage comme un élément hors de leur contrôle. Il semble donc que le concept de soi scolaire des décrocheurs serait davantage affecté que celui du non décrocheur.

Sens d'appartenance des non décrocheurs

Duclos, Laporte et Ross (2002) soulignent que le sens d'appartenance à son milieu scolaire a un effet direct sur l'estime de soi et, par conséquent, sur la motivation et sur la participation scolaire.

Un non décrocheur parle des avantages d'être dans une petite école, ce qui rejoint la pensée de Kelly (1996) et de Janosz et Leblanc (1996) lorsqu'ils prétendent que l'appartenance scolaire serait plus grande dans les petites écoles.

Une autre chose positive c'est que dans une petite école, tu connais tout le monde dans ta classe puis dans les autres niveaux, alors ça c'est une avantage. (Interviewé 1, 14)

Un seul non décrocheur rapporte son manque d'appartenance à son milieu scolaire.

Par contre ce n'est qu'à l'élémentaire que se fait sentir ce malaise :

Ma relation à l'élémentaire, je ne crois pas que je peux dire grand-chose parce que je ne me sentais pas ami avec aucun enseignant. Je ne me sentais pas à ma place. (Interviewé 4, 86)

Dessus (2000) soutient que la conception de l'école influe sur les risques que le jeune est prêt à prendre et que cette conception est construite à partir des échanges que les jeunes entretiennent avec leurs parents, leurs enseignants et leurs camarades. Les énoncés suivants des non décrocheurs reflètent les discours appris au sujet de l'obligation d'aller à l'école :

Mais c'est juste que l'école il faut que tu le fasses. (Interviewé 3, 82)

Je suis juste allé à l'école parce qu'il fallait. Il n'y a pas deux façons à propos de ça, tu vas à l'école jusqu'en 12^e année, tu as un emploi ou tu vas à l'université. (Interviewé 4, 89)

Pour ces jeunes non décrocheurs le fait d'aller à l'école fait partie de l'ordre des choses et n'est aucunement remis en question, ce qui certainement les encourage à persévérer et à terminer leurs études.

Sens d'appartenance des décrocheurs

Duclos (2000) affirme qu'un jeune qui a développé un sens d'appartenance à son école ressent de la fierté envers son école, il s'y sent responsable et utile. Il n'oserait pas parler contre celle-ci. Si on examine les propos des décrocheurs à la lumière de ces affirmations, on constate que les décrocheurs n'ont aucun sens d'appartenance. Leurs

réponses à la question au sujet de leurs expériences positives à l'école reflètent leur sentiment d'inconfort, leur détachement et même, leur répulsion :

Je n'étais pas intéressé à l'école. Je ne sais pas pourquoi, je ne suis pas capable de l'expliquer. (Interviewé 5, 30)

Positive ? Rien, j'haïs l'école. (Interviewée 6, 7)

Vraiment, je ne voulais pas être là. (Interviewé 7, 88)

Piron (2002) prétend que l'école ne fonctionne que si on désire adhérer aux mythes fondateurs de l'école : l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques définies comme nécessaires et l'adaptation à une discipline, un contrôle du corps, une soumission. Les décrocheurs, par leur propos, n'adhèrent pas à leur milieu scolaire et en rejettent les mythes fondateurs.

Puis de le faire de la manière que le système est fait. Je n'aimais pas le système. (Interviewé 5, 21)

Négatives c'était tout le temps que j'ai perdu, à être à l'école à rien faire, quand j'aurais pu déjà avoir un emploi, à la place de perdre mon temps. (Interviewé 7, 14)

En résumé, les résultats en relation avec les effets psychologiques du vécu scolaire suggèrent que le concept de soi scolaire, et par conséquent le concept de soi global, serait plus fort chez la plupart des non décrocheurs étant donné leurs succès scolaires. On peut aussi dire que les non décrocheurs ont un lieu de contrôle interne alors que pour les décrocheurs, celui-ci est externe. On constate, tout comme Bushnik, Barr-Telford et Bussière (2004), que les décrocheurs perçoivent l'école moins favorablement que les non décrocheurs. Ces derniers ont un plus grand sens d'appartenance à leur école et adhèrent plus aisément aux mythes fondateurs de l'école que ne le font les décrocheurs.

La section qui suit relève les suggestions faites par les interviewés au sujet des améliorations possibles du milieu scolaire.

Les améliorations souhaitées

Les améliorations souhaitées font référence aux suggestions apportées par les interviewés au niveau de l'enseignement, de même qu'au niveau de l'école, particulièrement en ce qui concerne les cours et les autres activités qui y sont offertes.

Suggestions des non décrocheurs

Glasser (1998) parle du plaisir comme un besoin fondamental à combler pour nourrir la motivation scolaire. Dans la même ligne de pensée, les non décrocheurs suggèrent des améliorations au niveau de l'enseignement qui permettraient d'enrayer l'ennui scolaire, comme le révèle le souhait suivant de l'interviewé 1 : « Et puis rendre la journée plus divertissante ». (Interviewé 1, 56)

Les suggestions d'améliorations de l'interviewé 2 vont dans le même sens que celles de Leloup (2003) qui fait ressortir dans sa recherche la nécessité d'utiliser des moyens audiovisuels et la nouvelle technologie afin de rendre l'enseignement plus agréable. Il faut aussi que l'élève soit reconnu comme interlocuteur, il doit faire partie des discussions au sein de la classe, non seulement avec l'enseignant, mais aussi avec ses pairs.

Pour enseigner une chose que j'aimerais, ou que je ferais c'est d'être plus visuel que de donner des notes puis écrire.
(Interviewé 2, 35)

Plus d'interactions entre les élèves. (Interviewé 2, 38)

Plus de programmes avec des ordinateurs. Je trouve que ça aide mieux à comprendre, que juste être assis là en classe.
(Interviewé 2, 59)

Comme Glasser (1998), l'interviewé 3 ajoute qu'il faut enseigner des sujets qui intéressent les jeunes afin d'éviter des troubles de comportement.

Je suppose de trouver quelque chose qu'ils [les élèves perturbateurs] aiment. (Interviewé 3, 106)

Mais c'est ça, le plus gros problème, c'était que le sujet ne les intéressait pas puis c'est pour ça qu'ils faisaient du trouble.
(Interviewé 3, 84)

Féger (1996), pour sa part, maintient que les écoles « doivent se préoccuper davantage des différences individuelles chez les élèves et fournir à chacun un support approprié et un environnement favorable à l'apprentissage. » (p. 300) Les propos de l'interviewé 4 résument bien la pensée des non décrocheurs dans ce sens.

Tout le monde a sa propre façon d'apprendre, si tu peux comprendre les besoins de chaque personne, ça peut être avoir un auxiliaire à ses côtés pour l'aider. C'est juste une question de trouver ce qui clique pour chaque enfant et je pense que ça va beaucoup les aider à apprendre et à se rappeler. (Interviewé 4, 69)

Au niveau de l'école les suggestions d'améliorations souhaitées visent les cours et la programmation. Comme Leloup (2003), les interviewés 1 et 2 soulèvent l'importance d'avoir des cours qui sont davantage d'ordre pratique plutôt que théorique. D'après Duclos (2000), « les apprentissages scolaires n'ont de signification qu'en fonction de leurs applications dans des activités concrètes, qu'elles soient actuelles ou futures » (p. 105). Les propos des jeunes adultes vont exactement dans ce sens :

Aussi, je pense que des projets d'expérience au travail, ça aide beaucoup les jeunes, spécialement au secondaire. Ça peut t'aider à faire une décision, voir si t'aimes une certaine chose ou non.
(Interviewé 1, 104)

Le cours de RRTVA qui est déjà là, c'est une chose qui devrait être offerte à tout le monde qui est au secondaire, qui veut continuer dans différents métiers. (Interviewé 2, 56)

Certains non décrocheurs offrent des suggestions au niveau des activités que l'école pourrait offrir. L'interviewé 1 suggère des activités qui brisent la monotonie et qui développent l'estime de soi. L'interviewé 4 parle d'offrir une gamme de sports plus diversifiée que seulement le volley-ball :

Puis aussi juste des activités qui n'ont pas nécessairement directement à faire avec les cours, mais juste des activités plaisantes ici et là. C'est toujours bon d'avoir une pause d'être en classe toute la journée, puis c'est motivant, je suppose. (Interviewé 1, 111)

Des projets pour que des jeunes se sentent mieux à l'école. Je pense qu'à l'élémentaire quand tu es plus jeune, je pense à des programmes pour l'estime de soi c'est important, beaucoup de problèmes avec comme par exemple le taxage quand tu es plus jeune. (Interviewé 1, 93)

... autre chose que le volley-ball. (Interviewé 4, 103)

Suggestions des décrocheurs

En ce qui concerne les décrocheurs leurs suggestions au niveau de l'enseignement rejoignent celles des non décrocheurs puisque, pour eux aussi, il est important de respecter les différences dans les styles et les habiletés d'apprentissage. L'interviewé 6 affirme en effet : « Ça serait de donner des choix, manipuler ou dessiner, parce que le monde apprend différemment, je suppose » (Interviewé 6, 61).

Les suggestions des décrocheurs au niveau des cours sont similaires à celles obtenues par Leloup (2003) : les jeunes aiment les cours qui ont des liens étroits avec la vie quotidienne; ils s'intéressent aux cours qui sont utiles dans la vie de tous les jours :

...une classe ou quelque chose sur comment le monde fonctionne... (Interviewé 7, 92)

...dépendant de comment le jeune vit, lui donner des options par exemple l'agriculture, des choses comme ça. (Interviewé 5, 75)

En somme, les non décrocheurs ont plus aisément répondu à la question au sujet des améliorations souhaitées. Leurs réponses tiennent davantage compte des besoins de tous les jeunes fréquentant l'école. Ils sont soucieux de trouver des solutions pour ceux qui n'y trouvent pas plaisir. Les décrocheurs, pour leur part, sont plutôt centrés sur leurs propres besoins, ils veulent une école où les apprentissages leur serviront dans l'ici et le maintenant, et à l'extérieur des murs de l'école. Les non décrocheurs tout autant que les décrocheurs soulignent l'importance d'un enseignement différencié en fonction des besoins individuels.

