

Enjeux et défis associés à la qualification

La quête d'un premier diplôme d'études secondaires

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
NADIA ROUSSEAU



**Presses
de l'Université
du Québec**

**Enjeux et défis
associés à
la qualification**

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Enjeux et défis associés à la qualification

La quête d'un premier diplôme d'études secondaires

Sous la direction de
NADIA ROUSSEAU

2009



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Enjeux et défis associés à la qualification :
la quête d'un premier diplôme d'études secondaires

(Collection Éducation-recherche ; 30)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2487-3

1. Jeunes en difficulté d'apprentissage - Éducation - Québec (Province).
 2. Succès scolaire - Québec (Province).
 3. Jeunes en difficulté d'apprentissage - Psychologie.
 4. Éducation - Québec (Province) - Disparités régionales.
 5. Succès scolaire - Différences entre sexes.
 6. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux. I. Rousseau, Nadia, 1968- .
- II. Collection : Collection Éducation-recherche ; 30.

LC4706.C32Q82 2009

371.9'047309714

C2009-942058-9

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2009 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2009 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4^e trimestre 2009

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.



Remerciements

Je tiens à remercier tous les auteurs qui ont si généreusement accepté de participer à la construction de cet ouvrage collectif.

Il en va de même pour mesdames Pauline Provencher et Odette Larouche pour la qualité de leur travail, et ce, avec le sourire.

Un merci bien particulier à tous les milieux scolaires (secondaire, professionnelle et adulte) qui nous ouvrent leurs portes pour ainsi nous aider à mieux comprendre leurs réalités et celles de leurs élèves.

Enfin, la réalisation de cet ouvrage collectif s'appuie sur le soutien financier de la Chaire de recherche Normand-Maurice de même que sur l'équipe QISAQ (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois) de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Remerciements</i>	IX
Introduction La qualification et la diplomation des jeunes selon six perspectives	1
<i>Nadia Rousseau</i>	
Références	4
Perspective 1	
L'école... selon les jeunes	7
Chapitre 1 J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes!	9
<i>Nadia Rousseau, Michelle Dumont, Ghislain Samson et Julie Myre-Bisaillon</i>	
1. La formation aux adultes	11
2. L'importance de la perception du jeune	12
3. Une démarche microethnographique	13
4. Les résultats de la situation scolaire selon les jeunes... ..	14
4.1. Perception de l'école secondaire	14
4.2. Les raisons ayant mené à l'arrêt des études au secteur jeunes	17
4.3. Perception du centre de formation aux adultes ..	18
4.4. Les objectifs de formation poursuivis à la formation des adultes	20
5. J'ai choisi l'école des adultes parce que... ..	21
Conclusion.....	24
Références	25

Chapitre 2 Une école pour m'aider à persévérer : perceptions des jeunes de 15 à 18 ans 29
Nancy Théberge et Nadia Rousseau

- 1. Perspective théorique sur le décrochage et la persévérance scolaires 32
 - 1.1. Le décrochage scolaire 32
 - 1.2. Les caractéristiques du jeune décrocheur 33
 - 1.3. La persévérance scolaire 33
 - 1.4. Les facteurs contribuant à la persévérance scolaire 33
 - 1.5. Les caractéristiques du jeune qui persévère 35
- 2. Démarche qualitative 35
- 3. Résultats et discussion 37
 - 3.1. Les relations humaines 38
 - 3.2. L'organisation scolaire 41
 - 3.3. Le choix de carrière 44
- Conclusion 45
- Références 46

Perspective 2 Le défi des régions : situation complexe à démystifier 51

Chapitre 3 Les inégalités sociogéographiques des parcours scolaires dans les régions du Québec : constats selon le genre, le lieu de résidence et l'origine sociale 53
Michel Perron

- 1. Les orientations théoriques et la programmation de nos travaux sur les parcours scolaires 57
 - 1.1. Orientations théoriques et principaux concepts .. 57
 - 1.2. Un regard sociogéographique sur les parcours scolaires 61
 - 1.3. Des enquêtes pour mieux appréhender les habitudes de vie, les parcours scolaires et les aspirations des jeunes 61
- 2. Les disparités régionales et locales de la persévérance scolaire au Québec 62

2.1. L'avance systématique des filles dans toutes les régions	63
2.2. Bref regard sur la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean	66
3. Élèves de la ville et de la campagne : similitudes et oppositions	67
3.1. L'analyse discriminante pour caractériser les élèves selon le milieu d'origine	68
3.2. Des milieux de vie qui marquent le destin scolaire et la mobilité des jeunes	70
Conclusion	73
Références	74
Chapitre 4 La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes	77
<i>Francine d'Ortun</i>	
1. Éléments de problématique	79
1.1. La formation continue : un enjeu de société	80
1.2. Poursuivre ses études à l'âge adulte	81
1.3. Être jeune adulte et étudiant au secteur adultes	82
2. Cadre de référence	84
2.1. Les conditions qui favorisent l'apprentissage des adultes	84
2.2. Les catégories d'obstacles à la formation	85
3. Méthodologie, échantillon et limites de l'étude	86
4. Les résultats et quelques pistes	88
4.1. Les raisons d'étudier	88
4.2. Les obstacles à la formation	89
4.3. Les attentes envers les centres de FGA	94
Conclusion	96
Références	98
Chapitre 5 L'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle de jeunes	101
<i>Frédéric Deschenaux</i>	
1. Mise en contexte	104
1.1. La scolarisation des jeunes	104

1.2. L'influence du milieu d'origine sur la scolarisation et l'insertion professionnelle.	106
2. L'objectif de la recherche	108
3. Quelques repères méthodologiques.	108
4. Résultats	109
4.1. La scolarité des répondants et la scolarité des parents	109
4.2. Le genre et la scolarité.	110
4.3. La catégorie socioprofessionnelle du répondant et la scolarité	111
4.4. L'évaluation de la qualité de l'insertion professionnelle et la scolarité.	112
5. Jalons pour une réflexion en guise de conclusion	114
Références	117

Perspective 3

La détresse à l'école comme à la rue.	121
--	------------

Chapitre 6 Évolution temporelle du stress, du rendement scolaire et des ressources psychosociales selon cinq profils de détresse psychologique d'adolescents	123
---	------------

Michelle Dumont, Danielle Leclerc et Suzie McKinnon

1. Psychopathologie développementale	126
2. Stress, ressources personnelles et détresse psychologique	128
2.1. Lien stress-détresse	128
2.2. Ressources psychosociales aidantes	129
2.3. Modèle théorique stress-détresse	130
3. Cadre méthodologique et hypothèses de recherche	131
4. Déroulement méthodologique	133
4.1. Participants.	133
4.2. Création des groupes	133
4.3. Déroulement de l'étude	134
4.4. Questionnaires.	134
5. Profils de détresse psychologique : deux niveaux d'analyse	137

5.1. Résultats obtenus pour la première hypothèse de recherche: analyse par niveau scolaire	137
5.2. Résultats obtenus pour la seconde hypothèse de recherche: analyse longitudinale	138
6. Discussion sur l'évaluation temporelle de cinq profils de détresse psychologique	140
6.1. Première hypothèse de recherche: analyse par niveau scolaire	140
6.2. Deuxième hypothèse de recherche: analyse longitudinale	141
6.3. Autocritique de l'étude	142
Conclusion	144
Références	145

Chapitre 7 Liens entre la détresse psychologique et les stratégies adaptatives utilisées par des adolescents: des pistes d'intervention à explorer	151
<i>Karen Tétreault, Danielle Leclerc et Jocelyne Pronovost</i>	
1. Sources de stress	153
1.1. Stratégies adaptatives	153
1.2. Détresse psychologique	155
2. Méthode	157
2.1. Participants	157
2.2. Instruments de mesure	158
2.3. Déroulement de la collecte de données	159
3. Résultats	160
3.1. Comparaison entre les groupes d'adolescents sur les styles et les stratégies adaptatives	160
3.2. Problèmes rapportés par les deux groupes d'adolescents	161
3.3. Stratégies adaptatives nommées par les deux groupes d'adolescents	163
4. Discussion	166
Conclusion	169
Références	171

Perspective 4

**La réussite des garçons et des filles:
quel « genre » d'école ?** 175

Chapitre 8 **Quel « genre » de vie adulte émergente ?
L'ajustement psychosocial des filles et
des garçons ayant présenté des problèmes
extériorisés en milieu scolaire** 177

*Julie Marcotte, Daniel Ringuette, Laurier Fortin,
Diane Marcotte, Égide Royer et Pierre Potvin*

1. La vie adulte émergente et les difficultés d'adaptation	179
1.1. Ajustement ultérieur et trajectoires des jeunes ayant des problèmes de comportement à l'école	181
2. Méthodologie	183
2.1. Étude longitudinale sur les difficultés d'adaptation sociale et scolaire (ELDASS)	183
2.2. Échantillon de la présente étude	184
2.3. Procédure	184
2.4. Mesures	185
3. Résultats	187
3.1. Analyses univariées selon le groupe d'appartenance	187
3.2. Analyses univariées selon le genre à l'intérieur du groupe PÉ	188
4. Discussion	188
5. Implications pratiques et pistes d'intervention	191
5.1. L'importance d'explorer l'adaptation des jeunes au-delà de l'aspect situationnel	191
5.2. L'importance de s'attarder davantage aux filles ayant des problèmes de comportement extériorisés	192
Conclusion	192
Références	193

Chapitre 9	Analyse de la scolapitude selon l'âge et le sexe	197
	<i>Pierre Sercia</i>	
	1. Problématique	199
	2. Méthodologie	201
	3. Analyse des résultats	202
	4. Discussion	206
	Conclusion	207
	Références	208
Perspective 5		
	L'école communautaire: une voie d'avenir	211
Chapitre 10	Des conditions de réussite pour le développement de l'école communautaire en sol québécois	213
	<i>Nathalie Trépanier et Mélanie Paré</i>	
	1. L'école communautaire	216
	1.1. Définition	216
	1.2. Caractéristiques	217
	2. Enjeux de développement	219
	3. Un modèle d'intégration de services à l'école	221
	Conclusion	225
	Références	228
Perspective 6		
	L'accompagnement des jeunes: mise en œuvre du Programme de formation axée sur l'emploi	231
Chapitre 11	Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté?	233
	<i>France Joyal et Ghislain Samson</i>	
	1. Problème à l'étude: l'orientation professionnelle des jeunes	236
	2. Propos sur l'employabilité	237

3. Déroulement de l'enquête	240
4. Éléments d'employabilité à considérer	242
5. Réflexion sur l'employabilité.	244
Conclusion.	245
Annexe – Exemple d'items dans le questionnaire.	246
Références	247
Chapitre 12 Le guide de stage : un outil nécessaire pour les programmes de formation qualifiante destinés aux jeunes ayant des difficultés scolaires	249
<i>Geneviève Bergeron, Ghislain Samson et Nadia Rousseau</i>	
1. Des constats – introduction	251
2. Cadre théorique: vers une modélisation de l'accompagnement en entreprise.	253
3. Aspects méthodologiques	255
4. Des résultats préoccupants	257
4.1. Documents administratifs et pédagogiques: description des modes d'accompagnement	257
4.2. Les éléments forts et à bonifier des modes d'accompagnement: ce qu'en pensent les élèves	257
4.3. Description et appréciation des modes d'accompagnement: les propos des accompagnateurs.	259
4.4. Des pistes possibles, mais.	261
Discussion et conclusion	264
Annexe – Guide de stage	266
Références	279
Lexique	281
Références	290
Notices biographiques	291

INTRODUCTION

La qualification et la diplomation des jeunes selon six perspectives

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia.rousseau@uqtr.ca

C'est mon intérêt pour l'expérience des élèves ayant des difficultés scolaires qui m'a amenée à explorer la vie scolaire des jeunes dans une perspective globale : de l'entrée à l'école à la sortie du système scolaire ; du passage de la vie d'écoliers à celle de jeunes adultes. Au fil des ans, j'en suis venue à la conclusion que décrocher un premier diplôme d'études, lorsque, aux prises avec des difficultés scolaires, exige effort, patience, persévérance, entêtement et espoir dans un contexte qui suscite un sentiment plus ou moins grand d'incompétence, de doute et de crainte.

Il va sans dire qu'un nombre toujours grandissant de recherches aborde la réussite scolaire, la persévérance, la diplomation et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. De plus, les inquiétudes vont croissant relativement à l'obtention d'un premier diplôme par les jeunes Québécois, inquiétudes alimentées par les médias, les parents, les jeunes eux-mêmes et des acteurs politiques, économiques et communautaires.