Discussion

De façon globale, l'analyse des résultats permet de constater que les non décrocheurs et les décrocheurs, au niveau de leur vécu en salle de classe, ont tous deux eu des relations positives et négatives avec leurs enseignants, les relations positives apparaissant toutefois plus stables pour les non décrocheurs. La perception de l'enseignant est la même chez les non décrocheurs et les décrocheurs, ils reconnaissent les mêmes qualités chez le bon enseignant et les mêmes défauts chez les mauvais enseignants. On peut en conclure que la relation négative avec un enseignant est un facteur de risque, tout comme la relation positive est un facteur de protection.

Les deux groupes se distinguent davantage au niveau de la sévérité des difficultés d'apprentissage. Bien que les deux groupes incluent des cas ayant des difficultés d'apprentissage, c'est chez les décrocheurs que l'on retrouve les plus grandes difficultés

puisqu'un d'entre eux est aux prises avec un trouble spécifique d'apprentissage dûment diagnostiqué. En plus, ce décrocheur a répété une année scolaire alors qu'aucun non décrocheur n'a redoublé une année. Le fait d'avoir répété une année a grandement diminué l'estime de soi de ce jeune et n'a fait que confirmer chez lui son sentiment d'incapacité. Les troubles d'apprentissage, associés au redoublement, constituent donc des facteurs de risque alors que le passage régulier d'un niveau scolaire à l'autre est un facteur de protection.

Les décrocheurs accumulent les échecs, ce qui amplifie leur sentiment d'incompétence et affecte par le fait même leur estime de soi. Les décrocheurs attribuent leurs échecs à des facteurs internes stables et incontrôlables, contrairement aux non décrocheurs qui les attribuent à des facteurs externes instables et contrôlables. Un lieu de contrôle externe s'avère ainsi un facteur de risque tandis qu'un lieu de contrôle interne est un facteur de protection.

Pour ce qui est du comportement, les décrocheurs ont des comportements moins adaptés en salle de classe comparativement aux non décrocheurs. Leur manque d'intérêt et de motivation pour la matière enseignée les rend plus aptes à déranger en salle de classe. Par conséquent, on peut supposer que le manque d'intérêt et de motivation fait partie des facteurs de risque. À l'inverse, l'intérêt pour la matière enseignée provoque une augmentation de la motivation et peut être considéré un facteur de protection.

Lorsqu'on examine le vécu scolaire hors de la salle de classe, une différence majeure se révèle en ce qui concerne la participation des non décrocheurs et des décrocheurs aux sports extracurriculaires et aux activités parascolaires. Les non décrocheurs s'impliquent davantage que les décrocheurs autant dans les sports que dans

les autres activités scolaires. Le manque d'implication dans les activités parascolaires peut donc être considéré comme un facteur de risque, alors que l'implication active serait un facteur de protection. De plus, le vécu des non décrocheurs et des décrocheurs est semblable lorsqu'on examine leur relation avec les pairs. D'un côté comme de l'autre, certains ont été victimes de malmenace. Une relation négative avec les pairs peut, encore une fois, être classé parmi les facteurs de risque, tandis qu'une relation positive avec les pairs peut être considérée comme un facteur de protection. Cependant, autant pour la participation aux activités parascolaires que pour les relations avec les pairs, il semble que ces facteurs sont non suffisants en eux-mêmes pour éviter ou provoquer le décrochage scolaire. Mais lorsqu'ils se combinent à d'autres facteurs de risque ou de protection, ils sont susceptibles d'en amplifier les effets.

En ce qui concerne les effets psychologiques du vécu scolaire, on remarque que chez les non décrocheurs, tout comme chez les décrocheurs, certains ont une estime de soi plus faible. On constate une différence en ce qui concerne le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire. Chez les non décrocheurs le concept de soi scolaire est plus positif que chez les décrocheurs, tandis que le concept de soi non scolaire est sensiblement le même pour les deux groupes. Selon Maltais et Herry (1997) un concept de soi scolaire faible est plus dommageable au niveau du concept de soi global, ce qui nous amène à considérer qu'un concept de soi scolaire faible est un facteur de risque alors qu'un concept de soi scolaire élevé est un facteur de protection.

Une distinction évidente entre les deux groupes se situe au niveau de leur sens d'appartenance à leur école, les non décrocheurs ont un sens d'appartenance beaucoup plus grand que les décrocheurs. De plus, les non décrocheurs ont une conception de l'école

beaucoup plus positive que les décrocheurs. On peut donc affirmer que le sens d'appartenance s'avère sans contredit un facteur de risque lorsqu'il est d'un bas niveau, et un facteur de protection lorsqu'il est d'un niveau élevé.

Les données recueillies au sujet des suggestions d'améliorations montrent chez les deux groupes l'importance de créer une atmosphère plaisante à l'école et d'offrir davantage de cours pratiques. Les jeunes veulent des enseignants qui les divertissent et qui prennent en considération les différences individuelles dans leur enseignement. Les jeunes veulent des cours qui leur seront utiles à l'extérieur des murs de l'école. Les performances scolaires des deux groupes sont étroitement liées, particulièrement au niveau secondaire, au sentiment de contrôle des jeunes vis-à-vis leur choix de cours : plus ils se sentent en contrôle, meilleurs sont leurs résultats. Ainsi, une atmosphère coercitive et ennuyeuse, de même que le manque de lien entre la matière enseignée et la vie quotidienne des élèves peuvent certainement être classés parmi les facteurs de risque, tandis qu'une atmosphère positive et l'offre d'un choix de cours qui correspond à la perspective d'avenir d'un jeune sont des facteurs de protection.

Il est à noter que les entrevues ayant été trop structurées, les interviewés ont quelque peu été coincés. Si au contraire, nous avions adopté une approche plus ouverte, nos données auraient pu être plus riches. Néanmoins, malgré ce fait et le nombre restreint de sujets composant notre échantillon, les résultats de cette recherche permettent d'envisager des modifications ou des adaptations au milieu scolaire afin de mieux répondre aux besoins des élèves. La question se pose donc à savoir quelles sont les mesures concrètes qui peuvent être envisagées dans une petite école comme celle d'où

provient notre échantillon, afin de créer un milieu où les facteurs de risque soient amoindris et les facteurs de protection, rehaussés.

Considérant l'importance de la relation enseignant-élève dans la réussite scolaire, il convient d'examiner les suggestions des auteurs au sujet des stratégies d'enseignement qui favorisent la réussite scolaire et, par le fait même, réduisent le risque d'abandon scolaire. Selon Saint-Laurent (2002), l'enseignant doit différencier ses stratégies d'enseignement afin de prévenir les problèmes et de favoriser la réussite scolaire. Il doit aussi aider l'élève qui vit des échecs répétées, en le motivant et en lui apprenant à avoir contrôle sur ses apprentissages. L'élève doit voir clairement les liens entre l'effort qu'il met à la tâche, les stratégies qu'il utilise et les résultats qu'il obtient afin de pouvoir éventuellement adopter un lieu de contrôle interne et s'attribuer ses succès. Viau (1994), Tardif (1992) de même que Rousseau et Langlois (2003) soutiennent qu'il revient à l'enseignant d'aider un élève à modifier son lieu de contrôle en lui donnant des activités qui ne sont ni trop difficiles ni trop faciles, afin qu'il attribue ses succès ou ses échecs à d'autres éléments que la difficulté de la tâche. L'enseignant doit faire comprendre à l'élève que ce sont ses efforts qui lui apportent le succès.

C'est en offrant des activités dans lesquelles il y a des choix à faire que l'élève apprendra à prendre en charge son apprentissage. L'enseignant doit créer un environnement où l'élève ressent qu'il a du pouvoir sur ses réussites et ses échecs et où il devient de plus en plus conscient de ses responsabilités. Selon Piché (2003), plus un enseignant soutient l'autonomie chez ses élèves plus les élèves seront motivés intrinsèquement sur le plan scolaire. À l'inverse, un enseignant contrôlant diminue la motivation intrinsèque.

Glasser (1998) affirme que les enseignants doivent mettre l'accent sur la réflexion et la résolution de problèmes et non sur la mémoire, s'ils veulent que les jeunes réussissent dans la vie. Langevin (1999) parle de centrer la pédagogie sur l'entraide, la participation et l'action. Selon Langevin (1999), pour prévenir les difficultés scolaires, tous les jeunes doivent être compétents en lecture car c'est la compétence centrale sur laquelle les autres matières se construisent. L'enseignant doit procéder au dépistage précoce des difficultés en lecture et intervenir pour corriger la situation dès le début du primaire afin de prévenir les échecs scolaires. Bouchard (1998) ajoute qu'au secondaire, il faut apporter de l'aide le plus tôt possible aux élèves qui ont des difficultés autant au niveau scolaire que comportemental, afin d'augmenter leurs chances de corriger la situation avant qu'il ne soit trop tard.

En accord avec ce principe, la création d'un centre de ressources au sein d'une petite école est susceptible de suppléer ou de compléter l'enseignement reçu en classe ordinaire. Les élèves éprouvant des difficultés peuvent trouver dans un tel centre un soutien à l'apprentissage aussitôt qu'ils sont dépistés ou qu'ils se rendent eux-mêmes compte de leurs problèmes. De plus, la fréquentation d'un centre de ressources peut servir comme une solution alternative à l'absentéisme et au décrochage lorsqu'un élève rencontre des problèmes relationnels avec un enseignant. Étant donné le nombre restreint d'enseignants dans une petite école, l'élève a souvent le même enseignant pour plus d'un cours. Ainsi, si l'élève peut se rendre au centre de ressources lorsqu'il entre en conflit avec son enseignant, ce centre lui sert de refuge, alors qu'il offre un certain répit à l'enseignant. Cependant, pour que ce moyen soit efficace, il faut la participation volontaire des deux parties. Un autre avantage du centre de ressources, c'est qu'il offre

aux élèves qui ont échoué un cours la possibilité de le reprendre de façon indépendante, sous la supervision de l'orthopédagogue et avec l'aide de l'auxiliaire assignée à la classe ressource. On évite ainsi une situation humiliante pour l'élève qui n'a pas besoin d'être placé dans une classe d'un niveau inférieur.

Selon Saint-Laurent (2002), un jeune avec des difficultés d'apprentissage aurait également des difficultés à se faire accepter de ses pairs à cause d'un manque dans les connaissances sociales. Il saisirait et comprendrait mal les sentiments et le comportement des autres. L'enseignant doit donc développer une bonne communication avec les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires ou sociales afin de pouvoir discuter ouvertement des raisons de leurs difficultés et d'essayer de remédier à la situation, en collaboration avec les élèves. Dans une petite école, il est essentiel d'agir très tôt au niveau du développement des habilités sociales car les jeunes en difficulté feront partie du même groupe d'élèves de la maternelle jusqu'en secondaire 4. Les élèves doivent donc établir, dès la maternelle, de bonnes relations avec leurs pairs. Pour les aider, un programme de prévention doit être présenté aux élèves et l'enseignant doit, au besoin, référer les jeunes éprouvant des difficultés relationnelles avec leurs pairs aux services appropriés.

Pour favoriser le développement de l'estime de soi, il faut faire vivre aux élèves des activités où ils rencontreront du succès. Pour les élèves en difficulté, Levine (2003) suggère des activités autres que scolaires comme, par exemple, de leur confier des responsabilités dans lesquelles ils pourront faire valoir leurs compétences, afin de créer chez eux un sentiment d'accomplissement. D'après Duclos, Laporte et Ross (2002), plus un individu aura du succès, plus il sera fier de lui et plus il développera son sentiment de compétence, ce qui lui permettra de relever les défis en utilisant de meilleures attitudes et stratégies.

Selon Piché (2003), l'enseignant doit offrir des activités dans lesquelles l'élève retirera du plaisir et de la satisfaction afin de le motiver à participer. De plus, Tardif (1992) soutient que l'enseignant doit expliquer la valeur de la tâche à accomplir et ses retombées au niveau personnel et social, afin que l'élève ait une perception positive de la tâche et trouve une motivation à l'accomplir.

L'école, comme institution, a aussi un rôle à jouer pour promouvoir la réussite scolaire. Selon Brossard (1998), l'école doit délaisser le modèle de performance et d'excellence et se pencher plutôt sur le développement global de l'individu. L'école doit se centrer sur l'élève et non sur la matière.

Saint-Laurent (2002) mentionne que l'école doit adopter des règles de conduite claire où l'intimidation n'est pas acceptée. Il faut en informer et impliquer les enseignants, les élèves et les parents. Langevin (1999) soutient qu'il faut, de concert avec les élèves, les parents et les enseignants, revoir les politiques au niveau de l'école au sujet du redoublement, des règlements d'école, de la participation des jeunes et des enseignants à la gestion de l'école. Ainsi, on développerait un sentiment d'appartenance plus grand chez tous les participants. D'après Féger (1996), pour que tous les élèves trouvent les éléments propices à leur épanouissement à l'école, tous les partenaires doivent se concerter afin que se développe et se bâtisse un lieu éducatif approprié aux besoins de tous.

Langevin (1999) souligne qu'il est important que l'école travaille conjointement avec les parents, les services communautaires et le milieu des affaires dans le but de mieux refléter les réalités actuelles et de mieux répondre aux besoins des jeunes d'aujourd'hui. Dans une petite communauté comme celle d'où provient notre échantillon,

il est primordial que les entreprises investissent du temps et de l'argent dans la réussite scolaire de tous les élèves. Par exemple, elles peuvent mettre en place des mesures pour faciliter l'alternance entre le travail et les études chez les jeunes, ou défrayer les coûts de certaines activités ou du matériel technologique dont les jeunes ont besoin. Avec le support de toute la communauté, l'école peut offrir une plus grande variété d'activités qui répondrait mieux aux intérêts de tous les élèves et, par conséquent, les motiverait davantage à venir et à rester à l'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Résumé et conclusion

Cette recherche avait pour objectifs d'identifier les facteurs scolaires de risque qui ont amené certains jeunes à décrocher de l'école et, parallèlement, les facteurs de protection qui ont permis à d'autres de terminer leurs études. L'identification de ces facteurs devait permettre de formuler des suggestions spécifiques à une petite école en ce qui a trait à la prévention du décrochage scolaire.

Deux groupes, les non décrocheurs et les décrocheurs, composés de jeunes adultes âgés entre 21 et 24 ans, habitant une même région et ayant fréquenté la même école, ont été interviewés à leur domicile. L'entrevue semi dirigée touchait trois thèmes : les expériences positives et négatives vécues à l'école par les jeunes, le rôle des enseignants tel que perçu par les jeunes et les améliorations souhaitées à l'école. En complément aux entrevues, une analyse des dossiers scolaires cumulatifs des jeunes a été faite afin de corroborer les faits rapportés au cours des entrevues et augmenter la validité des résultats. Chaque groupe était formé au départ de quatre individus. Toutefois, suite aux entrevues, un décrocheur s'est désisté de son engagement. Les données de cette entrevue auraient certainement enrichi notre analyse sans toutefois en modifier la teneur.

Les résultats de notre recherche font ressortir une gamme de facteurs de risque tels que : une relation négative avec un enseignant, un redoublement, un lieu de contrôle interne, un manque d'intérêt, un manque de motivation, un manque de participation dans les activités parascolaires, une relation négative avec les pairs, un concept de scolaire faible, une

atmosphère de classe coercitive et ennuyeuse et un manque de lien entre la matière enseignée et la vie quotidienne des jeunes. Les résultats font aussi ressortir plusieurs facteurs de protection : une relation positive avec un enseignant, un passage régulier d'un niveau scolaire à l'autre, un lieu de contrôle externe, un intérêt pour la matière enseignée, une implication active dans les activités parascolaires, une relation positive avec les pairs, un concept de soi scolaire élevé, une atmosphère positive dans la salle de classe et un choix de cours qui répond aux perspectives d'avenir des jeunes. Bien que ces facteurs ne sont pas à l'œuvre exclusivement pour un seul groupe, on constate que les non décrocheurs seraient influencés par un plus grand nombre de facteurs de protection que de facteurs de risque. Inversement, les décrocheurs subiraient l'influence d'un plus grand nombre de facteurs de risque que de protection.

Afin de réduire les facteurs de risque et prévenir le décrochage scolaire, l'enseignant doit faire du dépistage précoce, différencier l'enseignement et mettre l'accent sur la réflexion et la résolution de problèmes. L'enseignant doit faire vivre des succès à tous ses élèves à partir d'activités qui auront un impact sur leur vie personnelle et sociale afin de les motiver et de les responsabiliser face à leur apprentissage. Dans une petite école plus particulièrement, l'enseignant doit aider les élèves à développer de bonnes habiletés sociales dès le primaire afin de créer des relations positives entre les pairs. De plus, au secondaire, l'établissement d'une classe ressource peut répondre aux besoins scolaire et comportemental des élèves. Enfin, l'école doit travailler étroitement avec les parents, les enseignants, les élèves et la communauté pour créer un milieu scolaire centré sur l'élève et ses besoins, et où il fait bon vivre.

Étant donnée l'importance majeure du rôle de l'enseignant sur la réussite scolaire, il serait intéressant de vérifier jusqu'à quel point la formation des maîtres met l'emphase sur l'impact de la relation enseignant-élève sur le devenir scolaire d'un élève. Les futurs

enseignants reçoivent-ils les outils nécessaires pour dépister les décrocheurs potentiels et sont-ils familiarisés avec les moyens de leur venir en aide? On peut certainement poser des questions semblables au sujet des enseignants en exercice : ont-ils l'expertise pour répondre aux besoins de potentiels décrocheurs? Il ne faudrait pas oublier non plus les responsabilités de la division scolaire : les services offerts dans les écoles par les divisions scolaires permettent-ils de répondre adéquatement aux besoins des élèves en difficulté? De futurs projets de recherche qui évalueraient la pertinence de la formation initiale, du développement professionnel et des services par rapport au problème du décrochage scolaire pourraient mettre en lumière les besoins dans ce domaine et favoriser une meilleure intervention préventive.

Pour conclure, il est clair d'après les résultats cette recherche, que le milieu scolaire joue un rôle de première importance dans l'abandon et la persévérance scolaires. Il est donc primordial que l'école réponde aux besoins de chacun de ses élèves et trouve des solutions compensatoires ou alternatives qui sauront renforcer le cheminement scolaire des élèves et où tous pourront bénéficier du succès.

Appendice 1

Respect des droits des individus et consentement averti

Respect des droits des individus

L'objectif de cette entrevue est de mieux connaître les facteurs de risque et de protection par rapport à la réussite scolaire. Les résultats de cette recherche serviront à une analyse de ces derniers dans le cadre de la rédaction d'une thèse de maîtrise. Les résultats seront partagés entre les membres du comité de maîtrise. Tu auras la possibilité de revoir la transcription des entrevues ainsi que de lire le rapport final.

Pour respecter la confidentialité, et en prenant en considération que nous sommes une petite collectivité et que les gens peuvent se reconnaître facilement, les enregistrements des entrevues seront immédiatement transcrits sur papier par moi-même et les cassettes détruites. Les transcriptions anonymes seront ensuite analysées.

Au cours de cette entrevue, je vais te poser un certain nombre de questions, il est important que tu te sentes à l'aise d'y répondre. Si tu ne désires pas répondre à une question, tu n'as qu'à le dire et on passera à une autre question. Si tu te sens mal à l'aise pendant l'entrevue et que tu désires arrêter, tu n'as qu'à le dire et on mettra fin à l'entrevue.

Est-ce que tu as des questions ou des commentaires à formuler avant que l'on commence l'enregistrement ? (Répondre aux questions ou aux commentaires s'il y lieu.)