En fait, la question de la qualification et de la diplomation des jeunes ayant des difficultés scolaires mérite d'être explorée sous divers angles : pédagogique, sociologique, psychologique, économique, etc. Cela dit, peu importe la lunette d'analyse utilisée, un premier diplôme reste quasiment indispensable pour jouer un rôle actif dans la société, et ce, tant pour obtenir un travail (René, Goyette, Bellot, Dallaire et Panet-Raymond, 2001 ; MELS, 2005) que pour répondre au « besoin d'appartenir à une communauté » (Ferguson, 1989, cité dans Myers, 2004, p. 483). Comme le précise Myers (2004, p. 483), « une grande partie de notre comportement social cherche à accroître notre appartenance, notre acceptation et notre insertion sociale ». Ainsi, occuper un emploi a une incidence positive sur la qualité de vie et sur le sentiment de bien-être, alors que la non-participation à l'emploi est susceptible de mener à l'ostracisme social de même qu'au développement de comportements désagréables, antisociaux ou destructeurs (Twenge, Baumeister, Tice et Stucke, 2001 ; Williams et Zadro, 2001).

Dans ce contexte, il apparaît urgent de tout mettre en œuvre pour mieux comprendre et ainsi soutenir adéquatement le jeune qui aspire à la diplomation, de même que tous les acteurs de l'éducation engagés dans la formation qualifiante du secteur jeunes (dont les Parcours de formation axée sur l'emploi) et la formation générale des adultes (secteur souvent exploité par les jeunes afin d'acquérir les préalables nécessaires à l'accès à d'autres types de formation, dont la formation professionnelle). Cet ouvrage collectif est un pas dans ce sens.

Tout d'abord, la première perspective, « L'école... selon les jeunes », se veut phénoménologique et donc à la quête du sens et de la signification selon le point de vue des jeunes eux-mêmes. La deuxième perspective, « Le défi des régions : situation complexe à démystifier », emprunte davantage à

la sociologie et à la sociogéographie pour expliquer l'influence du milieu social ou géographique sur la diplomation. La troisième perspective, «La détresse à l'école comme à la rue», adopte un point de vue psychologique pour faire le lien entre réussite scolaire et ressources psychosociales. La quatrième perspective, «La réussite des garçons et des filles: quel "genre" d'école?», exploite l'analyse selon le genre d'une façon tantôt psychologique, tantôt sociologique. La cinquième perspective, «L'école communautaire: une voie d'avenir», invite à réfléchir sur le développement de l'école communautaire comme solution possible à la qualification des jeunes. Enfin, la sixième perspective, «L'accompagnement des jeunes: mise en œuvre du Programme de formation axée sur l'emploi», exploite la qualification dans un contexte pédagogique bien actuel, soit le remaniement des programmes de la formation générale visant la qualification des jeunes faisant face à des défis scolaires importants.

Outre d'exposer les différentes perspectives dans l'étude de la qualification et de la diplomation chez les jeunes, ce collectif propose un lexique original des concepts clés mis en valeur par les auteurs; en contribuant à sa création, histoire de se donner un langage commun, ils traduisent ainsi leur(s) perspective(s) d'études.

Cet ouvrage porte sur les défis et enjeux associés à la qualification et à la diplomation chez les jeunes Québécois, et ce, selon différentes perspectives. Que le lecteur soit pédagogue, sociologue, psychologue ou simple citoyen préoccupé par la situation des jeunes, il pourra y trouver des éléments de réponses sur la situation des jeunes qui aspirent à la qualification et à l'obtention d'un premier diplôme. En plus d'éclairer leur situation, il permet d'explorer des pistes intéressantes, et ce, tant en contexte pratique qu'en contexte de recherche. Plus que tout, il constitue une excellente source d'informations scientifiques qui mérite d'être exploitée.

Bonne lecture!

RÉFÉRENCES

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2005). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2005*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Myers, D.G. (2004). *Psychologie*, Paris, Flammarion.
- René, J.-F., M. Goyette, C. Bellot, N. Dallaire et J. Panet-Raymond (2001). «L'insertion socioprofessionnelle des jeunes: le prisme du partenariat comme catalyseur de la responsabilité», *Lien social et Politiques*, (46), p. 125-139.

Twenge, J.M., R.F. Baumeister, D.M. Tice et T.S. Stucke (2001). «If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior», *Journal of Personality and Social Psychology*, (81), p. 1058-1069.

Williams, K.D. et L. Zadro (2001). «Ostracism: On being ignored, excluded, and rejected», dans M. Leary (dir.), *Interpersonal Rejection*, New York, Oxford University Press, p. 21-53.

PERSPECTIVE

1

*L'ÉCOLE...
SELON LES JEUNES*

J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes¹!

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia.rousseau@uqtr.ca

Michelle Dumont

Université du Québec à Trois-Rivières

Michelle.dumont@uqtr.ca

Ghislain Samson

Université du Québec à Trois-Rivières

Ghislain.samson@uqtr.ca

Julie Myre-Bisaillon

Université de Sherbrooke

Julie.myre.bisaillon@usherbrooke.ca

1. Ce chapitre est issu d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) (2007-2010) : *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.*

RÉSUMÉ

Un nombre important de jeunes optent pour la formation aux adultes, et ce, dès l'âge de 16 ans. Comment expliquer ce choix ? Qui sont ces élèves qui quittent le secteur jeunes pour celui des adultes ? Qu'espèrent-ils y trouver ? Les auteurs de ce chapitre présentent la situation des jeunes Québécois qui ont choisi l'école des adultes. Plus précisément, on y retrouve les raisons ayant motivé l'arrêt des études à l'école secondaire, celles qui ont contribué à l'entrée au Centre de formation aux adultes ainsi que les objectifs de formation poursuivis par ces jeunes.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Participation sociale – expérience subjective – fonction instrumentale du travail

L'histoire du Québec est riche de développement en matière de politiques éducatives assurant l'accès à une variété de services destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Pensons, notamment, aux orientations pour une politique de l'enfance inadaptée (1971, voir Rousseau, Lafortune et Bélanger, 2006), à la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social (1971), à l'arrivée de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1988) et au dépôt d'une première Politique de l'adaptation scolaire (1999). Malgré ces initiatives qui continuent toujours d'évoluer année après année, il semble que l'obtention d'un premier diplôme d'études reste difficile pour une majorité d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA). En effet, une étude portant sur le suivi de cohortes d'élèves de la maternelle jusqu'à la fin de leurs études (suivi de près de 12 000 élèves) montre qu'environ la moitié des jeunes EHDA accusent un retard scolaire lors de leur entrée au secondaire (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2006). De plus, cette même étude révèle que très peu de ces jeunes (moins du tiers) obtiennent un diplôme d'études secondaires (DES, DEP, ASP, CFER, ISPJ et AFP) avant l'âge de 20 ans. Cette situation est d'autant plus préoccupante que les services offerts à ces jeunes, services qui découlent des différentes lois et politiques en vigueur, devraient favoriser leur qualification (MEQ, 2003). Cela peut-il expliquer le passage du secteur jeunes à celui des adultes pour un nombre toujours grandissant d'élèves âgés de 16 ans au 30 juin précédant l'admission? De fait, au moment d'écrire ce chapitre, aucune étude recensée ne permettait de connaître les raisons qui motivent le choix de la formation aux adultes chez les jeunes de 16 ans.

1. LA FORMATION AUX ADULTES

À l'ère où l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est presque une nécessité, un nombre important de jeunes doivent se tourner vers la formation générale des adultes pour tenter d'y accéder. L'avis publié récemment par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2008) rapporte que les jeunes de 19 ans ou moins représentent près de 44 % de la population fréquentant les centres d'éducation aux adultes. D'ailleurs, 17 % des jeunes de moins de 20 ans quittent l'école secondaire pour les centres d'éducation aux adultes sans interrompre leurs études (MELS, 2007). Il s'agit du taux le plus élevé depuis 10 ans. Cette importante participation des jeunes de moins de 19 ans dans les centres de formation aux adultes risque peut-être d'entraîner l'émergence de nouvelles perspectives théoriques de l'apprentissage chez les adultes ou, plus précisément, chez les très jeunes adultes. Chose certaine, la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002) rappelle la nécessité d'une approche

de formation centrée sur la personne dans toutes ses dimensions, dont celles de moins de 30 ans ne possédant pas de diplôme, de même que les personnes handicapées. De plus, pour faire face à ce défi, le MEQ (2002) souligne l'importance toujours plus grande d'une flexibilité accrue dans l'offre et la prise en compte de la diversité dans les lieux et les modes de formation. En effet, un survol des fondements de l'éducation des adultes ramène inévitablement ce contexte de formation à l'apprentissage expé-rientiel où l'apprenant adulte est invité à faire des liens entre les activités d'apprentissage proposées (peu importe l'approche du pédagogue) et l'expérience de vie (et de travail) de l'adulte apprenant (Poonwassie et Poonwassie, 2001). Ainsi, que le pédagogue emprunte une perspective béhavioriste, cognitiviste, socioconstructiviste, humaniste ou transforma-tionnelle de l'apprentissage, sa finalité reste la même, soit permettre l'acquisition de différents types de connaissances ou la transformation des connaissances existantes chez l'adulte apprenant (Magro, 2001). En outre, l'étude de Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007) révèle qu'il faut aussi prendre note que pour les jeunes qui fréquentent les centres d'éducation des adultes, « la réussite éducative est complexe et ne peut pas être réduite à l'obtention d'un diplôme secondaire; elle inclut mais déborde ce critère » (p. 7). Cela dit, aucun ouvrage scientifique recensé n'aborde l'apprentissage chez les très jeunes adultes qui choisissent de quitter le secteur jeunes pour celui des adultes alors qu'ils n'ont que 16 ans.

2. L'IMPORTANCE DE LA PERCEPTION DU JEUNE

C'est dans une perspective de constructivisme social (Gilly, 1995; Roux et Gilly, 1993) et phénoménologique (Berger et Luckmann, 1966) de l'apprentissage que prend tout le sens de la perception du jeune. Alors que le constructivisme social associe l'apprentissage à un processus de construction du sens dans l'interaction entre deux personnes ou plus et dans différents contextes sociaux (Good et Brophy, 2000), le constructivisme phénoménologique ajoute à cette première définition l'importance de la subjectivité associée à cette construction (Berger et Luckmann, 1966). Dans la première perspective, tant le contexte social qu'humain (enseignants, élèves, autres acteurs engagés dans le processus de formation) est mis à contribution dans la construction des apprentissages et des savoirs collec-tifs. Dans la deuxième perspective, une attention particulière est portée à la perception du jeune relativement à cette construction. Cette deuxième perspective est d'une grande importance lorsqu'on intervient auprès de jeunes EHDAA (Pajares et Schunk, 2001). À ce titre, rappelons que les

jeunes en difficulté disent persévérer à l'école lorsqu'ils se sentent aimés et appréciés de leurs enseignants, et ce, même au secondaire (Espinosa, 2003; Potvin, 2005; Rousseau, 2005). Cela renvoie à l'importance du *lien* et du rôle de l'enseignant en tant que tuteur de résilience sur le plan scolaire. Rappelons aussi que pour une majorité des élèves qui vivent des difficultés scolaires, l'école représente un défi majeur, souvent associé à un sentiment d'échec ou d'exclusion et à l'impression d'être incompris par certains enseignants (Klingner et Vaughn, 1999; Rousseau, 2003; Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000). De plus, ces jeunes ont majoritairement une perception de soi plutôt négative, et ce, davantage au primaire qu'au secondaire (Bryan, Burstein et Ergul, 2004; Gans, Kenny et Ghany, 2003). En effet, l'adolescent et le jeune adulte continuent de manifester une faible perception de soi scolaire, mais semblent avoir développé une perception de soi globale plus flatteuse avec les années. Cette situation peut s'expliquer par l'exposition du jeune à une variété de situations dans lesquelles il se sent bon, reconnu et apprécié dans sa compétence et qui dépassent le seul contexte scolaire (situation d'emploi, situation sportive, etc.).

Dans un contexte de constructivisme phénoménologique, une attention particulière doit donc être portée à la perception du jeune en formation. Dans le cas qui nous préoccupe, comment le jeune perçoit-il ce passage du secteur jeunes à celui des adultes? Particulièrement, quelles raisons motivent les jeunes à recourir à l'éducation des adultes dès l'âge de 16 ans? Pourquoi maintenant et non pas plus tard?

3. UNE DÉMARCHE MICROETHNOGRAPHIQUE

L'étude microethnographique (Bogdan et Biklen, 1998) permet d'étudier les raisons qui motivent les jeunes à recourir à l'éducation des adultes. Les participants ont été sélectionnés en fonction de l'âge d'entrée au secteur adultes, *information-oriented selection*, afin de maximiser les informations spécifiques chez ces jeunes à la formation aux adultes (Flyvbjerg, 2004). Ainsi, 88 jeunes âgés de 16 ans au 30 juin précédant l'inscription dans un centre de formation aux adultes de trois régions administratives distinctes ont rempli un questionnaire ouvert portant sur leurs conceptions relativement au secteur jeunes et au secteur des adultes. Ce groupe de participants est composé de 48 jeunes garçons et de 40 jeunes filles, dont 25% disent n'avoir aucune difficulté scolaire particulière, 36% affirment avoir des difficultés d'apprentissage, 16% croient avoir des difficultés de comportement, 14% disent avoir des difficultés d'apprentissage et des difficultés de comportement, et 9% disent avoir d'autres types de difficulté (difficulté avec les amis, problèmes de consommation, difficultés familiales).