Signature : _____

(Mettre le magnétophone en marche)

Consentement pour consultation du dossier scolaire

Je _____ consent à ce que Anne-Marie Lapointe-Lafond consulte mon dossier scolaire dans le cadre de son projet de maîtrise. Dans le but de respecter la confidentialité, il n'y aura aucune photocopie du contenu du dossier. Toute information sera transcrite à la main et sera sujet à mon accord avant d'être utilisée dans le rapport final. Afin de préserver l'anonymat des pseudonymes seront utilisés.

Appendice 2

Plan d'entrevue

Plan d'entrevue

Thème 1: Les expériences positives et négatives vécues à l'école par les jeunes

1. Quelles ont été tes expériences les plus positives à l'école? Quand? Pour quelles raisons?
2. Quelles ont été tes expériences les plus négatives ? Quand? Pour quelles raisons?
3. As-tu participé à des activités scolaires et parascolaires au secondaire? Si oui lesquelles? Si non pour quelles raisons?

Thème 2: Le rôle des enseignants perçu par les jeunes

4. Si tu étais enseignant, qu'est-ce que tu ferais en classe?

Questions d'approfondissement:

- a. Comment enseignerais-tu aux élèves avec des difficultés scolaires?
- b. Comment gèrerais-tu la classe avec des élèves avec des troubles de comportement?

5. Parle-moi de ta relation avec tes enseignants au primaire et au secondaire.

Questions d'approfondissement:

- a. Est-ce que tu crois qu'ils répondaient à tes besoins scolaires?
- b. Est-ce que tu trouvais leur enseignement intéressant ? Pour quelles raisons?

Thème 3: Les améliorations souhaitées à l'école

6. S'il y avait un projet pour que des jeunes se sentent mieux à l'école et que tu y participais, quelles seraient tes suggestions ? Comment organiserais-tu cela ? Qu'est-ce que tu mettrais en place ?

Appendice 3

Verbatim des entrevues

N. B. Étant donné que la langue vernaculaire utilisée par les interviewés peut nuire à la préservation de l'anonymat, les entrevues ont été transcrites en français standard.

Interviewé 1

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46

I : Quelles ont été tes expériences les plus positives à école? Quand? Et pour quelles raisons?

E : Ça serait des activités parascolaires comme des sports ou des voyages.

Une autre chose, ça serait des professeurs qui sont prêts à t'aider, qui rendent la classe plus intéressante.

J'essaie de penser à quelque chose d'autre.

Une autre chose positive, c'est que dans une petite école, tu connais tout le monde, tu connais tout le monde dans ta classe puis dans les autres niveaux alors ça c'est un avantage.

C'est tout.

I : Quelles ont été tes expériences les plus négatives? Quand? Et pour quelles raisons?

E : Être dans une petite école peut aussi créer des expériences négatives. Il y a moins de choix de cours une fois que tu es rendu au secondaire, tu ne peux pas nécessairement prendre tout ce que tu veux.

Négatives aussi, des jeunes dans la classe qui ne veulent pas être là. Ils causent du trouble et puis ça n'aide pas les autres élèves qui veulent être là pour apprendre.

C'est tout.

I : As-tu participé à des activités scolaires et parascolaires au secondaire? Si oui, lesquelles? Si non, pour quelles raisons?

E : Oui, j'ai participé à des activités parascolaires, au secondaire je suis allé en voyage scolaire deux fois, un en Europe avec des jeunes de ma classe ainsi que d'autres écoles de la division.

Et puis aussi, nous sommes allés en voyage à Hawaï pour un tournoi de volley-ball, c'était avec des personnes de mon école. J'ai aussi participé à quelques sports, le volley-ball, badminton, curling.

Je pense que c'est tout.

Aussi, des choses comme PEA, projet, projet étudiant animateur c'est un cours de Leadership, puis j'ai aussi fait quelques projets d'expérience de travail, un en comptabilité et puis aussi pour un cours de tourisme. On a fait beaucoup d'activités de

47 bénévolat, pour le tourisme dans plusieurs endroits différents, pour plusieurs projets
48 différents.

49

50 Je pense que c'est à peu près tout pour ça.

51

52 I : Si tu étais enseignante, qu'est-ce que tu ferais en classe?

53

54 E : J'essayerais d'encourager la participation de tout le monde.

55

56 Et puis rendre la journée plus divertissante.

57

58 Pas juste se mettre en avant de la classe, lire, donner des notes. Je trouve ça pas mal
59 ennuyant puis je pense que ça décourage plusieurs étudiants.

60

61 Je pense que c'est aussi important de faire des activités qui donnent une pause de la
62 journée scolaire, pas à chaque jour, mais comme des sorties à l'occasion, des choses
63 comme ça.

64

65 Aussi prendre connaissance que tout le monde n'apprend pas de la même façon et puis
66 essayer d'incorporer des styles différents pour essayer d'accommoder tout le monde.

67

68 I : Parle-moi de ta relation avec tes enseignants au primaire et au secondaire.

69

70 E : Je n'ai jamais vraiment eu de problèmes avec les enseignants au primaire ou au
71 secondaire, pas mal toutes des expériences positives.

72

73 Quelques-unes qui n'étaient pas positives c'était des professeurs qui t'aident pas à
74 apprendre, qui ne t'encouragent pas.

75

76 J'ai déjà eu un professeur de mathématiques au secondaire que je n'aimais pas, lui
77 m'aimait pas non plus alors ça n'aidait pas la situation. Il n'était pas accommodant à
78 essayer d'aider les jeunes, alors j'ai laissé le cours pour en prendre un différent et puis
79 ce n'était probablement pas la meilleure chose parce que tu as besoin de ce cours-là
80 pour certains cours à l'université, alors, j'ai dû le prendre plus tard.

81

82 À part de ça, c'est pas mal positif.

83

84 D'habitude, tous les enseignants à mon école étaient assez bons pour aider les
85 étudiants.

86

87 C'est tout.

88

89 I : S'il y avait un projet pour que des jeunes se sentent mieux à l'école et que tu y
90 participais, quelles seraient tes suggestions? Comment organiserais-tu cela? Qu'est-ce
91 que tu mettrais en place?

92

93 E : Des projets pour que des jeunes se sentent mieux à l'école. Je pense qu'à
94 l'élémentaire quand tu es plus jeune, je pense comme des programmes pour l'estime
95 de soi c'est important, beaucoup de problèmes avec le taxage quand tu es plus jeune.

96

97 Je n'ai jamais eu des problèmes personnellement avec ça, mais je l'ai vu avec d'autres
98 personnes.

99

100 Je pense aussi encore que différentes personnes apprennent de différentes façons, je
101 pense que ça c'est vraiment important avoir différentes façons d'enseigner la même
102 chose, pour arriver à accommoder tout le monde.

103

104 Aussi, je pense que des projets d'expérience de travail, ça aide beaucoup les jeunes
105 spécialement au secondaire. Ça peut t'aider à faire une décision, voir si tu aimes une
106 certaine chose ou non.

107

108 Ce n'est pas toujours des cours en classe qui vont t'aider à faire ces décisions- là,
109 souvent c'est mieux d'essayer quelque chose avant de décider de le faire.

110

111 Puis aussi, juste des activités qui n'ont pas nécessairement directement à faire avec les
112 cours, mais juste, des activités amusantes ici et là. C'est toujours bon d'avoir une
113 pause au lieu d'être en classe toute la journée, puis c'est motivant, je suppose.

114

115 Je ne sais pas, je n'ai pas vraiment rien d'autre, c'est tout.

Interviewé 2

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43

I : Quelles ont été tes expériences les plus positives à l'école? Quand? Pour quelles raisons?

E : Mes expériences les plus positives ont été plus au secondaire, quand on a eu plus de choix de cours que personnellement j'aimais. Aussi en 12^e année, j'ai assisté à un programme de RRTVA.

Il y a eu des bons professeurs au secondaire que j'ai aimés.

C'est tout.

I : Quelles ont été tes expériences les plus négatives? Quand? Pour quelles raisons?

E : Surtout un professeur au secondaire que je n'ai pas trop aimé. Ce professeur-là ne m'aimait pas trop non plus, alors on ne s'arrangeait pas bien.

C'est tout.

I : As-tu participé à des activités scolaires et parascolaires au secondaire? Si oui, lesquelles? Si non, pour quelles raisons?

E : J'ai participé au curling en 6^e année jusqu'en 12^e année. J'ai participé au volley-ball de 6^e année jusqu'en 9^e année. J'ai arrêté de jouer au volley-ball parce que je n'avais pas de temps puis je travaillais sur la ferme. Le curling c'était pendant l'hiver alors j'avais assez de temps.

Puis les autres sports, ils n'ont jamais vraiment été offerts à notre école, parce qu'elle était trop petite.

I : Si tu étais enseignant, qu'est-ce que tu ferais en classe?

E : Pour enseigner une chose que j'aimerais ou que je ferais c'est d'être plus visuel que de donner des notes puis écrire.

Plus d'interactions entre les élèves.

I : Parle-moi de ta relation avec tes enseignants au primaire et au secondaire.

E : À l'élémentaire, c'est surtout toute la même chose.

44 Arrivé au secondaire, ça dépend des professeurs, il y avait des professeurs qui étaient
45 vraiment bons qui restaient après l'école, puis ils étaient capables de nous montrer
46 comment faire des choses avec lesquelles nous avions de la misère.

47

48 Il y a d'autres professeurs qui n'aidaient pas mais ce n'était pas autant que les autres.

49

50 C'est tout.

51

52 I : S'il y avait un projet pour que des jeunes se sentent mieux à l'école et que tu y
53 participais, quelles seraient tes suggestions? Comment organiserais-tu cela? Qu'est-ce
54 que tu mettrais en place?

55

56 E : Le cours de RRTVA qui est déjà là, c'est une chose qui devrait être offerte à tout
57 le monde qui est au secondaire, qui veut continuer dans différents métiers.

58

59 Plus de programmes avec les ordinateurs. Je trouve que ça aide à mieux comprendre
60 que juste être assis là en classe

Interviewé 3

- 1
2
3
4 I: Quelles ont été tes expériences les plus positives à l'école? Quand? Et pour quelles
5 raisons?
6
7 E: C'était comme les camps puis tout ça. Probablement en 8^e année, ça c'était une des
8 meilleures ça, on est allé au camp Arnes.
9
10 Après ça, à l'école, au secondaire, c'était les sorties.
11
12 Mais non, en 8^e année, ça c'était une bonne année pour moi.
13
14 Je suppose que c'est tout.
15
16 Est-ce que c'est trop court?
17
18 I: Ça ne fait pas de différence.
19
20 E: Bien, je ne sais pas, il faut que je pense un peu là.
21
22 Bien, comme le bal des finissants aussi c'était bien.
23
24 L'autre affaire que je trouvais positif c'était quand on faisait des pièces ou des
25 présentations aux parents.
26
27 Comme tu es nerveux, mais après que c'était fini, j'étais bien fier. J'étais fier de ça.
28 Ça c'était une autre bonne expérience.
29
30 C'est tout.
31
32 I: Quelles ont été tes expériences les plus négatives? Quand? Et pour quelles raisons?
33
34 E: Probablement de se faire achaler par les autres. Ça c'était probablement le plus
35 négatif.
36
37 Puis bien ça dure, c'est tout le temps que tu vas à l'école. Il y a toujours des taxeurs
38 puis il y a tout le temps des affaires comme ça qui arrivent.
39
40 C'est tout.
41
42 I: As-tu participé à des activités scolaires et parascolaires au secondaire? Si oui,
43 lesquelles? Si non, pour quelles raisons?
44
45 E: J'étais dans le badminton au secondaire, puis après ça, bien volley-ball c'était pas
46 mal populaire mais je ne sais pas moi, ça ne me disait pas grand-chose, mais j'aimais

47 badminton. Après ça, les autres sports, je ne sais pas ça m'intéressait pas autant puis
48 j'avais d'autres intérêts, je suppose.

49
50 Quoi d'autres que j'ai fait, bien je ne m'en rappelle pas si j'étais dans le comité ou
51 quoi.

52
53 J'étais pas mal tranquille, aussi j'étais pas trop *out there*.

54
55 Ça c'est à peu près tout.

56
57 I: Si tu étais enseignant, qu'est-ce que tu ferais en classe?

58
59 E: C'est des questions dures, bien je ne sais pas là. Comme secondaire? Élémentaire ?

60
61 I: N'importe quoi...

62
63 E: Bien ça...

64
65 I: Ok, je vais te donner une sous question.

66
67 E: Ok !

68
69 I: Comment gérerais-tu la classe avec des élèves avec des troubles de comportement ?

70
71 E: Pour moi c'est dur, je n'étais pas un gros faiseur de trouble puis je n'avais pas
72 vraiment de la misère à l'école.

73
74 Mais, j'en voyais des faiseurs de trouble.

75
76 Je trouve que tu ne peux pas vraiment juste les séparer puis les mettre dans une
77 chambre tout seuls, il faut quand même qu'ils soient avec les autres.

78
79 Mais c'est ça, je suppose que les plus gros problèmes qu'il y avait, c'était que ça ne
80 les intéressait pas.

81
82 Mais c'est juste, l'école il faut que tu la fasses.

83
84 Mais c'est ça, le plus gros problème, c'était que le sujet ne les intéressait pas puis c'est
85 pour ça qu'ils faisaient du trouble.

86
87 Je ne sais pas comment tu pourrais le faire plus intéressant.

88
89 C'est toute ça, je ne sais pas.

90
91 I: Parle-moi de ta relation avec tes enseignants au primaire et au secondaire.

92

93 E: Bien, il y en a que j'aimais bien gros puis si je les vois, je leur parle toujours. Puis,
94 il y en a que j'aimais moins mais ce n'était pas si pire que ça.

95
96 I: S'il y avait un projet pour que des jeunes se sentent mieux à l'école et que tu y
97 participais, quelles seraient tes suggestions? Comment organiserais-tu cela? Qu'est-ce
98 que tu mettrais en place?

99
100 E: Des projets pour qu'ils aiment plus l'école, c'est ça ? As-tu des meilleures réponses
101 que moi ? Comme ça c'est comme si j'étais à l'école, là, encore ?

102
103 I: Oui, ça pourrait être. N'importe quelles idées pour que les jeunes se sentent mieux à
104 l'école.

105
106 E: Je suppose, trouver quelque chose qu'ils aiment.

107
108 Comme il y en a que c'était plus les sports, puis ça c'était leur ligne mais il y en a
109 d'autres que, je sais pas moi, c'était la science. Comme tu ne peux pas, je pense pas,
110 que tu peux faire un projet que tout le monde va aimer, ça ne va jamais marcher, il n'y
111 a jamais tout le monde qui va aimer ça parce que tout le monde a des goûts différents,
112 ils ont des manières différents. Je pense que ça serait plus des projets individuels
113 qu'ils pourraient faire parce que chaque personne est différente.

114
115 Mais là, je dis ça mais être à l'école c'est être avec d'autre monde quand même. Puis
116 un autre affaire être à l'école, bien il y a du monde avec qui tu vas t'arranger, puis il y
117 a du monde avec qui tu ne vas jamais t'arranger. C'est pareil comme être à l'ouvrage
118 ou n'importe où vraiment.

119
120 C'est tout ça.

Interviewé 4

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46

I: Quelles ont été tes expériences les plus positives à l'école? Quand? Et pour quelles raisons?

E: Plus positive, c'est en 12e année quand j'ai fini l'école. Je peux dire honnêtement que c'était le moment le plus plaisant que de finir l'école, principalement parce que j'ai passé mon secondaire assis là, sachant ce que je voulais faire quand j'aurais terminé l'école. Alors, c'était pas mal moi assis là, attendant de finir les 4 années. Alors mon moment le plus heureux c'était de finir l'école.

I: Quelles ont été tes expériences les plus négatives? Quand? Et pour quelles raisons?

E: Plus négative? J'avais beaucoup de difficultés en français, parce que tout était enseigné en français. Je l'entendais en français, je traduisais dans ma tête, j'arrivais avec une réponse en anglais, je l'écrivais en anglais, je la traduisais à nouveau en français. Par le temps que je la traduisais encore et encore, j'étais éventuellement à moitié mal. Mon pire temps à l'école était tout ce qui impliquait le français.

J'ai été dans quelques batailles quand j'étais plus jeune, mais j'ai gagné, alors c'était des bons moments. Oh! Non. J'ai été battu quelques fois, ça ce n'était pas d'aussi bons moments.

Mais honnêtement mon pire temps à l'école était la difficulté et la frustration de tout traduire encore et encore. Ce qui a fait tout tellement plus compliqué.

I: As-tu participé à des activités parascolaires ou des comités pendant ou après les heures d'école? Si oui lesquelles? Si non pour quelles raisons?

E: J'ai aimé les sports du midi. Actuellement, en 10^e année, je pense, j'ai gagné quelques prix en sport, alors les gens m'appelaient Sportsguy. J'ai beaucoup aimé les sports à l'école.

Je n'ai jamais vraiment participé dans aucun sport après l'école, parce que j'ai grandi dans une famille très proche et j'avais hâte de retourner à la maison pour jouer avec mes frères et mes soeurs. Je n'ai jamais vraiment participé à un programme après l'école sauf pour badminton, j'ai commencé assez tard et je n'ai jamais gagné de parties alors ça été une carrière courte.

Une chose que j'aurais voulu voir et dans laquelle j'étais vraiment intéressé c'était la guitare. J'étais même dans un groupe. Mais il n'y avait pas cette sorte de programme à l'école mais maintenant ça change parce que ma petite soeur suit des cours de musique. C'est une chose que l'école a amélioré c'est de donner plus de choix aux élèves.

47 C'est tout.

48

49 I: Si tu étais un enseignant qu'est ce que tu ferais dans ta classe?

50

51 E: Tu veux dire pour enseigner?

52

53 I: Qu'est ce que tu ferais pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage?

54

55 E: Je trouve que la meilleure façon pour un étudiant à apprendre quelque chose est de
56 l'associer avec quelque chose, quelque chose avec lequel il connecte.

57

58 J'avais de la difficulté à mémoriser les définitions en français mais j'avais fait
59 plusieurs voyages avec ma famille alors dans la classe de géographie, je ne pouvais
60 pas arrêter, c'était juste une question de m'asseoir et de mémoriser. J'avais des
61 difficultés mais je me repensais à nos vacances comme au Montana ou à Niagara
62 Falls, c'était la meilleure façon que je pouvais m'en rappeler. C'était la meilleure
63 façon d'apprendre, si je pouvais l'associer avec quelque chose que j'avais fait dans le
64 passé.

65

66 Si tu peux figurer ce que sont les intérêts de l'enfant et les connecter avec peu importe
67 ce qu'il apprend.

68

69 Tout le monde a sa propre façon d'apprendre, si tu peux comprendre les besoins de
70 chaque personne, ça peut être une auxiliaire à ses côtés pour l'aider. C'est juste une
71 question de trouver ce qui clique pour chaque enfant, et je pense que ça va beaucoup
72 les aider à apprendre et à se rappeler.

73

74 I: Parle-moi de ta relation avec tes enseignants au primaire et au secondaire.

75

76 E: Bien au secondaire, j'ai beaucoup aimé les sports alors je ne sais pas si c'était de la
77 façon qu'il enseignait ou quoi mais mes plus hautes notes étaient dans ses classes. Je
78 ne sais pas si c'est parce qu'il enseignait l'éducation physique et que j'aimais
79 vraiment ça, peut-être que c'est pour ça que le faisais mieux dans ses classes. Si tu
80 t'entends bien avec l'enseignant un à un, tu devrais faire un peu mieux.

81

82 À l'élémentaire quelle était la question?

83

84 I: Parle-moi à propos de ta relation avec tes enseignants.

85

86 E: Ma relation à l'élémentaire, je ne crois pas que je peux dire grand chose parce que
87 je ne me sentais pas ami avec aucun enseignant. Je ne me sentais pas à ma place.