Le questionnaire administré dès leur entrée à la formation des adultes s'inspire de celui de Steinhoff et Owens (1989), qui repose principalement sur l'utilisation de métaphores décrivant le mieux une situation scolaire passée, actuelle et souhaitée. L'ensemble des données ainsi recueillies ont été transcrites et analysées en suivant la démarche d'analyse par réseau telle qu'elle est présentée par Cohen, Manion et Morrison (2002) à l'aide du logiciel Atlas ti. Ce type d'analyse utilise un codage inductif. Ainsi, un code est attribué à une petite partie de texte (unité de sens) en fonction du sens qui émerge de celui-ci. Ensuite, des catégories sont formées à l'aide des codes qui traduisent une idée semblable. Enfin, les thèmes découlant de la manipulation des catégories (et de leurs codes) sont identifiés. Compte tenu de la similitude des données recueillies entre les garçons et les filles ayant participé à cette étude, aucune distinction de genre n'est faite dans l'analyse.

Cette étude de cas décrit l'histoire partagée par ces jeunes au moment de leur arrivée au secteur des adultes. Ainsi, non seulement elle permet de mieux comprendre les raisons qui sous-tendent leur choix d'un secteur de formation, mais elle permet aussi « de poser un regard sur ce qui s'en vient, nous aidant à anticiper des situations avant même qu'elles ne surviennent et d'envisager des alternatives possibles » (Mattingly, 1991, cité dans Flyvbjerg, 2004, p. 401, traduction libre).

4. LES RÉSULTATS DE LA SITUATION SCOLAIRE SELON LES JEUNES

Quatre dimensions de la situation scolaire sont abordées avec les jeunes : 1) leurs perceptions de l'école secondaire, 2) les raisons ayant mené à l'arrêt de leurs études au secteur jeunes, 3) leurs perceptions du centre de formation aux adultes et 4) les objectifs de formation poursuivis. Pour faciliter la compréhension de l'organisation des données, les figures 1 à 3 illustrent l'analyse par réseau pour chacune des dimensions.

4.1. PERCEPTION DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

Alors que les jeunes sont invités à compléter la phrase « Mon école secondaire était... », les participants répondent à la question à l'aide d'un qualificatif qui illustre leur appréciation de l'école secondaire (53 énoncés) et en offrant une description de leurs écoles (35 énoncés).

4.1.1. Utilisation d'un qualificatif

L'analyse des données des participants ayant utilisé un qualificatif révèle qu'une majorité d'entre eux ont une perception négative de leur école secondaire. Ainsi, 38 des 53 répondants, soit 71,7 %, utilisent des qualificatifs tels que *déprimante, désagréable, désastreuse, plate, poche, nulle et vraiment plate* pour décrire l'école secondaire. C'est une minorité de jeunes qui en donnent une appréciation positive (11 sur 53, soit 20,8 %) ou neutre (4 sur 53, soit 7,5 %). Cette appréciation est majoritairement communiquée à l'aide des qualificatifs *bien, bonne, correcte*, alors qu'une minorité utilise les termes *merveilleuse* ou *très accueillante*. Les justifications des participants sont regroupées à l'intérieur de trois thèmes, soit le milieu scolaire, les élèves et les enseignants.

Le milieu scolaire

Perception négative. Les jeunes qui perçoivent négativement l'école secondaire le justifient par leur expérience négative à l'école, un lieu [que] *je n'aimais pas*, qui *n'est pas le fun* et où [je ne] *me sentais pas à ma place*. Les jeunes estiment aussi qu'il y a *trop de professeurs* et *pas [de] grande liberté*. Ainsi, ils s'expriment sur les nombreux règlements à respecter et leur présence régulière au *local d'encadrement*. Le peu d'activités ludiques de même que la présence de drogues à l'école sont aussi associées à leur perception négative.

Perception positive ou neutre. Les jeunes qui perçoivent positivement l'école secondaire estiment que leur école *c'était une école comme une autre*. De plus, cette minorité d'élèves y attribuent des activités intéressantes telles que *les cours de théâtre* et le *sport-étude*.

Les élèves

Perception négative. La perception négative de l'école secondaire s'explique aussi par des relations sociales difficiles, soit l'impression de ne pas être compris par les autres ou encore de ne pas s'identifier aux autres jeunes de la même école. Certains disent aussi avoir été victimes de moquerie *sur mon physique* ou s'être sentis *jugés*. De plus, les difficultés d'apprentissage et les troubles de comportement sont cités comme justification. Ainsi, pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les échecs répétés contribuent à la perception négative de l'école. Quant aux élèves ayant des troubles de comportement, le sentiment d'avoir *toujours une étiquette de préjugé... pour des erreurs commises auparavant* (avoir une mauvaise réputation) fait de l'école secondaire un endroit où on *n'a pas envie d'être*.

Perception positive ou neutre. Aucune justification reliée à l'élève n'est proposée par les jeunes qui ont une perception positive ou neutre de l'école.

Les enseignants

Perception négative. Les jeunes estiment que plusieurs enseignants du secondaire étaient *plates, expliquaient mal, n'aimaient pas les élèves*. De plus, autant le contrôle excessif dérange les jeunes, autant le laisser-aller contribue à leur perception négative de l'école. Alors que le *professeur sévère* n'a pas la cote, les classes où *tout le monde niaise* et où l'enseignant *laissait trop de chance* avant d'agir ne l'ont pas non plus!

Perception positive ou neutre. Contrairement à leurs pairs qui ont une perception négative de l'école secondaire, les jeunes qui la perçoivent de façon positive ou neutre y associent la présence d'enseignants *dynamiques et compétents, qui étaient là pour nous et qui m'ont donné le goût aux études*.

4.1.2. Utilisation d'une description

L'analyse des données des participants ayant offert une description de leur école à la question « mon école secondaire était » révèle une perception similaire à celle de leurs pairs ayant utilisé un qualificatif. Ainsi, l'école est perçue comme un lieu social, organisationnel et physique.

L'école comme lieu physique

Pour la moitié des répondants ayant proposé une description de leur école secondaire (18 sur 35, soit 51,4 %), celle-ci est perçue comme un lieu physique situé près de la résidence familiale. Ainsi, les propos des jeunes se limitent à leur présence scolaire obligatoire: *j'étais obligé* [d'y aller] ou à la proximité de l'école: *c'était la plus proche*. Quatre jeunes complètent leur description en précisant qu'ils avaient des difficultés scolaires: *j'avais des problèmes d'apprentissage* ou que l'école était peu agréable: *vraiment trop plate*.

L'école comme lieu social

Pour 11 des 35 jeunes (31,4 %), l'école est plutôt décrite en termes de lieu social dans lequel on retrouve une panoplie de besoins. Ainsi, un seul répondant décrit l'école comme *un endroit agréable pour voir mes amies*. Pour les autres, il s'agit plutôt d'un lieu *délinquant, dur, difficile*, où il y avait *beaucoup de consommation* et *rempli de gens que je n'aimais pas*.

L'école comme lieu organisationnel

Pour six des 35 jeunes (17,1 %), l'école est plutôt décrite comme une organisation *divisée en groupes spécifiques et pas très bien fonctionnante* [sic]. On qualifie aussi ce lieu de *grand et d'emprisonnant*.

4.2. LES RAISONS AYANT MENÉ À L'ARRÊT DES ÉTUDES AU SECTEUR JEUNES

Interrogés sur les raisons ayant mené à l'arrêt des études au secteur jeunes (« J'ai quitté mon école secondaire parce que... »), les participants émettent 93 énoncés regroupés en quatre thèmes².

4.2.1. Difficile d'être un élève

La moitié des propos des jeunes (46 des 93 énoncés) évoquent le difficile *métier* d'élève. Ainsi, les participants invoquent le rythme d'étude, les difficultés scolaires et les difficultés personnelles comme raisons ayant mené à l'arrêt des études au secteur jeunes.

Le rythme d'étude

Pour plusieurs, le rythme d'étude de l'école secondaire correspondait mal à leur façon d'apprendre. Ainsi, ils ont l'impression de *perdre mon temps et le faire perdre aux autres*. Plusieurs disent préférer *travailler seul* ou *faire mes choses moi-même et ne pas avoir de cours inutiles*. En fait, il semble que les jeunes souhaitent *finir mon secondaire plus vite* en faisant *plus court*. Pour eux, l'école secondaire n'a pas de but en soi. Les jeunes souhaitent plutôt terminer cette obligation scolaire pour passer à autre chose.

Les difficultés scolaires

De nombreux jeunes abordent les difficultés scolaires menant souvent au désengagement à l'égard de l'école secondaire. Leurs propos: *tanné du secondaire*, *tanné* [d'être] *mal classé*, *tanné de l'école*, *tanné de tout... j'étais plus à ma place*. Ces jeunes qui ont *doublé*, *doublé deux fois* et *doublé trois fois* quittent le secteur jeunes compte tenu de leurs difficultés scolaires. Dans ces circonstances, il n'est pas étonnant qu'ils disent: *je n'avais plus de motivation!*

2. Cette partie de l'analyse présente la proportion des propos des participants plutôt que la proportion des participants. Cela s'explique par le fait qu'un participant pouvait partager plusieurs explications justifiant sa perception.

Les difficultés personnelles

Quelques jeunes évoquent les difficultés personnelles comme facteur ayant contribué à l'arrêt des études au secteur jeunes. Ainsi, des problèmes de consommation (« drogue et alcool ») et « un état dépressif » ont nui à leurs activités scolaires.

4.2.2. Expérience scolaire négative

Un peu plus du quart des propos recueillis par les jeunes (25 des 93 énoncés) font état d'une expérience scolaire négative. Ainsi, [je] *n'aimais pas*, [je] *haïssais* ou [je] *détestais* l'école. L'impression que *personne ne savait comment m'aider*, de ne pas s'entendre avec *la plupart de mes professeurs* et de ne pas être encouragé à *rester* explique les sentiments des jeunes à l'égard de l'école. Précisons toutefois qu'une minorité de jeunes disent avoir quitté le secteur jeunes par obligation : *je me suis fait mettre dehors*.

4.2.3. Relations sociales difficiles

Environ 10 % des propos recueillis par les jeunes (12 des 93 énoncés) rapportent des situations sociales négatives qui auraient contribué à l'arrêt des études au secteur jeunes. Ces jeunes parlent alors d'intimidation, principalement par la violence verbale, d'influence négative par certains de leurs camarades de classe (*j'ai commencé à me tenir avec du monde pas vraiment correct*) et de relations sociales difficiles se traduisant souvent par *un manque de respect*.

4.2.4. La formation aux adultes, peut-être ?

Près de 10 % des propos recueillis par les jeunes (14 des 93 énoncés) traduisent l'arrêt des études au secondaire à un moment où ils ont l'impression d'avoir terminé « le secondaire » sans toutefois avoir répondu aux attentes scolaires de ce secteur. Ainsi, des propos tels que *Je ne voulais pas faire une année au secondaire seulement pour de l'anglais* ou encore *Il me reste juste mes maths à finir* caractérisent le discours des jeunes. De plus, certains se sentent aussi *trop vieux* pour demeurer plus longtemps au secteur jeunes.

4.3. PERCEPTION DU CENTRE DE FORMATION AUX ADULTES

L'analyse des données obtenues à l'énoncé « Aux adultes, j'espère... » a permis l'identification de 93 énoncés répartis selon deux thèmes.

4.3.1. *Changement de milieu scolaire pour réussir l'école*

La grande majorité des énoncés émis par les participants (85 des 93 énoncés) pointent vers l'espoir d'une plus grande réussite scolaire grâce au passage du secteur jeunes au secteur des adultes.

Réussite et objectifs scolaires

Plus des trois quarts des propos des participants (67 des 85 énoncés) révèlent l'espoir d'une plus grande réussite scolaire. Ainsi, les jeunes désirent *réussir, finir l'école, avoir de bonnes notes et réussir mieux qu'au secondaire*. Plus précisément, voici ce qu'ils souhaitent: *avoir ma physique et chimie, finir mon secondaire 4, obtenir mon secondaire 3, réussir mon anglais, finir les matières dont j'ai besoin, vite, ou encore finir mon secondaire 5 au plus vite*. Pour une majorité, cette réussite permettra éventuellement de *faire le métier que je veux, faire un DEP, aller au cégep et avoir un bon salaire*. Pour certains, il s'agit plutôt d'un défi personnel: [pour] *perdre mon étiquette et revenir à zéro* ou, encore, parce que *j'en ai assez qu'on me prenne pour un idiot*.

Rythme d'études

Un peu plus de 10 % des énoncés recueillis auprès des participants (12 des 85 énoncés) révèlent le désir de terminer leurs études *au plus vite, rapidement* ou *le plus vite possible*. En fait, tous ont *hâte d'avoir fini*, soit pour poursuivre leurs études, soit pour accéder au marché du travail.