88

89 Je suis juste allé à l'école parce qu'il fallait. Il n'y a pas deux façons à propos de ça, tu
90 vas à l'école jusqu'en 12^e année, tu as un emploi ou tu vas à l'université.

91

92 Quand j'étais plus jeune, je ne connectais pas beaucoup avec mes enseignants. Mais
93 quand je suis arrivé au secondaire, j'ai comme réalisé qu'est-ce que je voulais faire, je
94 savais où je m'en allais, je savais ce dans quoi je m'impliquerais plus tard dans la vie,
95 après j'ai comme connecté plus avec les enseignants parce que je n'avais pas autant de
96 pression des autres. Je ne peux pas dire que je ne travaillais pas autant, mais j'étais
97 plus relaxe et je m'entendais mieux avec les enseignants.

98

99 I: S'il y avait un programme pour que les élèves se sentent mieux à l'école et que tu
100 participais à ce projet, quelles seraient tes suggestions? Comment tu l'organiserai? En
101 quoi ce projet consisterait?

102

103 E: Réellement, ce que je voudrais voir, c'est autre chose que juste du volley-ball. Je
104 suis certain que je ne suis pas le seul qui a répondu cela. L'école de M a du soccer, ce
105 n'est pas cher. Je pense que les sports c'est important parce que ça implique tous les
106 enfants. Ils apprennent le travail d'équipe et à pousser leurs propres limites et ils
107 voient les frontières de ce qu'ils peuvent faire. S'il y avait plus de sports organisés, un
108 groupe apprend à travailler ensemble. Volleyball est bien, mais c'est tout ce que
109 l'école S. encourage.

110

111 Une autre chose ce serait la musique, peu importe ton âge ou ton sexe, tout le monde
112 aime différentes sortes de musique. S'il y avait plus de programme de musique offert
113 pour les jeunes, ça serait une bonne façon pour eux de s'exprimer et de se dédier à
114 quelque chose et de le terminer.

115

116 S'il y avait un projet pour que les jeunes se sentent mieux à l'école, c'est difficile d'en
117 prendre juste un que tout le monde va aimer. Dans une plus grosse école, tu peux
118 pousser un certain sujet et avoir plus de succès. Dans une petite école c'est plus
119 difficile de trouver quelque chose que la majorité va aimer.

120

121 Si tu impliques les jeunes dans l'organisation, ils vont être plus intéressés. Ils
122 apprécieraient plus tout ce que cela comprend et non juste une partie. Plus tu
123 impliques les jeunes, plus ils seront dédiés.

Interviewé 5

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46

I : Quelles ont été tes expériences les plus positives à l'école? Quand? Et pour quelles raisons?

E : Je vais prendre la soudure parce que ça m'intéressait.

C'est tout.

Être là avec tous mes amis, c'était pas mal la chose que j'aimais à l'école.

I : Quelles ont été tes expériences les plus négatives? Quand? Et pour quelles raisons?

E : Quand j'étais forcé d'apprendre des affaires que je ne voulais pas apprendre.

C'est pas mal que je ne voulais pas être là.

Je n'étais pas intéressé à des maîtresses qui essayaient de me forcer.

Puis de le faire de la manière que le système est fait. Je n'aimais pas le système.

C'est à peu près tout ce que je peux dire.

I : As-tu participé à des activités scolaires et parascolaires au secondaire? Si oui, lesquelles? Si non, pour quelles raisons?

E : J'ai fait un peu de volley-ball. C'est tout.

Je n'étais pas intéressé à l'école. Je ne suis pas certain pourquoi, je ne suis pas capable d'expliquer.

Juste jouer au volley-ball, mais c'est à peu près tout.

Même là, il n'y avait pas tant d'activités pour moi.

I : Si tu étais enseignant, qu'est-ce que tu ferais en classe?

E : Je ne sais pas!

I : Je vais te donner une sous question : Comment enseignerais-tu aux élèves avec des difficultés scolaires ?

E : En premier, je figurerais c'est quoi les difficultés, après ça, je penserais. Je ne sais pas. Ça serait de figurer pourquoi qu'ils ont de la difficulté.

- 47 I : Parle-moi de ta relation avec tes enseignants au primaire et au secondaire.
48
49 E : Primaire, je ne me rappelle pas.
50
51 Secondaire, ça dépend de laquelle. Celles avec qui je pouvais m'amuser puis faire des
52 farces, ça me mettait plus à l'aise.
53
54 Puis si j'aimais le prof, j'aimais plus apprendre ce qu'il avait à m'enseigner que si je
55 ne l'aimais pas.
56
57 C'est tout.
58
59 I : S'il y avait un projet pour que des élèves, pour que des jeunes se sentent mieux à
60 l'école et que tu y participais, quelles seraient tes suggestions? Comment organiserais-
61 tu cela? Qu'est-ce que tu mettrais en place?
62
63 E : Répète ça.
64
65 I : Si il y avait un projet pour que des jeunes se sentent mieux à l'école.
66
67 E : Ça serait comme...
68
69 I : Si tu y participais, quelles seraient tes suggestions pour le projet, qu'est-ce que tu
70 leur ferais faire, comment organiserais-tu ça ? Des idées de projets qu'ils pourraient
71 faire.
72
73 E : Comme, ça serait juste des projets pour n'importe quoi ?
74
75 Je ne sais pas, dépendant comment que le jeune vit, lui donner des options,
76 l'agriculture, puis des choses comme ça.
77
78 Comment que j'organiserais ça, je ne le sais pas, ça me prendrait un moment à y
79 penser.
80
81 Il faudrait savoir qui est intéressé, combien de jeunes sont intéressés, puis tu pars de
82 là.
83
84 J'ai aucune idée, vraiment comment que je ferais ça.
85
86 Je ne sais pas c'est pour ça que je suis pas en train d'enseigner. Je ne suis pas capable
87 de penser à rien d'autre.

Interviewé 6

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46

I : Quelles ont été tes expériences les plus positives à l'école? Quand? Pour quelles raisons?

E: Positive ? Rien, j'haïs l'école. C'est tout ce que je peux dire, il n'y en avait aucune.

C'est tout.

I : Quelles ont été tes expériences les plus négatives? Quand? Pour quelles raisons?

E: Je me faisais beaucoup agacer à l'école.

Je n'étais pas très intelligent alors étudier et tout ça était vraiment négatif pour moi. Ça aurait dû être positif, mais c'était vraiment difficile. Je pense que j'étais juste un adolescent stupide.

Et, je sais que je n'étais pas intéressé alors c'était vraiment ennuyant et négatif. Tout était négatif pour moi.

C'est tout.

I : As-tu participé à des activités scolaires et parascolaires au secondaire? Si oui, lesquelles? Si non, pour quelles raisons?

E: Juste volley-ball et d'autres sports. Mais à part de cela, c'est tout ce que j'ai fait.

Quelles autres questions que tu avais ?

I: Aucune activité ou comité ?

Pas de comité, pas d'activité, rien d'autre. C'est tout.

I : Si tu étais enseignant, qu'est-ce que tu ferais en classe?

E: Cela va sembler stupide mais mon enseignant préféré était M.F. parce quand je m'ennuyais et qu'il le savait, il faisait quelque chose pour avoir mon attention, comme frapper un livre sur mon pupitre. Je trouvais ça bien parce qu'il avait mon attention.

Autrement, s'il ne faisait que parler j'étais vraiment fatigué et je m'ennuyais.

I : Parle-moi de ta relation avec tes enseignants au primaire et au secondaire.

E: Pour la plupart, je m'entendais bien avec eux, mais à cause que j'étais un des stupides, ils m'aidaient beaucoup et ils essayaient de rester positifs avec moi.

47

48 Mais je m'argumentais beaucoup avec le directeur.

49

50 C'est tout.

51

52 I : S'il y avait un projet pour que des jeunes se sentent mieux à l'école et que tu y
53 participais, quelles seraient tes suggestions? Comment organiserais-tu cela? Qu'est-ce
54 que tu mettrais en place?

55

56 E: Je souhaiterais d'avoir plus de choix, comme si c'est un projet d'écriture, je ne
57 pouvais pas le faire, c'était trop dur pour moi, mais si c'était plus une activité de
58 manipulation, comme disséquer une grenouille ou quelque chose comme ça, je
59 pouvais le faire.

60

61 Ça serait de donner plus de choix, manipuler ou dessiner, parce que le monde apprend
62 différemment, je suppose.

Interviewé 7

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45

I: Quelles ont été tes expériences les plus positives à l'école? Quand ? Pour quelles raisons?

E: Plus positives, ça serait juste le monde qui était à l'entour, de ton âge, juste de rencontrer le monde.

C'est tout.

I: Quelles ont été des expériences les plus négatives? Quand? Et pour quelles raisons?

E: Négatives, c'était tout le temps que j'ai perdu, à être à l'école à rien faire, quand j'aurais pu déjà avoir un emploi, à la place de perdre mon temps.

Prochaine

I: As-tu participé à des activités scolaires et parascolaires au secondaire? Si oui, lesquelles? Si non, pour quelles raisons?

E: Il faut que tu m'expliques celle-là car je ne comprends pas.

I: As-tu participé à des activités scolaires et parascolaires, durant l'école, après l'école au secondaire, sports.

E: Je suis allé au volley-ball pour deux parties, deux pratiques, j'ai arrêté. Baseball une pratique, une partie, j'ai arrêté.

Je pense que c'est tout.

I: Si tu étais enseignant, qu'est-ce que tu ferais en classe?

E: Je montrerais au monde comment l'éducation ça se rapporte avec aujourd'hui et non il y a 20 ans ou 30 ans parce que ça ne fonctionne plus de la même façon. Tu as de l'éducation et quand tu es hors de l'école, ça n'a rien à faire avec rien. Il faut que tu recommences à nouveau quand même.

C'est ce que je voudrais faire.

I: Parle-moi de ta relation avec tes enseignants au primaire et au secondaire.

E: Ma relation, bien, j'aimais les enseignants qui m'ignoraient un petit peu parce que je me plaçais dans le coin, puis ils me laissaient faire.