Avantages de la formation aux adultes

Une maigre proportion des propos recueillis aborde les avantages perçus de la formation aux adultes (6 des 85 énoncés). Ainsi, certains estiment que la formation aux adultes leur permettra d'avoir plus d'aide, de se faire donner de bonnes explications et de se faire respecter pour ainsi favoriser la réussite scolaire.

4.3.2. *Changement personnel positif*

Seule une petite proportion d'énoncés (8 sur 93) sur le passage du secteur jeunes à celui des adultes évoquent le changement personnel positif qu'il est susceptible d'entraîner. Ces énoncés traduisent l'espoir d'une meilleure expérience scolaire – *ça va être mieux* – de même que l'impression que le mode d'enseignement aux adultes favorisera *plus de concentration*.

4.4. LES OBJECTIFS DE FORMATION POURSUIVIS À LA FORMATION DES ADULTES

L'analyse des données permet l'identification de 153 énoncés répartis en deux thèmes, soit les objectifs distaux (88 énoncés) et les objectifs proximaux (65 énoncés).

4.4.1. Les objectifs distaux

Une proportion importante d'énoncés aborde des objectifs de formation en lien avec les études (59 des 88 énoncés) ou la participation sociale future (28 des 87 énoncés).

Objectifs de formation en lien avec les études

Pour une majorité des participants, le secteur des adultes rend possible l'obtention d'unités de cours du secondaire, préalables à l'admission dans un programme de formation professionnelle. Pour certains, il s'agit plutôt de préalables nécessaires à l'entrée dans une formation collégiale technique et, pour une minorité, les préalables permettront l'accès au cégep suivi d'une formation universitaire. Les formations professionnelles visées sont nombreuses. En tête de liste, on retrouve celles qui sont associées à la soudure et à la construction, ou encore à la mécanique et à la conduite de machinerie lourde. Arrivent ensuite les formations en lien avec la coiffure et l'esthétique, l'hôtellerie, la massothérapie, la sécurité-incendie, l'électronique et les soins de santé. Quant aux techniques de la formation collégiale, celles reliées à la santé et à la sécurité publique occupent le premier rang, suivies de l'informatique, du commerce, du domaine animal, de l'architecture et des services de garde. Peu de précisions sont données quant à la formation universitaire, sauf pour quelques exceptions (sciences infirmières et psychologie). En fait, la formation universitaire est plutôt associée à une vision naïve comme en témoignent ces propos : *me rendre à l'université pour faire le métier de mon choix, et celui qui me rendra heureuse pour le reste de mes jours, m'amuser tout en m'instruisant.*

Objectifs de formation en lien avec la participation sociale

Pour plusieurs, le passage à la formation aux adultes vise non seulement la réussite d'unités de cours du secondaire, mais surtout la participation sociale au moyen de l'emploi. Ainsi, les jeunes partagent leurs plans d'avenir, très précis pour certains comme, par exemple, *devenir arpenteur-géomètre, avocate, pilote* ou *aller dans les forces de l'armée canadienne comme fantassin*, et très flous pour d'autres : *faire quelque chose que je vais aimer, atteindre mes objectifs professionnels et personnels dans la vie.*

4.4.2. Les objectifs proximaux

Un peu moins de la moitié des énoncés concernent des objectifs proximaux réalisables à courte échéance. Ainsi, la majorité de ces propos traduisent le désir de *finir* ou d'*obtenir* le diplôme d'études secondaires. Pour réaliser cet objectif, les participants disent devoir réussir certains cours obligatoires de troisième et de quatrième secondaire.

5. J'AI CHOISI L'ÉCOLE DES ADULTES PARCE QUE...

Comme le relève l'analyse des propos recueillis auprès de 88 jeunes âgés de 16 ans au moment de leur entrée à la formation aux adultes, un nombre important d'entre eux optent pour ce type de formation dans l'espoir d'une expérience scolaire plus positive, porteuse de réussite scolaire et sociale.

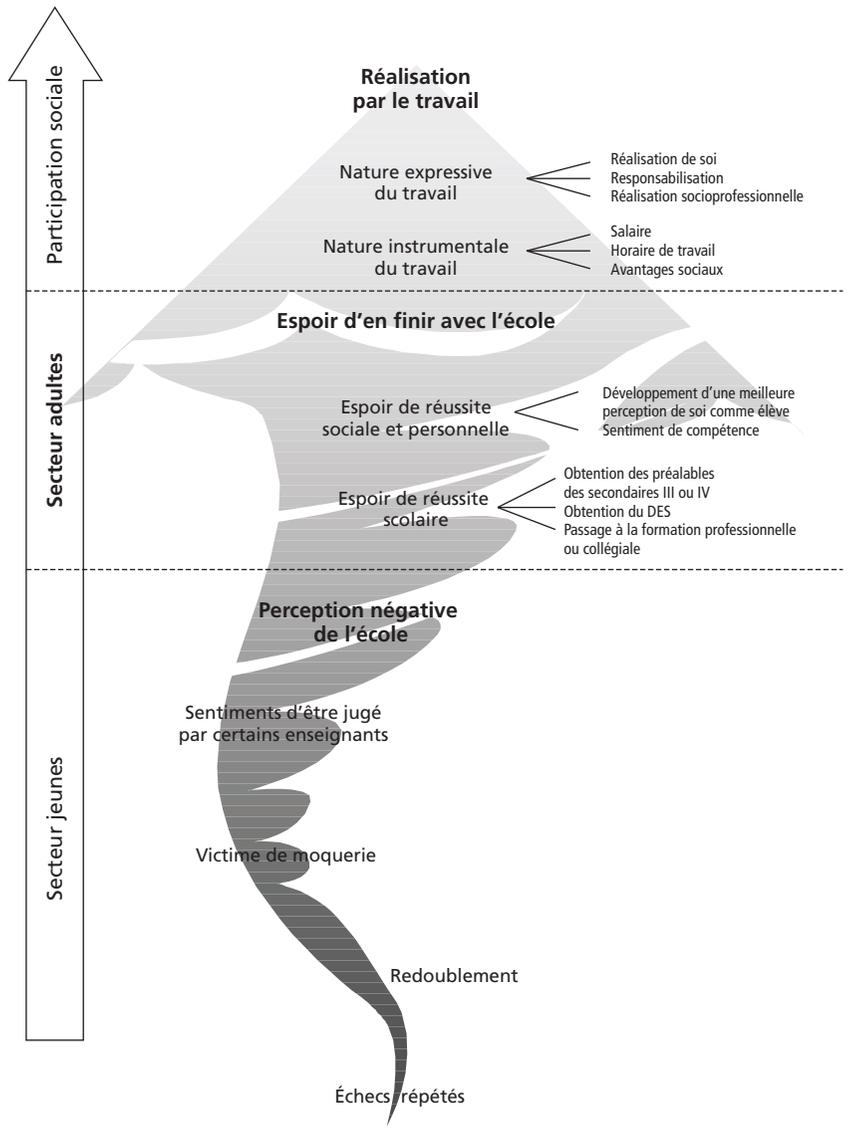
D'une part, on constate la perception négative de l'expérience scolaire à l'école secondaire pour la très grande majorité des jeunes. Cette perception peu flatteuse de l'établissement secondaire surprend peu. En effet, la littérature scientifique consacrée aux jeunes qui présentent des difficultés scolaires rend déjà compte d'un tel portrait (par exemple Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000). D'autre part, dans une perspective de constructivisme social et phénoménologique, le développement d'une telle perception peut très bien s'expliquer, alors que l'expérience subjective de l'école secondaire de ces jeunes semble teintée d'échec scolaire, de redoublement, d'un sentiment d'incompréhension par les acteurs scolaires, de même que d'un sentiment de jugement et de non-respect par certains de ces mêmes acteurs ainsi que par certains élèves de l'école.

Peut-être devrait-on alors se questionner sur l'utilisation du concept si souvent utilisé en contexte québécois ces dernières années, la persévérance scolaire. En effet, on ne compte plus les programmes de subvention ou encore les documents ministériels soulignant l'importance d'encourager la persévérance scolaire des jeunes EHDAA. Pourtant, les résultats de l'analyse des données présentées ici montrent à quel point ces jeunes sont persévérants! En difficulté d'apprentissage ou de comportement, doubleurs ou tripleurs, ils quittent le secteur jeunes pour celui des adultes dans l'espoir de terminer leurs études secondaires, de mettre fin à une réputation de mauvais élève, de se soustraire à des influences sociales dévalorisantes ou néfastes à leur persévérance et à leur réussite scolaire, et tout simplement de changer de rapport qualitatif enseignant-élève. Qu'il soit perçu comme outil nécessaire à la poursuite des études ou comme tremplin vers le monde du travail et une plus grande participation sociale,

le diplôme d'études secondaires revêt une importance particulière dans l'esprit de ces jeunes. D'ailleurs, une enquête réalisée auprès de 34 jeunes Québécois de 14 à 19 ans confirme que, pour ces derniers, les études sont étroitement liées au monde de l'emploi, de la carrière et de la réussite sociale. Ainsi, elles sont associées à « un mal nécessaire, important pour l'avenir [...] et considérées comme une garantie de succès professionnel » (Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004, p. 61). Quant au travail, outre ses apports monétaires, il continue d'être « un moyen de se développer, de s'accomplir et de se rendre utile » et de se sentir valorisés ailleurs alors qu'ils sont en échec scolaire dans leur école (Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004, p. 61). Poussant toujours plus loin la réflexion sur la place du travail dans la vie des jeunes, la sociologie y associe deux dimensions. Ainsi, précisent Galland et Roudet (2002, cités dans Gendron et Hamel, 2004), la première dimension, soit la nature instrumentale du travail, reflète davantage les dimensions organisationnelle et salariale associées à l'emploi alors que la deuxième, la nature expressive du travail, comprend l'expression de la réussite, le sentiment d'être utile, d'utiliser ses capacités et, ultimement, l'enrichissement de l'estime de soi. Imaginez alors l'espoir de la réussite que suscite l'entrée des jeunes ayant des difficultés scolaires à la formation aux adultes. Imaginez ce tourbillon de subjectivité influençant le rapport à l'école jumelé à des objectifs de formation proximaux ou distaux menant, d'une manière ou d'une autre, à l'espoir d'une plus grande participation sociale pour *aller loin dans la vie et avoir un bon travail, avoir un job, pour travailler quelque part que j'aime, pour avoir un futur que j'aimerai.*

Alors que « le système scolaire se trouve de plus en plus investi du rôle de "manufacture de capital humain" destinée à fournir aux jeunes des qualifications et des compétences nécessaires au bon fonctionnement du marché du travail » (Bourdon et Vultur, 2007, p. 5), les intervenants responsables de dispenser la formation aux adultes devront se questionner sur les modes pédagogiques les plus susceptibles de contribuer à la réussite des objectifs de formation des jeunes adultes. Quels modes pédagogiques correspondent le mieux à ces jeunes adultes qui, pour la plupart, ont une perception négative de l'école, perception qui résulte de leur expérience subjective d'écolier au secteur jeunes ? En fait, quelle(s) perspective(s) théorique(s) de l'apprentissage devrai(en)t être priorisée(s) pour maximiser l'atteinte des objectifs ciblés par ces jeunes ? Somme toute, comme l'école secondaire (et son mode de fonctionnement pédagogique et organisationnel) n'a pas favorisé l'obtention d'un premier diplôme chez ces jeunes, ne serait-il pas souhaitable, voire primordial, que le mode de fonctionnement pédagogique et organisationnel des centres de formation aux adultes soit distinct de celui du secteur jeunes ?

FIGURE 1
Composantes subjectives influençant le rapport à l'école des jeunes de 16 ans qui ont choisi la formation aux adultes



CONCLUSION

Un nombre toujours croissant de jeunes Québécois optent pour la formation aux adultes dès l'âge de 16 ans. Comme le montrent les résultats de cette étude microethnographique, ce choix s'explique, pour une majorité de jeunes, par une expérience subjective négative de l'école secondaire. Échecs répétés, redoublement, sentiment d'être jugés par certains enseignants ou d'être la risée de certains pairs, expliquent en large partie le développement d'une telle perception. Le choix de passer du secteur jeunes à celui des adultes repose aussi sur l'espoir suscité par la formation aux adultes. Les jeunes s'inscrivent à la formation aux adultes dans l'espoir d'une réussite scolaire et, pour certains, d'une réussite sociale et personnelle. En bout de ligne, c'est la participation sociale par le travail qui est visée, et ce, tant par sa fonction instrumentale que sa fonction expressive.