- 46 Je n'avais pas de bonnes relations avec ceux qui ne m'aimaient pas trop, je suppose,
47 on se chicanait constamment.
48
- 49 Spécialement, quand je ne pouvais pas rester dans la classe pour plus de deux heures
50 et après j'étais dehors.
51
- 52 Les enseignants, qui ne suivaient pas toujours les règlements, je pouvais quand même
53 apprendre des choses sans vraiment être à l'école. Je donnais mon travail quand il était
54 fini, deux, trois jours plus tard et encore passer.
55
- 56 C'est tout pour celle-là.
57
- 58 I: S'il y avait un projet pour que des, des jeunes se sentent mieux à l'école et que tu y
59 participais, quelles seraient tes suggestions? Comment organiserais-tu cela? Qu'est-ce
60 que tu mettrais en place?
61
- 62 E: Je n'ai aucune idée.
63
- 64 I: N'importe quoi...
65
- 66 E: Qu'est-ce que c'est encore? Est-ce que je serais un étudiant ou un enseignant ? Je
67 participais comment? Je suis qui?
68
- 69 I: Peut-être n'importe lequel.
70
- 71 E: Un ou l'autre?
72
- 73 I: Ça serait quoi l'idée?
74
- 75 E: Quel est le projet? Je ne comprends pas la question.
76
- 77 I: N'importe quelle idée que tu aurais que tu penses qui aiderait les jeunes à être plus à
78 l'aise à l'école et avoir même plus de plaisir. Des projets, des idées, n'importe quoi.
79 Comme toi, quand tu étais à l'école, as-tu quelque chose que, un programme ou un
80 projet que t'aurais aimé faire. Ça pourrait avoir affaire avec n'importe quoi...
81
- 82 E: Vraiment, je ne sais pas.
83
- 84 I: Dans quoi étais-tu intéressé ?
85
- 86 E: Pas grand chose.
87
- 88 Vraiment, je ne voulais pas être là.
89
- 90 I: Ça n'a pas besoin d'avoir affaire avec les cours.
91

92 E: Ah, un projet, je suppose ou quelque chose, ça peut être une classe ou quelque
93 chose sur comment le monde fonctionne, et si tu fais ceci et cela c'est ce qui va
94 arriver. Parce qu'il y a beaucoup de choses que tu ne connais pas encore lorsque tu es
95 dans la vraie vie alors quand tu gaffes tu as à payer des fois plus longtemps que
96 d'autres. C'est le genre de projet que j'aurais aimé voir.

97

98 C'est tout. J'ai fini avec celle-là.

Appendice 4

Informations tirées des dossiers scolaires

Afin de préserver l'anonymat des individus interviewés, les notes et le nombre d'absences n'ont pas été transcrits. Seul les commentaires des enseignants ont été reproduits. Il est à noter que chaque commentaire n'a été transcrit qu'une seule fois afin d'éviter la répétition. L'ordre de présentation des commentaires suit l'ordre de présentation dans le dossier scolaire cumulatif, soit de la maternelle au secondaire 4.

Interviewé 1

- 1
- 2
- 3
- 4 Souriant
- 5 Gêné
- 6 Besoin de beaucoup d'encouragement pour accomplir son travail
- 7 Participe bien
- 8 Tranquille
- 9 Aime histoire et chants et ordinateurs
- 10 Travaillant
- 11 Réussit bien
- 12 Bon élève
- 13 Aimé de ses pairs
- 14 Difficulté avec la motricité fine
- 15 Travaux et cahiers malpropres
- 16 Toujours prêt à aider
- 17 Intéressé
- 18 Motivé
- 19 Beaucoup d'initiative
- 20 Plaisant
- 21 Distrait
- 22 Ne participe pas aux discussions de classe
- 23 Apprend facilement
- 24 Beaucoup d'initiative
- 25 Plaisant
- 26 Aime aider
- 27 Jasant en petits groupes
- 28 Travaille très bien en groupe
- 29 Responsable
- 30 Travaille très bien
- 31 Doit s'organiser un peu plus
- 32 Parfois rêveur
- 33 S'arrange bien avec les autres
- 34 Coopératif
- 35 Aimé des pairs
- 36 Commentaires sages et réfléchis
- 37 Bureau pourrait être mieux organisé
- 38 Bon travail
- 39 Bel esprit d'entraide
- 40 Excellentes habitudes de travail
- 41 Ouvert
- 42 Jovial
- 43 Franc, honnête
- 44 Créateur
- 45 Meticuleux dans son travail
- 46 Travaille efficacement en groupe

- 47 Capacité de chef
- 48 Agréable
- 49 Serviabile
- 50 Entreprenant, toujours prêt à accomplir de nouvelles taches

Interviewé 2

- 1
- 2
- 3
- 4 Parle bas
- 5 Gêné
- 6 S'entend bien avec les pairs
- 7 Participe bien
- 8 Aime les histoires et comptine et travail sur papier
- 9 Lent à communiquer
- 10 Difficulté à répondre aux questions
- 11 Difficulté en composition
- 12 Beaucoup de difficulté en anglais et mathématique
- 13 Ne se concentre pas
- 14 Pas toujours accepté des pairs
- 15 Suit bien les directives
- 16 Idées éparpillées pour projet
- 17 Serviabile
- 18 Participe bien aux discussions
- 19 Difficulté en français
- 20 Distrait
- 21 Susceptible aux commentaires négatifs
- 22 Médaille pour effort
- 23 Distrait oublie ses livres
- 24 Difficulté avec les faits
- 25 Participe bien en classe
- 26 Difficulté en compréhension de lecture
- 27 Prend beaucoup de temps à compléter son travail
- 28 Rêveur
- 29 Gentil
- 30 Poli
- 31 Beau travail propre et soigné
- 32 Pas toujours une attitude positive face au travail
- 33 Pas aimé des pairs
- 34 Souriant
- 35 Charmant
- 36 Sens d'humour
- 37 Néglige le travail
- 38 Se décourage facilement
- 39 Besoin de beaucoup de renforcement positif
- 40 Franc et ouvert
- 41 Aime les sports
- 42 Organisé dans ses cahiers
- 43 Essaie fort pour réussir
- 44 Doit s'appliquer plus
- 45 Doit réviser ses méthodes de travail

- 46 Doit s'appliquer plus
- 47 Travail superficiel
- 48 Mauvais emploi du temps
- 49 Projet non remis

Interviewé 3

- 1
- 2
- 3
- 4 Travaille très bien
- 5 Intérêt dans tout ce qu'il fait
- 6 Heureux
- 7 Quelques difficultés de prononciation
- 8 Élève modèle
- 9 Créatif
- 10 Veut toujours participer aux activités de classe
- 11 Propreté dans ses travaux
- 12 Beaucoup d'imagination
- 13 Organisé
- 14 Fier de son travail
- 15 N'aime pas qu'on l'agace parce qu'il réussit bien
- 16 Boudeur si ça ne va pas à sa façon
- 17 Manque de confiance en lui
- 18 Se décourage facilement
- 19 Manque de motivation
- 20 Beaucoup d'effort dans le travail
- 21 Aimé par tous
- 22 Apprécie les activités faites à l'école
- 23 Beaucoup d'intérêts autres que scolaire
- 24 Franc
- 25 Ouvert
- 26 Amical
- 27 Entreprenant
- 28 Avenant
- 29 Excellentes habitudes de travail
- 30 Tranquille
- 31 Attentif aux cours
- 32 Minutieux dans son travail
- 33 Excellent rendement scolaire
- 34 Bonne attitude

Interviewé 4

- 1
- 2
- 3
- 4 Gêné, réservé avec les adultes
- 5 Difficulté à se faire des amis
- 6 Ne parle pas beaucoup
- 7 Participe aux activités
- 8 Suit bien les directives
- 9 Appliqué
- 10 Frustré avec le français
- 11 Beaucoup d'imagination
- 12 Talent pour le dessin
- 13 Tranquille
- 14 Bonne humeur
- 15 Difficulté à suivre les directives
- 16 Le vocabulaire français est faible
- 17 Sociable
- 18 Créatif
- 19 Excellent élève
- 20 Perfectionniste
- 21 Cahiers et travaux propres
- 22 Tranquille mais exprime son désaccord
- 23 Difficulté avec le français oral
- 24 Conflits aux récréations
- 25 Français s'améliore tranquillement
- 26 Pose des questions
- 27 Comique
- 28 Ami avec un seul camarade de classe
- 29 Amélioration face à la frustration du français pour l'oral
- 30 Fait des efforts pour bien réussir
- 31 Poli
- 32 Passion pour arts plastiques
- 33 Autonome et organisé
- 34 Difficulté à s'exprimer en français
- 35 Serviable
- 36 Aime lire
- 37 Aime les sports
- 38 Difficultés dans toutes les matières mais garde une attitude positive
- 39 Participe activement en classe
- 40 Excellente habitude de travail
- 41 Excellent rendement
- 42 Bon travail
- 43 Ponctuel
- 44 Contribue à l'ambiance de la classe
- 45 Bel esprit d'entraide
- 46 Avenant

- 47 Sens d'humour
- 48 Travaille très fort
- 49 Belle personnalité
- 50 Travaille bien dans ses cours
- 51 Prix sportif
- 52 Bonne attitude
- 53 Mature connaît bien ses limites réussit bien grâce à cela
- 54 Agréable
- 55 Compétitif dans les sports
- 56 Beau travail
- 57 Participe activement en classe

Interviewé 5

- 1
- 2
- 3
- 4 Indépendant
- 5 Suit bien
- 6 Fait bien son travail
- 7 Intéressé
- 8 Meneur
- 9 Qualité de chef
- 10 Ne semble pas à l'écoute mais absorbe bien
- 11 Agité
- 12 Intelligent
- 13 A besoin de manipuler
- 14 Beaucoup de potentiel
- 15 Ne fait pas son travail à l'école et à la maison
- 16 Il faut le suivre de près
- 17 Aimé de ses pairs
- 18 Très informé
- 19 Pas organisé
- 20 Beaucoup d'imagination
- 21 Surveiller l'organisation
- 22 Ne travaille pas à son plein potentiel
- 23 Pas ambitieux
- 24 Connaisseur
- 25 Sportif
- 26 N'aime pas être réprimandé
- 27 Réussit bien même s'il n'étudie pas
- 28 Aime les défis
- 29 S'obstine
- 30 Capable mais paresseux
- 31 Dérange en classe pour avoir de l'attention
- 32 Leader
- 33 Égoïste ne considère pas l'effet de son comportement sur les autres
- 34 Drôle
- 35 S'intéresse à la musique
- 36 Avenant et poli
- 37 Amical
- 38 Semble influencé par les attitudes négatives de ses camarades
- 39 Semble vouloir réussir mais a de la difficulté à prendre les bonnes décisions pour en
- 40 arriver à atteindre ses buts
- 41 Travaux négligés
- 42 Mauvais emploi du temps
- 43 Nous n'avons pas pu motiver R, il se dirige en soudure
- 44 Dérange les autres
- 45 Ne remet pas ses travaux
- 46 Fait très bien en théorie et en pratique

Interviewé 6

- 1
- 2
- 3
- 4 Heureux et pimpant
- 5 Difficulté à suivre les directives
- 6 Ne réutilise pas le vocabulaire appris
- 7 Besoin d'encouragement pour participer aux activités
- 8 S'adonne bien avec les autres
- 9 Enjoué, plein de vie
- 10 Attention et concentration limitée
- 11 Dépendant, se fie aux autres
- 12 Ne cherche qu'à s'amuser
- 13 Gêné
- 14 Affectueux
- 15 Enjoué
- 16 Facilement distrait
- 17 S'exprime en petit groupe
- 18 Bavard
- 19 Aime faire à sa façon
- 20 Souplesse au gymnase
- 21 Plus calme
- 22 Plus indépendant
- 23 Travail plus réfléchi et soigné
- 24 Fait du progrès à s'exprimer en français
- 25 Belle écriture
- 26 Aime la récréation
- 27 Excelle en arts plastiques, en sciences de la nature et en résolution de problèmes
- 28 Travaillant
- 29 Ambitieux
- 30 Difficulté à se concentrer
- 31 Peu de confiance en lui
- 32 Se soucie de ce que les autres pensent de lui
- 33 Serviable
- 34 Difficulté en grammaire et lecture françaises
- 35 Aimable et gentil
- 36 Réussit bien en mathématique
- 37 Veut toujours bien faire
- 38 Difficulté en mathématiques
- 39 Cherche à plaire
- 40 Propreté des cahiers laissent à désirer
- 41 Prix pour amélioration
- 42 Ne s'exprime pas aisément en français
- 43 Travail vite fait
- 44 Aime jaser et socialiser
- 45 Ne maîtrise pas les faits
- 46 Fait partie du groupe de francisation

- 47 Réussissait quand il étudiait avec un autre élève
- 48 Manque d'organisation
- 49 Adore socialiser ce qui occasionne quelque problème de discipline
- 50 Aucune motivation dans ses études
- 51 Ne veut pas d'aide
- 52 Ne veut pas s'organiser
- 53 Amis importants pour lui
- 54 Élève très à risque
- 55 Charmant
- 56 Impulsif
- 57 Cherche l'affection
- 58 Ne remet pas ses projets
- 59 Ne donne pas sa pleine mesure
- 60 Travaux négligés
- 61 Doit travailler plus fort
- 62 Bel effort
- 63 Temps perdu
- 64 Devoirs rarement complétés

Interviewé 7

- 1
- 2
- 3 Actif
- 4 Sportif
- 5 Réussit bien
- 6 Esprit vif
- 7 Difficulté de comportement
- 8 N'exploite pas son plein potentiel
- 9 Dérange les autres
- 10 Apprend facilement
- 11 Travaux malpropres
- 12 Trouve l'école ennuyante
- 13 Brise ses effets scolaires
- 14 Élève à risque
- 15 Ne fait aucun effort
- 16 Ne donne pas sa pleine mesure
- 17 Devrait participer davantage
- 18 Mauvais emploi du temps en classe
- 19 Ne remet pas ses travaux
- 20 Attitude indifférente
- 21 Travaux négligés
- 22 Personne joviale
- 23 Travaille beaucoup à l'extérieur de l'école
- 24 Intéressé par une quantité d'activités
- 25 Excellente mémoire
- 26 Réussit assez bien sans beaucoup étudier
- 27 Très intéressé par les sciences

Références

- Aumond, M. et F. Beaulieu (1994). En Ontario, on raccroche... *Éducation et francophonie*, 22 (2), 32-39.
- Bergeron, E. (2001). Les raisons du décrochage, *Magazine Québec science*.
<http://www.cybersciences.com> (Consulté le 22 mars 2004).
- Boille-Bissonnette, É. (1998). Les enfants dits vulnérables. Recension des écrits présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en éducation. Document inédit. Winnipeg, Collège universitaire de Saint-Boniface, Faculté d'éducation.
- Bouchard, P. (1998). Prévenir le décrochage scolaire : les pièges à éviter, les accommodements à trouver. *Vie pédagogique*, 107, 49-52.
- Bouchard, P. et J.C. St-Amant (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche.
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11, 461-466.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Bussièrès, P. (2004). *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002*. Publication autorisée par le ministre responsable de statistique Canada. <http://www.statcan.ca> (consulté le 19 avril 2004).
- Communication Nouveau-Brunswick (2002). *Le taux d'abandon scolaire est inférieur à trois pourcent*. Fredericton : Ministère de l'éducation.
- Pacom, D. et A. Thibault (1994). L'alphabétisation chez les jeunes Franco-Ontariens : une aberration tragique. *Sociologie et société*, 26 (1), 117-131.
- Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1993). *L'abandon scolaire en milieu défavorisé. Rapport de travail*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : DeBoeck Université.
- Dagenais, M., Montmarquette, C., Viennot-Briot, N. et M. Meunier (2000). *Le décrochage scolaire, la performance scolaire et le travail pendant les études : un modèle avec groupe homogène*. www.cirano.qc.ca (Consulté le 14 novembre 2003).
- Darveau, P. et R. Viau (1997). *La motivation des enfants : Le rôle des parents*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

- Delors, J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. UNESCO, Paris : Éditions Odile Jacob.
- Duclos, G., Laporte, D. et J. Ross (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk : Prevalence and prevention*. New York : Oxford University Press.
- Féger, R. (1995). *Désordre, rupture, échec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Féger, R. (1991). *Pédagogie et Thérapie. Convergence des chemins*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, L. et Y. Picard (1999). Les élèves à risques de décrochage scolaire; facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 359-374.
- Fortin, L. et F. Strayer (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 3-16.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., et S. Martineau (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gingras, G. (1995). *Prévenir le décrochage scolaire*. Montréal : LIDEC.
- Glasser, W. (1998). *Choisir d'apprendre. La psychologie du choix en classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Glasser, W. (1998). *Une école pour réussir : une approche pédagogique gagnante*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gouvernement du Canada (2002). *Enquête auprès des jeunes en transition*. Document émis par Statistique Canada. <http://www.statcan.ca> (consulté le 19 octobre 2003).
- Gouvernement du Manitoba (2002). *Profil de l'apprentissage : le rendement des élèves au Manitoba*. Winnipeg : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- Gouvernement du Manitoba (2002). *Programme d'action en éducation du Manitoba favorisant la réussite chez les élèves*. Winnipeg : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.

- Gouvernement du Manitoba (2001). *Programme d'action en éducation : maternelle à secondaire 4*. Document de travail. Winnipeg : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- Gouvernement du Québec (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.Y. et W. Gariépy (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et R. Tremblay (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-762.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et R. Tremblay (2000). Predicting different types of school dropouts : a typological approach with TOS longitudinal samples. *Journal-of-Educational-Psychology*, 92 (1), 171-190.
- Janosz, M. et M. Leblanc (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25 (1), 61-88.
- Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherches en sciences humaines*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Kasenti, T., Maguire, M., Labri, J. et J. Saadak (1995). *École Jeanne- Mance: quand l'habit ne fait pas le moine*. Toronto : Association canadienne de l'éducation.
- Kelly, M. (1996). Dilemmas of difference : Van Tech schools-within-a-school model . *The Alberta Journal of Education Research*, XLII (3), 293-305.
- Kemp, D. (1995). *Les solutions pour empêcher le décrochage scolaire*. Québec : Les éditions Quebecor.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lizotte, J. (1995). *Modèle multi-causal de l'abandon scolaire*. Moncton : Université de Moncton.
- Lorrain, J.L. (1999). *Les violences scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marti, B. (1999). Santé et pratique du sport pendant l'adolescence. *Revue suisse de Médecine et de traumatologie du sport*, 47(4), 175-179
- Michalski, S. et L. Paradis (1993). *Le décrochage*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Miles, M.B. et A.M. Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Ministère de l'éducation du Québec (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études. Résumé des plus récentes données disponibles*. Québec : Direction de la recherche.
- Monmarquette, C. et N. Viennot-Briot (2000). *Notes sur les personnes à risques d'abandonner les études secondaires*. <http://www.cirano.qc.ca> (consulté le 10 octobre 2003).
- Parent, G. et A. Paquin (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 697-718.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : Éditions Sociales Françaises.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des interactions à l'action*. Paris : Éditions Sociales Françaises.
- Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. <http://www.theses.ulava.ca> (consulté le 15 octobre 2004)
- Piron, F. (2002). La tolérance culturelle et éthique du décrochage scolaire. Un regard anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 191-214.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Royer, É. et D. Leclerc (1999). Risques d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (4), 441-453.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires. Les comprendre. Les aider*. Ville Lasalle : Hurtubise.
- Rousseau, N. et L. Langlois (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- St-Amant, J.C. (2003). *Comment limiter le décrochage des garçons et des filles ? D'abord déconstruire les stéréotypes sexuels*. www.sisyph.org (Consulté le 15 février 2004).
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Violette, M. (1991). *L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des recherches.

Vitaro, F. et C. Gagnon (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

White, C. (1990). *Jevons Doesn't Site at. Te Back Anymore*. Toronto : Scholastic.