Les propos des jeunes, tels qu'ils ont été exprimés dans le cadre de cette étude, permettent de reconnaître leur grande persévérance scolaire de même que la place importante du diplôme comme tremplin à l'emploi. En somme, c'est comme s'ils nous disaient « sans diplôme, je ne suis rien ! » ou « tant que je n'aurai pas mon diplôme, je n'aurai pas réussi ». C'est la valeur accordée au diplôme, valeur extrinsèque, trop grande peut-être, qui alimente la persévérance des jeunes. D'une part, ils ont peut-être raison d'accorder autant de valeur à la diplomation alors qu'une baisse importante de l'accessibilité des emplois est constatée chez les jeunes sans diplôme d'études secondaires (Gauthier, Hamel, Molgat, Trottier, Turcotte et Vultur, 2004). D'autre part, n'est-il pas dangereux d'entretenir l'idée de la réussite par la simple obtention d'un diplôme? Ne pourrait-on pas aimer apprendre et en savoir toujours davantage³? De réduire la réussite (telle que l'entendent les jeunes) à l'obtention d'un diplôme ne traduit-il pas une vision minimaliste du potentiel de ces jeunes? Oui, le diplôme est une preuve de réussite SCOLAIRE, mais détermine-t-il la réussite D'UNE VIE? Ces jeunes seraient peut-être surpris, voire encouragés, d'apprendre qu'une autre série de facteurs viennent influencer l'accès à l'emploi, dont être de sexe féminin, présenter un handicap ou être judiciarisé, manifester des attitudes et des comportements non appropriés en contexte de travail, manquer d'expérience de travail et de connaissances relatives au marché du travail, manquer de soutien au moment de l'entrée sur le marché du travail et la présence d'une problématique mixte telle que la toxicomanie et l'alcoolisme (Emploi-Québec, 2000). Pour les jeunes

3. Bien que ce questionnement émerge de l'analyse des données recueillies auprès des jeunes fréquentant un centre d'éducation des adultes, il pourrait s'appliquer à tout autre contexte de formation.

rencontrés, réussir sa vie signifie à la fois occuper un emploi, être bien rémunéré et être heureux. Ils seraient davantage encouragés s'ils étaient mis en contact avec des gens qui ont réussi leur vie grâce à leur détermination, volonté, passion et conviction, malgré l'absence d'un diplôme. Ce questionnement est d'autant plus important qu'une étude rétrospective effectuée auprès de 12 000 élèves révèle que c'est à peine 30 % des jeunes EHDA de 20 ans et plus qui arrivent à décrocher un diplôme d'études secondaires (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007). Qu'ont fait les autres de leur vie? Il est vrai que la participation à l'emploi a une incidence positive sur la qualité de vie et sur le sentiment de bien-être des individus (Wrzesniewski et Dutton, 2001 ; Wrzesniewski, McCauley, Rozin et Wchwartz, 1997, cités dans Myers, 2004). Lorsque l'on considère les difficultés scolaires importantes de ces jeunes, l'entretien d'une vision réductrice de la réussite semble un terrain glissant où certains pourront proclamer avoir réussi et d'autres se retrouveront, une fois de plus, devant l'échec. Mais après l'école des adultes, que reste-t-il? Se pourrait-il que l'ensemble de ces questionnements mérite réflexion, et ce, peu importe le niveau de scolarisation du jeune?

RÉFÉRENCES

- Bélanger, P., P. Carignan et R. Staiculescu (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Rapport de recherche, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Berger, P.L. et T. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, Anchor Books, p. 51-61.
- Bogdan, R.C. et S.K. Biklen (1998). *Qualitative Research for Education*, Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Bourdon, S. et M. Vultur (2007). « Vingt ans après, les nouveaux visages du travail des jeunes », dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 1-21.
- Bryan, T., K. Burstein et C. Ergul (2004). « The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art », *Learning Disability Quarterly*, 27(1), p. 45-52.
- Cohen, L., L. Manion et K. Morrison (2002). *Research Methods in Education*, Londres, Routledge Falmer.
- Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social (1971). *Orientation pour une politique de l'enfance inadaptée*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*, Québec, Gouvernement du Québec, mars.
- Emploi-Québec Mauricie (2000). *Les réalités du marché du travail en Mauricie chez les jeunes de 15 à 24 ans*, Trois-Rivières, <emploi.quebecmauricie.net/publications/3_m-o/jeunes/15-24maur.pdf>, consulté le 15 septembre 2008.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école: l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*, 1^{re} éd., Paris, Presses universitaires de France.
- Flyvbjerg, B. (2004). «Five misunderstandings about case-study research», dans C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium et D. Silverman (dir.), *Qualitative Research Practice*, Londres, Sage Publications, p. 390-404.
- Gans, A.M., M.C. Kenny et D.L. Ghany (2003). «Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities», *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), p. 287-295.
- Gauthier, M., J. Hamel, M. Molgat, C. Trottier, C. Turcotte et M. Vultur (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997*, Québec, INRS.
- Gendron, B. et J. Hamel (2004). «Travail, valeurs et être jeune: quel rapport?», dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 129-148.
- Gilly, M. (1995). «Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire», dans D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, p. 130-167.
- Good, T.L. et J.E. Brophy (2000). *Looking in Classroom*, New York, Addison-Wesley Longman.
- Gouvernement du Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique. Projet de loi 107*, Québec, éditeur officiel.
- Gouvernement du Québec (1992). *La réussite pour elles et eux aussi. Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Klingner, J.K. et S. Vaughn (1999). «Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities», *Exceptional Children*, 66(1), p. 23-37.
- Magro, K.M. (2001). «Perspectives and theories of adult learning», dans D.H. Poonwassie et A. Poonwassie (dir.), *Fundamentals of Adult Education. Issues and Practices for Lifelong Learning*, Toronto, Thompson Educational Publishing, p. 76-97.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2007*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Myers, D.G. (2004). *Psychologie*, Paris, Flammarion.
- Pajares, F. et D.H. Schunk (2001). «Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement», dans R. Riding et S. Rayner (dir.), *Perception*, Londres, Ablex Publishing, p. 239-266.
- Poonwassie, D.H. et A. Poonwassie (dir.) (2001). *Fundamentals of Adult Education: Issues and Practices for Lifelong Learning*, Toronto, Thompson Educational Publishing.
- Potvin, P. (2005). «La relation maître/élève et l'élève en difficulté scolaire», dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 109-118.
- Rousseau, N. (2003). «L'école de la dernière chance», dans N. Rousseau et L. Langlois, *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 85-100.
- Rousseau, N. (2005). «L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire: qu'en disent les principaux intéressés?», dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-159.
- Rousseau, N., L. Lafortune et S. Bélanger (2006). «La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps: un regard canadien», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-29.
- Rousseau, N., K. Tétreault, G. Bergeron et M. Carignan (2007). «Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes: vers une meilleure compréhension de la situation», *Revue de l'ACELF*, printemps, XXXV(1), p. 76-94.
- Rousseau, N., K. Tétreault et C. Vézina (2006). *Portrait de trois cohortes d'élèves de la Mauricie*, Rapport final, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Roux, J.P. et M. Gilly (1993). «Social significance of tasks, routines and pragmatic schemas in distribution activities», *European Journal of Social Psychology*, 23, p. 355-371.
- Royer, É., G. Pronovost et S. Charbonneau (2004). «Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois: ce qui compte pour eux», dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 50-69.
- Steinhoff, C.R. et R.G. Owens (1989). «The organisational culture assessment inventory: A metaphorical analysis in educational settings», *Journal of Educational Administration*, 27(3), p. 17-23.

- Wrzesniewski, A. et J.E. Dutton (2001). «Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work», *Academy of Management Review*, (26), p. 179-201.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B. et M.L. Thurlow (2000). *Critical Issues in Special Education*, 3^e éd., Boston, Houghton Mifflin.

CHAPITRE

2

Une école pour m'aider à persévérer

Perceptions des jeunes de 15 à 18 ans

Nancy Théberge

Université du Québec à Trois-Rivières

Nancy.theberge@uqtr.ca

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia.rousseau@uqtr.ca

RÉSUMÉ

Les auteures s'intéressent à la problématique du décrochage scolaire chez les jeunes qui fréquentent l'école secondaire québécoise. Elles ont effectué une analyse systématique des données issues des commissions jeunes de Réussite Montérégie, tenues en 2004, afin d'en dégager les perceptions des jeunes à l'égard du décrochage et de la persévérance scolaires de même que leurs pistes de solutions. Les résultats tirés de cette recherche sont présentés selon cinq grands thèmes couvrant : les causes de la démotivation et du décrochage scolaire, la compréhension du phénomène du décrochage scolaire, les facteurs favorisant la persévérance scolaire, la compréhension du phénomène de la persévérance scolaire et de la réussite et, enfin, les pistes de solutions que les jeunes ont proposées. C'est cette dernière partie qui constitue le point central du texte « Une école pour m'aider à persévérer : perceptions des jeunes de 15 à 18 ans ».

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Persévérance scolaire – relation élève-enseignant – valorisation par le personnel scolaire

Depuis plusieurs années déjà, le décrochage scolaire préoccupe les acteurs du monde scolaire, mais aussi la population québécoise. Effectivement, malgré l'importance accordée à l'éducation dans notre société, une proportion considérable de jeunes quittent l'école avant d'obtenir un diplôme. Ce phénomène est d'autant plus alarmant que l'on sait que le décrochage scolaire et le social sont étroitement liés. En effet, il est impensable d'isoler totalement le phénomène du décrochage scolaire de son contexte social et économique. Le Conseil permanent de la jeunesse (2002, p. 9) explique que, présenté «[...] comme l'une des formes possibles de décrochage social, le décrochage scolaire peut aussi en être une condition. En effet, sans être le seul et unique facteur de toute forme de décrochage social, il reste que décrocher de l'école représente, dans l'ensemble, une situation qui fragilise le jeune ». Les manifestations du décrochage social sont nombreuses et affectent la participation citoyenne de l'individu, son intégration socioprofessionnelle et peuvent même conduire à l'exclusion sociale dans certains cas. Il est possible de définir le décrochage social comme une impossibilité de «prendre sa place» dans la société, ce qui peut également se traduire par une difficulté à se «trouver une place» dans celle-ci.

Des études ont permis de mieux cerner le phénomène du décrochage scolaire. Plusieurs projets ont vu le jour pour tenter de remédier à la situation. Cependant, un nombre plus restreint de recherches portent sur la perception des jeunes à l'égard de la persévérance et du décrochage scolaire. Il semble important d'étudier comment se vit la persévérance scolaire chez les jeunes afin de faire ressortir des leviers de la lutte contre le décrochage scolaire. Les jeunes, qui sont au cœur même du phénomène, possèdent peut-être une explication ou du moins une compréhension du problème qui diffère de celle qui est proposée par la recension d'écrits davantage axés sur la perception des professionnels et des praticiens.

Les résultats de la présente recherche sont issus de l'analyse des données obtenues par les commissions jeunes tenues par l'organisme Réussite Montérégie en 2004 et font état des solutions proposées par les jeunes à l'égard de la persévérance et du décrochage scolaires. Ces solutions portent sur les relations humaines au sein de l'école secondaire, l'organisation scolaire et l'aide reçue lors du choix du futur métier. Dans un premier temps, le chapitre décrit brièvement le cadre théorique permettant de bien saisir les concepts de décrochage et de persévérance scolaires. Dans un deuxième temps, la méthodologie de recherche employée est brièvement décrite. Enfin, l'unification de la présentation des résultats et de la discussion en constitue la dernière partie.

1. PERSPECTIVE THÉORIQUE SUR LE DÉCROCHAGE ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRES

Dans cette section, nous définissons d'abord le décrochage scolaire pour clarifier les caractéristiques du jeune décrocheur. Par la suite, la définition de la persévérance scolaire et les divers facteurs susceptibles de l'influencer sont exposés. Enfin, nous décrivons les caractéristiques du jeune persévérant.

1.1. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003b) définit le décrochage scolaire comme étant l'abandon des études, sans avoir obtenu un diplôme du secondaire. Il définit également le décrocheur comme étant « [...] un élève qui, inscrit au 30 septembre d'une année, n'est ni diplômé au cours de l'année, ni inscrit l'année suivante, que ce soit à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle » (MEQ, 2003a, p. 7). C'est la définition la plus utilisée dans les écrits. La définition de Bloch et Gerde (cités dans Canivet, Cuche, Jans, Lecocq et Lombart, 2006), qui rejoint celle de Favresse et Piette (2004), est aussi très intéressante. Le décrochage scolaire serait, en quelque sorte, la conséquence de la fragilisation ou de la destruction des liens qui unissaient au départ l'élève, l'école et la société. Ces auteurs conçoivent le décrochage scolaire comme une incompatibilité entre le jeune et son école. En effet, le jeune décrocheur n'arrive plus à trouver sa place et à s'adapter à son milieu scolaire alors que, réciproquement, l'établissement scolaire ne parvient plus à répondre aux besoins réels du jeune. Le lien ainsi détérioré conduit directement au décrochage scolaire.

Il existe également, dans le vocabulaire couramment utilisé, la terminologie « élève à risque ». Ces jeunes sont, selon Fortin, Potvin et Royer (2000), des élèves qui fréquentent l'école, mais qui présentent une probabilité très élevée d'abandonner l'école avant la fin du secondaire. On constate que, pour chaque décrocheur, on assiste à un processus de désintégration graduelle de l'appartenance scolaire. Certains indices laissent croire que le décrochage scolaire est le résultat d'une multitude de facteurs. Bushnik, Barr-Telford et Buissière (2002) mentionnent que si le décrochage scolaire est véritablement un processus, le désengagement, lui, est déjà amorcé à l'âge de 15 ans pour un grand nombre de décrocheurs.

1.2. LES CARACTÉRISTIQUES DU JEUNE DÉCROCHEUR

Janosz (2000) propose une typologie de quatre catégories de décrocheurs. Les « discrets » ressemblent beaucoup à des élèves qui termineront leurs études, mais habituellement leur rendement scolaire est faible et ils proviennent d'un milieu socioéconomique défavorisé. Les « inadaptés » correspondent à des jeunes qui ont connu des échecs scolaires, des problèmes de comportement et un milieu familial en difficulté. Les « discrets » et les « inadaptés » représentent environ 80 % des décrocheurs. Cependant, on retrouve également des décrocheurs dits « désengagés » ou encore « sous-performants ». Les « désengagés » sont habituellement des jeunes sans problèmes comportementaux importants qui ont un bon potentiel de réussite, mais qui refusent de s'engager dans leur scolarisation. Pour leur part, les sous-performants, qui sont eux aussi désengagés envers l'école et sans problèmes comportementaux, éprouvent des problèmes d'apprentissage qui les placent constamment en situation d'échec.

1.3. LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

La persévérance, ou poursuite des études, est définie comme étant la base de la réussite des jeunes. Selon le ministère de l'Éducation (MEQ, 2003a, p. 7), « pour susciter cette persévérance, il faut que les études soient suffisamment valorisées auprès des jeunes pour qu'ils soient motivés et s'y investissent, qu'ils se sentent capables de réussir un parcours adapté à leurs capacités et aspirations et que les exigences de leur vie d'élève s'harmonisent avec les autres dimensions de leur vie ».

1.4. LES FACTEURS CONTRIBUTANT À LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Actuellement, dans les écrits, on retrouve deux grandes catégories de facteurs qui influenceraient la persévérance scolaire. Il s'agit des facteurs en lien avec le jeune et sa situation familiale et des facteurs liés au système scolaire et à son fonctionnement.

1.4.1. Facteurs liés aux jeunes et à sa situation familiale

Boutin et Daneau (2004) évoquent l'origine sociale de l'enfant, la constitution de sa famille et l'engagement parental comme étant des facteurs qui influencent la persévérance scolaire des jeunes. Le soutien affectif des parents jouerait un rôle primordial dans le choix de poursuivre ses études (Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 1999).

De plus, la persévérance scolaire est régulièrement associée à la motivation scolaire. Il est intéressant de constater que l'un des indicateurs de la motivation scolaire est, selon Barbeau (1993), l'engagement cognitif de l'élève. Il est défini plus précisément comme étant la qualité et le degré d'effort mental qu'un élève déploie lorsqu'il accomplit une tâche scolaire. L'élève engagé se sent confiant, plein de ressources et il sait comment accéder à l'information dont il a besoin. Bushnik, Barr-Telford et Buissière (2002) mentionnent, dans leur étude, que les élèves qui persévèrent à l'école font preuve d'un plus grand engagement sur le plan scolaire. La perception positive de soi, qui englobe les concepts d'estime de soi, d'efficacité de soi et de maîtrise de soi, a un impact certain sur la persévérance scolaire. Lors de l'analyse des données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), McMullen (2005) indique que les jeunes persévérants et diplômés sont plus susceptibles d'avoir une perception positive d'eux-mêmes que les jeunes décrocheurs.

1.4.2. Facteurs liés au système scolaire et à son fonctionnement

Cependant, l'engagement affectif est tout aussi important. L'appartenance scolaire, ce sentiment profond qui fait en sorte que l'élève se sent bien, qu'il se sent chez lui à l'école, semble essentiel pour que l'élève s'engage réellement dans son développement cognitif et personnel et qu'il persévère dans ses études. McMullen (2005) indique que seulement 34 % des persévérants et des diplômés avaient l'impression que les mesures disciplinaires appliquées à l'école n'étaient pas équitables pour tous alors que chez les décrocheurs il s'agissait de 49 %. La perception du climat de l'établissement est donc un peu plus positive chez les jeunes persévérants ou diplômés. Il est important de souligner que la dynamique de la classe, les conditions d'enseignement, la culture de l'établissement peuvent affecter l'appartenance scolaire et, par le fait même, la persévérance scolaire (Ministère de l'Éducation, 1996).

Pour les jeunes, la relation maître-élève est importante. Plusieurs souhaitent que leurs enseignants aient une attitude positive permettant de développer de meilleures relations, qu'ils soient motivés et qu'ils s'engagent dans leur travail. Ils suggèrent aux enseignants de prévoir davantage de temps pour des rencontres individuelles surtout lorsque surviennent des difficultés personnelles ou scolaires (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2009). Doré-Côté (citée dans Potvin, 2005) dans sa recherche doctorale s'est intéressée aux liens existants entre la relation maître-élève et le risque de décrochage scolaire. Elle a pu conclure que plus les jeunes perçoivent leur enseignant comme bienveillant, plus le risque de décrochage scolaire de ceux-ci diminue.

1.5. LES CARACTÉRISTIQUES DU JEUNE QUI PERSÈVÈRE

Raskind, Goldberg, Higgins et Herman (2002) se sont, pour leur part, intéressés aux caractéristiques personnelles, aux attitudes et aux comportements prédictifs de réussite chez les jeunes en difficulté. Ils ont dressé une liste intéressante d'éléments, dont la connaissance de soi, le fait d'être proactif, persévérant, d'avoir des objectifs, d'utiliser efficacement son réseau de soutien et la stabilité émotionnelle.

Rousseau, Tétreault et Vézina (2009) mentionnent que la motivation joue non seulement un rôle essentiel dans la réussite scolaire, mais permet aux jeunes de persévérer dans leur cheminement scolaire. Elles ont reconnu certains agents motivationnels tels que le choix d'un métier, l'aide aux devoirs, l'intérêt pour les matières scolaires et les encouragements de l'environnement. Selon leurs travaux, la composante relationnelle affecte aussi la motivation à poursuivre son cheminement scolaire. Les relations positives avec les enseignants et la direction de l'école ainsi que le climat de classe agréable deviennent donc des agents motivationnels importants pour les jeunes. Dans le même ordre d'idées, Janosz et Le Blanc (cités dans Parent, 2006) considèrent l'environnement scolaire comme un facteur de protection puisque, selon leur étude, la qualité de l'expérience scolaire est un puissant prédicteur de l'abandon des études.

2. DÉMARCHE QUALITATIVE

Notre projet s'inscrit dans une démarche qualitative. Il s'agit, par ailleurs, d'une recherche descriptive. Par définition, « la recherche descriptive vise à représenter les phénomènes au moyen de l'énumération détaillée de leurs caractères et de la mesure de leurs éléments constitutifs » (Dagenais, 1991 p. 30). Trois objectifs principaux sont poursuivis dans cette recherche qui propose une analyse qualitative des propos des jeunes présents lors des commissions jeunes de Réussite Montérégie tenues dans les 14 MRC de la région de la Montérégie. Le premier de ces objectifs consiste à décrire et à analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie à l'égard du décrochage scolaire. Le deuxième tente de décrire et d'analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie à l'égard de la persévérance scolaire. Le troisième objectif consiste à analyser et classer les pistes de solutions proposées par les jeunes ayant participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie. À cela s'ajoute un objectif parallèle qui est de comparer les résultats qualitatifs des travaux

de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie (Région 04) et ceux des Commissions jeunes 2004 de Réussite Montérégie (Région 16) pour en dégager les éléments communs et les particularités régionales.

L'échantillon étudié comprend près de 1 000 élèves du secondaire, du collégial et de l'éducation des adultes ayant participé aux commissions jeunes de Réussite Montérégie tenues en mars et avril 2004. Ces jeunes proviennent des 14 MRC visitées dans la région de la Montérégie. Les participants ont été invités à assister aux commissions jeunes sur une base volontaire alors que la dernière sélection, selon les critères imposés par l'organisme Réussite Montérégie, était confiée aux directions d'école. Les jeunes participants devaient, entre autres, avoir des profils différents. On retrouve donc parmi eux des jeunes à risque, des élèves qui réussissent bien sur le plan scolaire, des raccrocheurs, des sportifs, des artistes, des élèves en difficulté, etc. Ainsi, 48 écoles secondaires, 4 écoles intermédiaires, 2 écoles à vocation particulière, 8 centres de formation professionnelle, 7 centres d'éducation des adultes et 6 cégeps sont représentés. On remarque également que 53 % des participants sont des garçons et 47 % des filles.

Les données ont été colligées par Réussite Montérégie. Un premier bilan des commissions jeunes a été rédigé par Réussite Montérégie (Nadeau et Vincelette, 2004). Cependant, un protocole d'entente entre Réussite Montérégie et la Chaire de recherche Normand-Maurice autorise l'analyse systématique des données colligées lors des échanges et discussions en s'assurant des critères de scientificité. Les données proviennent de l'enregistrement audio des audiences de 16 commissions jeunes qui se sont tenues dans les 14 MRC de la région de la Montérégie en mars et en avril 2004. Au total, un peu plus de 13 heures de données ont été analysées. Les enregistrements audio ont été retranscrits intégralement. Le logiciel Atlas ti utilisé pour l'analyse est reconnu pour son efficacité lors du traitement des données qualitatives (Denzin et Lincoln, 2000) et facilite l'analyse de la transcription intégrale des données en suivant le mode par réseau *Network Analysis* proposé par Cohen, Manion et Morrison (2000). L'analyse inductive a été retenue puisque les unités de sens étaient, dans un premier temps, codées, pour ensuite être regroupées en catégories créées en fonction des rapprochements qu'il était possible d'effectuer. Ce type d'analyse permet de conserver le sens même des propos des participants (Cohen, Manion et Morrison, 2000). Ainsi, l'ensemble des unités de sens, codées de façon inductive, furent regroupées en 17 catégories et, par la suite, sous cinq thèmes différents. Au total, 1 328 unités de sens ont été traitées et classées. Dans ce texte, nous mettons au premier plan les éléments du cinquième thème de la recherche, qui porte sur les

suggestions et pistes de solutions des jeunes, en établissant des liens avec les causes du décrochage scolaire et les facteurs de persévérance tels qu'ils sont perçus par les jeunes.

La principale limite de la recherche se situe au plan de la collecte des données. En effet, comme elles ont été colligées et fournies par un organisme, il était impossible de revoir les participants pour valider avec eux la teneur de leurs propos. Il était également impossible de retracer ces jeunes pour compléter l'étude avec un autre outil de recherche. L'ajout d'un questionnaire ou d'entrevues individuelles aurait pu être intéressant pour valider les données obtenues par les commissions jeunes. La structure des échanges lors des commissions jeunes de Réussite Montérégie rend l'analyse difficile, car la discussion ouverte n'avait pas été prévue au départ pour une recherche scientifique. Aucun protocole d'entrevue ou de discussion n'avait été mis en place pour assurer l'uniformité des thèmes dans l'ensemble des MRC visitées. De plus, les résultats de cette recherche présentent les propos de jeunes de la Montérégie et n'ont pas la prétention d'être généralisables à l'ensemble de la population québécoise. Ils se veulent un portrait de la situation de cette région et une piste de réflexion sur les différents aspects qui pourraient influencer la persévérance scolaire et la réussite des élèves.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

La prochaine section traite des résultats de la recherche. Afin de rendre plus évident le lien entre les écrits théoriques et les données empiriques, la discussion est intégrée à la présentation des résultats. Les principales pistes de solutions touchant les relations humaines, l'organisation scolaire et le choix de carrière en relation avec les causes du décrochage scolaire et les facteurs de persévérance scolaire mentionnés par les jeunes, sont ainsi présentées dans cet ordre. Le tableau 1 permet de situer chacune des catégories traitées dans l'ensemble des thèmes de la recherche. Rappelons que les résultats à visualiser dans ce tableau sont principalement issus de l'analyse du cinquième thème¹.

1. Le lecteur peut consulter les résultats de l'ensemble de la recherche dans Théberge (2008).

TABLEAU 1
Organisation des catégories au sein des thèmes émergents des données

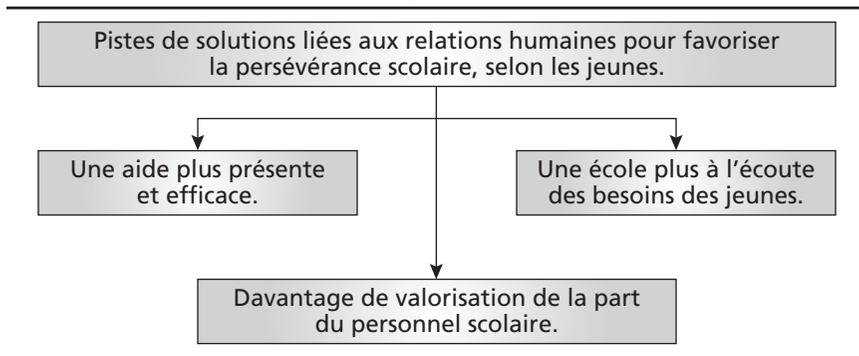
<i>Catégories</i>	<i>Thèmes</i>
Organisation scolaire (-)	
Relations humaines (-)	Causes de la démotivation et du décrochage scolaire
Fonctionnement de la classe (-)	
Facteurs d'ordre personnel ou familial (-)	
Perception de la réalité socioprofessionnelle (-)	Compréhension du phénomène du décrochage scolaire
Perception du décrochage scolaire	
Organisation scolaire (+)	
Fonctionnement de la classe (+)	
Relations humaines (+)	Facteurs favorisant la persévérance scolaire
Motivation intrinsèque	
Motivation extrinsèque	
Autres facteurs d'ordre personnel et familial (+)	
Perception de la réalité socioprofessionnelle (+)	Compréhension de la persévérance scolaire
Définition de la persévérance et de la réussite	
Suggestions liées aux relations humaines	Suggestions et pistes de solutions
Suggestions liées à l'organisation scolaire	
Suggestions liées au choix de carrière	

3.1. LES RELATIONS HUMAINES

Une bonne proportion du discours des jeunes, soit 24,5% des unités de sens, concerne les perceptions des jeunes quant aux relations humaines présentes en contexte scolaire et leur influence sur la persévérance scolaire. À travers les propos des jeunes, on perçoit l'importance que peuvent avoir les relations avec les différents membres du personnel de l'école. En effet, lorsqu'on observe la proportion du discours qui porte sur les relations humaines négatives, on s'aperçoit qu'elle représente 34% du discours portant sur les causes de la démotivation et du décrochage scolaire. Les pistes de solutions concernant l'amélioration des relations humaines à l'intérieur de l'établissement scolaire représentent 34% du discours. Il s'agit là de la catégorie de solutions ayant été la plus souvent mentionnée par les jeunes présents lors des commissions jeunes de Réussite Montréal.

FIGURE 1

Trois pistes de solutions liées aux relations humaines pour favoriser la persévérance scolaire



Comme l'illustre la figure 1, les pistes de solutions proposées par les jeunes ont été regroupées en trois catégories : une plus grande valorisation de ce que chacun accomplit, une écoute plus grande des besoins réels des élèves et une aide plus accessible à l'école. Dans le discours des jeunes, on constate une critique importante de l'attitude des enseignants et de la direction de l'école. L'attitude négative des enseignants représente 61 % du discours portant sur les relations humaines négatives à l'école alors que 14 % sont associés à l'attitude négative de la direction de l'école.

Les jeunes sont conscients que leurs enseignants jouent un rôle important dans leur vie scolaire. Ils accordent beaucoup d'importance à leurs propos et les perçoivent comme des agents motivationnels. Plusieurs élèves reprochent aux enseignants de ne pas les soutenir et de ne pas les encourager à persévérer. Selon eux, les enseignants dirigent leurs interventions essentiellement sur la performance et ne soulignent pas assez souvent les bons coups, les améliorations et les efforts des jeunes. Les élèves aimeraient que leurs talents soient placés en avant-scène et non leurs difficultés. Ils manifestent le besoin d'être félicités lorsqu'ils s'améliorent et se démarquent à l'extérieur de l'école. Un jeune indiquait aux animateurs que ce qui pourrait faire en sorte qu'il ne décroche pas, c'est : *que j'aie des personnes qui m'encouragent, qui aillent chercher mes talents, qui me disent « oui, t'as des talents, t'as quelque chose »* (3:40).

Il est important de faire un lien avec les divers écrits qui indiquent que les gestes ou paroles de dépréciation de la part des enseignants ont un impact important sur le développement de l'élève. En effet, ces commentaires sont souvent perçus par le jeune comme une atteinte directe à sa personne et non comme une action orientée pour corriger un comportement indésirable. Ces attitudes des enseignants viennent donc

influencer directement l'estime de soi de l'élève (George, 2002 ; Leclercq et Lambillotte, 1997 ; Truong, 2006). Le climat de la classe et celui de l'école sont considérés comme étant des facteurs scolaires associés au décrochage (Doré-Côté, citée dans Potvin 2005 ; Dubuc, 2003 ; Janosz, 2000 ; MEQ, 1996).

La relation entre l'enseignant et l'élève semble très importante aux yeux des jeunes. L'un des participants s'exprimait ainsi : *Bien, il [l'enseignant] nous donne des cours, mais tu sais, il nous comprend en même temps* (7 :12). Les jeunes veulent que le personnel de l'école soit sensible à leurs besoins. Pour certains, cela se manifeste par le respect de leurs différences, pour d'autres, la réponse à leurs besoins se manifeste par l'exécution des changements demandés ou une ouverture à la négociation. Les jeunes mentionnent également qu'il est important pour eux que l'enseignant prenne le temps de discuter avec eux pour voir ce qui va bien et ce qui peut être amélioré. Les jeunes aimeraient obtenir davantage de soutien de la part de la direction pour l'élaboration de projets motivants et la gestion de conflits les opposant à des enseignants. De manière générale, les élèves indiquent que leurs besoins doivent être considérés pour favoriser la persévérance scolaire.

Dans leur discours, les jeunes relèvent à maintes reprises le besoin d'aide et de soutien sur le plan des apprentissages. Certains jeunes reprochent aux enseignants de ne pas répondre à leurs besoins en ne respectant pas le rythme d'apprentissage de chacun. Certains se sentent parfois jugés ou encore exclus parce qu'ils ont des difficultés scolaires. Quelques participants se disent démotivés, car la concurrence est très présente à l'école tant du côté des élèves performants que de ceux en difficulté. Ce qu'ils désirent tous, c'est recevoir de l'aide et être traités comme tout le monde. Un participant disait à ce sujet : *Je trouve que les profs qui veulent enseigner leur matière vont jamais faire une barrière avec ceux qui sont meilleurs, ceux qui sont moins bons* (11 :166). Sur le plan comportemental, plusieurs jeunes mentionnent qu'ils ont beaucoup de difficulté à se défaire de l'étiquette de drogué, de délinquant ou de redoublant que certains enseignants leur ont attribuée. Les participants ont indiqué qu'ils apprécient les enseignants qui s'assurent de créer un lien permettant de rester eux-mêmes et d'accéder par le fait même à de l'aide plus facilement.

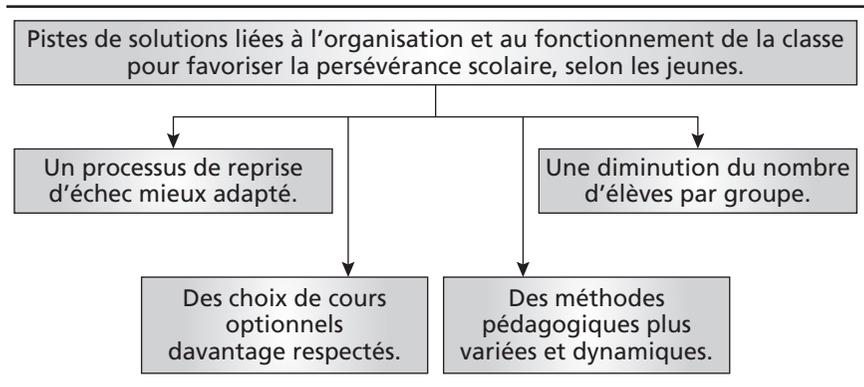
La recension de documents spécialisés offre, elle aussi, des pistes d'intervention touchant les relations humaines. Ces pistes proviennent de milieux différents, mais elles contribuent toutes à favoriser la persévérance scolaire. Tout d'abord, on suggère d'offrir aux jeunes un soutien affectif leur permettant de s'épanouir pleinement (Thomas, 2005). On propose également de favoriser les relations basées sur l'écoute tant entre les élèves et les enseignants qu'entre les membres du personnel (Canivet, Cuhe,

Jans, Lecocq et Lombart, 2006 ; Rousseau, 2004 ; Rousseau, Tétreault et Vézina, 2009 ; Thomas, 2005). Savoie-Zajc et Lanaris (cités dans Robertson et Collette, 2005), pour leur part, suggèrent d'exposer les élèves à une multitude de renforcements plutôt qu'à des menaces ou des punitions. De telles attitudes permettraient aux jeunes de vivre des succès à l'école. La mise en valeur de toutes les compétences acquises, même si elles se développent à l'extérieur du cadre scolaire, est aussi une piste intéressante pour encourager la persévérance scolaire (Thomas, 2005).

3.2. L'ORGANISATION SCOLAIRE

Les participants se sont exprimés lors des différentes commissions sur l'impact de l'organisation scolaire et du fonctionnement de la classe sur la motivation à poursuivre ses études. Dans les faits, un peu plus de 18% du discours total des jeunes traite de ces aspects. Quelques pistes de solutions émergent de ces entretiens. Comme il est illustré à la figure 2, les jeunes suggèrent, entre autres, de revoir le processus de reprise d'un cours échoué, de respecter davantage les choix d'options faits par les jeunes, de varier davantage les méthodes pédagogiques et de diminuer le nombre d'élèves par groupe.

FIGURE 2
Quatre pistes de solutions en lien à l'organisation scolaire pour favoriser la persévérance scolaire



Tout d'abord, les participants critiquent le fait de devoir reprendre une année scolaire complète alors qu'ils n'ont pas échoué tous les cours. Ils se sentent démotivés par cette pratique. Les jeunes ayant des difficultés dans une matière sentent que plusieurs voies leur sont désormais fermées. Pour certains, cette constatation est une cause de démotivation.

Le même phénomène semble se produire lorsqu'un élève est expulsé d'un programme à cause de résultats insuffisants ou qu'il n'a pas accès à une formation alors que les préalables sont considérés comme étant démesurés. Un participant donne cet exemple :

Moi, je trouve ça un peu dur par exemple, parce que des fois on regarde [...] admettons pour une étude pis des fois bon ils demandent comme être chef cuisinier ça prend un secondaire IV complété. Je ne le sais pas, mais il me semble que de faire de la bouffe ça ne prend pas des grosses maths et tout... (9:135)

Il est important de faire le lien avec le sentiment d'autoefficacité et la confiance en soi qui sont deux composantes de la perception de soi (Leclercq et Lambillotte, 1997). Lorsque le jeune perçoit que ses difficultés bloquent l'accès à plusieurs voies de formation, son sentiment d'autoefficacité et sa confiance sont affectés. Pourtant, c'est lorsque le jeune croit en ses capacités de réussir qu'il augmente ses chances de réussite (Delvaux, 2000). Pour l'élève en difficulté, c'est le sentiment d'être exclu en quelque sorte de l'école qui peut lentement l'inciter à prendre ses distances avec l'école (Bouchard, St-Amant, Bouchard et Tondreau, 1997, cités dans Conseil supérieur de l'éducation, 1998).

Plusieurs participants suggèrent d'augmenter le nombre d'activités dans les cours. Dans le même sens, ils aimeraient que les méthodes pédagogiques soient plus variées. Un jeune explique : *Apportez la matière d'une autre façon que tout le temps en théorie, parce qu'à un moment donné, des fois, souvent, c'est pas tout le monde qui comprend juste avec la théorie (7:14)*. Archambault et Chouinard (1996, cités dans Robertson et Collerette, 2005) confirment ce que les jeunes soulèvent en notant que varier les pratiques pédagogiques s'avère efficace pour favoriser la persévérance scolaire. Les stratégies novatrices mises en place par l'équipe-école peuvent également avoir un impact positif sur la fréquentation scolaire et l'engagement des jeunes (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Janosz, 2000; MEQ, 1996).

Les participants mentionnent en outre qu'il serait bien d'engager des enseignants qui sont dynamiques et qui ont le goût de s'investir à l'école. *Ils peuvent aussi nous donner du temps. Ils veulent qu'on s'accroche; bien faites quelque chose pour qu'on s'accroche (13:49)*. Ils souhaitent que leurs enseignants favorisent l'interaction à l'intérieur de leurs cours. Quelques participants associent ces attitudes à de jeunes enseignants. Pour plusieurs participants, il serait important que le personnel prenne le temps d'établir le contact avec eux et que le temps passé ensemble soit distribué de façon à ne pas constamment avoir l'impression d'être en situation d'évaluation. Un participant fait la proposition suivante :

Je crois que l'école devrait viser beaucoup plus sur la qualité que sur la quantité. Je crois qu'on apprend trop de choses pis que c'est du bourrage. J'apprends des choses pis après je sais même pas qu'est-ce que j'ai appris. C'est juste du bourrage. Moi, quand j'apprends, j'aime ça apprendre des choses, pis après ça je suis fier. Je les sais pour vrai (3:63).

Pour certains, l'idée d'avoir davantage d'enseignement individualisé et d'avoir des groupes plus homogènes pour les matières de base semble une piste de solutions intéressante. L'école et la classe non mixte ont aussi été reconnues par quelques participants comme étant une piste de solutions intéressante ; cette solution ne fait cependant pas consensus chez tous les participants.

Les participants proposent également des classes moins nombreuses avec davantage d'encadrement et ils suggèrent même de revoir l'organisation physique de la classe en plaçant, notamment, les pupitres en cercle plutôt qu'en rangées. L'un d'eux résume le tout dans ses propos et suggère : *Bien, peut-être justement que des profs qui nous encadrent un peu plus. Si les classes étaient moins nombreuses, peut-être que les profs auraient plus le temps de prendre conscience ; tu sais, un peu de qui on est. On n'est pas juste un élève (3:47).* Les jeunes traitent à plusieurs occasions de cette notion de relation enseignant-élève. Ils désirent que les enseignants les connaissent davantage et qu'ils entrent en relation avec eux. Un participant propose : *Si on poussait un petit peu plus vers des classes plus petites, si on misait sur la personne au lieu du numéro de l'élève, on ferait un grand pas, je pense (3:77).*

Enfin, les participants ont relevé à quelques occasions que les cours plus secondaires et les options ne devraient pas être retirés, même chez les élèves qui réussissent très bien. Les jeunes soutiennent que l'école impose parfois des cours aux groupes enrichis qui perdent alors le privilège de choisir une option. Ils suggèrent que la direction ouvre des groupes supplémentaires lorsque les groupes d'option sont complets. Il serait alors possible de respecter les choix et intérêts de chacun des élèves.

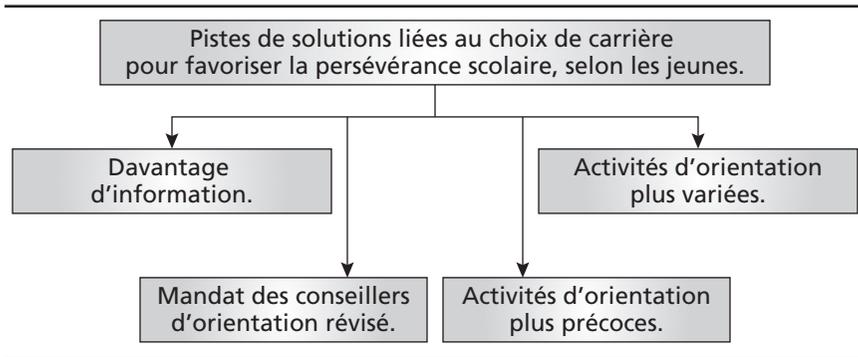
Certains écrits invitent au regroupement des élèves en unités plus réduites. Il s'agit de subdiviser les groupes et d'encadrer les sous-groupes avec des personnes-ressources. Cette formule permettrait des échanges plus humains et plus faciles à gérer. Le sentiment d'appartenance serait également favorisé par cette pratique (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Le modèle de tâche globale, qui consiste en un mode de fonctionnement où plusieurs enseignants se partagent la tâche d'enseignement, est aussi une solution intéressante qui pourrait répondre aux besoins exprimés par les jeunes (Rousseau, 2006). Le National Dropout Prevention Center (1999) voit en l'enseignement individualisé une solution qui pourrait correspondre à une clientèle particulière. Cette pédagogie, que l'on

retrouve surtout dans les centres d'éducation aux adultes, est une alternative appréciée par les jeunes rencontrés dans trois régions administratives du Québec; ces jeunes éprouvent des difficultés à suivre en classe ordinaire (Rousseau, Myre-Bisaillon, Samson et Dumont, 2007-2010). Sans surprise, la présence de méthodes et de stratégies pédagogiques variées proposées par les jeunes est une piste de solutions intéressante reprise dans les écrits scientifiques (Canivet, Cuhe, Jans, Lecocq et Lombart, 2006; Savoie-Zajc et Lanaris, cités dans Robertson et Collette, 2005; Thomas, 2005).

3.3. LE CHOIX DE CARRIÈRE

Le discours des jeunes indique également quelques pistes de solutions intéressantes concernant leurs besoins liés au choix de carrière. En effet, à l'intérieur des suggestions et pistes de solutions pour favoriser la persévérance scolaire proposée par les jeunes, 30% du discours traite des éléments pouvant faciliter le choix de carrière chez les jeunes du secondaire. La figure suivante montre les éléments constitutifs du discours des jeunes pour les suggestions et pistes de solutions liées au choix de carrière.

FIGURE 3
Quatre pistes de solutions liées au choix de carrière pour favoriser la persévérance scolaire



Le conseiller d'orientation semble une ressource intéressante. Pour certains jeunes, il semblerait que ses services seraient plus accessibles s'ils étaient offerts à l'extérieur des heures de cours ou encore intégrés au cours d'éducation choix de carrière et s'ils étaient plus axés sur leur orientation professionnelle. Les jeunes mentionnent leur besoin de parler de ce choix de carrière avec des intervenants qui ont du temps à leur consacrer. L'un des jeunes s'exprimait ainsi : *Il devrait y avoir des fois des cours que l'orienteur*

vient, pis parle avec toi. C'est sûr qu'on en a un cours comme ça, pis un seul dans l'année. Ça serait mieux qu'il y en aille plus. T'sais en plus qu'est-ce qu'on veut faire, c'est quand même important (2:59).

Les jeunes font aussi remarquer que l'information qu'ils reçoivent en lien avec les programmes de formation postsecondaire et les carrières est insuffisante. Ils mentionnent qu'il est très difficile pour eux de faire un choix éclairé puisqu'il leur manque des données importantes concernant tant la formation permettant d'accéder à un métier que le métier lui-même. Ils proposent donc comme solution des cours d'éducation choix de carrière plus nombreux et débutant plus tôt dans le parcours de formation secondaire. Un élève mentionne en ce sens que l'école met [...] *plus l'emphase sur les métiers de la fin des secondaires IV et V, il est trop tard là. C'est là qu'il faut que tu décides qu'est-ce que tu veux faire. Des fois, tu ne trouves pas. Tu dis: « Je vais aimer ça, là » (1:67).*

D'autres activités permettant d'élargir les connaissances liées au marché du travail sont proposées par les jeunes, soit les journées de parrainage où l'élève passe une journée dans un milieu de travail qu'il a choisi afin de voir en quoi consiste le métier qui l'intéresse, soit les conférences où des travailleurs viennent présenter leur travail, soit les salons des métiers ou encore les journées portes ouvertes. Plusieurs jeunes apprécient ce type d'activité qui leur permet de se connaître davantage et de découvrir ce qu'ils veulent faire.

Les aspirations professionnelles constituent un facteur de persévérance scolaire reconnu dans les écrits (Janosz, 2000). Le projet professionnel chez le jeune est porteur de motivation puisqu'il permet une mobilisation pour atteindre un objectif. « En outre, il confère du sens à l'apprentissage et facilite la mobilisation sur l'apprentissage » (Beaucher, 2007, p. 6). Dans le même sens, la formation vers une carrière, préparatoire au marché du travail, est une stratégie efficace pour favoriser la persévérance scolaire (National Dropout Prevention Center, 1999).

CONCLUSION

À la lecture de ces résultats, il semble clair qu'une « école pour m'aider » doit miser sur le potentiel des jeunes, la relation humaine, l'acte d'enseigner et le projet de vie. Les propos des jeunes surprennent par la richesse des stratégies proposées, lesquelles, pour la plupart, se retrouvent mentionnées dans des écrits scientifiques. Celles qui sont relatives à la reconnaissance du potentiel des jeunes, c'est-à-dire du regard posé sur les talents, les bons coups et le progrès, font état d'une multitude d'écrits,

tant dans le domaine de l'éducation que dans ceux de la psychologie, de la psychoéducation et de la psychopédagogie (Covington et Teel, 2000; Espinosa, 2003; Villa et Thousand, 1995). Celles qui sont relatives à l'acte d'enseignement sont au cœur de discours pédagogiques variés associés à la pédagogie expérientielle (Kolb, 1984), à l'enseignement stratégique (Tardif, 1992), aux pratiques différenciées (Gillig, 1999) et bien d'autres encore. La pédagogie relationnelle prend aussi de plus en plus de place dans les écrits scientifiques (De La Garanderie, 1984; Maillard, 2007). En fait, le désir d'un sentiment de bien-être à l'école tend à caractériser le discours des jeunes. Quant au projet de vie, il fait certes référence à l'obtention du diplôme, mais davantage au potentiel d'insertion en emploi qu'il représente. Les jeunes font une distinction entre réussir l'école et réussir la vie, ce qui n'est pas sans rappeler les propos des sociologues, dont Baby (2005). Cela dit, même si les jeunes ont le pouvoir de s'exprimer sur les pistes susceptibles de contribuer à leur persévérance scolaire, ils détiennent bien peu de pouvoir sur la transformation de l'école. Une « école pour m'aider » doit donc, nécessairement, émerger d'un arrimage entre leurs propos et un milieu scolaire engagé, prêt à les écouter.

RÉFÉRENCES

- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Barbeau, D. (1993). « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, 7(1), p. 20-27.
- Beaucher, C. (2007). « Des aspirations et des projets professionnels : mieux comprendre les intentions d'avenir de jeunes de formation professionnelle », *Observatoire Jeunes et Société*, 6(4), p. 6-8.
- Boutin, G. et C. Daneau (2004). *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Bushnik, T., L. Barr-Telford et P. Buisson (2002). *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Statistique Canada.
- Canivet, C., C. Cuhe, V. Jans, C. Lecocq et A. Lombart (2006). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire? Comprendre les processus et les mécanismes des différentes formes de décrochages scolaires et construire des solutions avec les acteurs de terrain*, Bruxelles, FUNDP.
- Cohen, L., L. Manion et K. Morrison (2000). *Research Methods in Education*, 5^e éd., New York, Routledge Falmer.
- Conseil permanent de la jeunesse (2002). *Je décroche, tu décroches... Est-ce que nous décrochons? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Covington, M. et K. Teel (2000). *Vaincre l'échec scolaire : changer les raisons d'apprendre*, Paris, De Boeck.
- Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie : initiation pratique à la recherche*, Québec, Beauchemin.
- De La Garanderie, A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Le Centurion.
- Delvaux, B. (2000). « Décrochage scolaire et estime de soi », *Revue sociale et médico-sociale*, 24, p. 36-39.
- Denzin, N.K. et Y.S. Lincoln (dir.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage Publications.
- Dubuc, C. (2003). *Décrochage et abandon scolaires chez les jeunes de la Mauricie : faits saillants*, Table régionale de l'éducation de la Mauricie.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*, Paris, Presses universitaires de France.
- Favresse, D. et D. Piette (2004). « Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion », *L'observatoire*, 43, p. 87-91.
- Fortin, L., P. Potvin et É. Royer (2000). « Les caractéristiques psychologiques, sociales et environnementales des élèves à risque de décrochage scolaire » dans L. Fortin, P. Potvin, É. Royer, D. Marcotte, A. Noël, M. Thibault (dir.), *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque*, Québec, CRIRES et GRISE.
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*, Paris, Anne Carrière.
- Gillig, J.M. (dir.) (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, 122, p. 105-114
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Leclercq, D. et Th. Lambillotte (1997). *À la rencontre des décrocheurs : plaidoyer pour une pédagogie du cœur. Le point sur la recherche en éducation*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.
- Maillard, C. (2007). *Gestion mentale, voyage au cœur des émotions*, Lyon, Chronique sociale.
- McMullen, K. (2005). « Les premiers indicateurs du risque de décrochage au secondaire », *Question d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, n° 6, <www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2004006/yits_f.htm>, consulté le 20 août 2006.

- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1996). *Contre l'abandon au secondaire, rétablir l'appartenance scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003a). *Cadre de référence: table des partenaires de l'île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003b). « Abandon scolaire et décrochage: les concepts », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 25, mars, Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/Stat/Bulletin/bulletin_25.pdf>, consulté le 24 juillet 2008.
- Nadeau, V. et P. Vincelette (2004). *Bilan des Commissions jeunes 2004 portant sur le décrochage et la persévérance scolaires*, Longueuil, Réussite Montréal.
- National Dropout Prevention Center (1999). *Effective Strategies for Dropout Prevention: Twelve Successful Strategies to Consider in a Comprehensive Dropout Prevention Program*, Clemson, National Dropout Prevention Center.
- Parent, L. (2006). *Analyse de l'abandon scolaire dans la région de Lanaudière*, Joliette, Comité régional pour la valorisation de l'éducation.
- Potvin, P. (2005). « La relation maître-élève et l'élève en difficulté », dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 109-118.
- Potvin, P., R. Deslandes, P. Beaulieu, D. Marcotte, L. Fortin, É. Royer et D. Leclerc (1999). « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, 2(5), p. 441-453.
- Raskind, M., R. Goldberg, E. Higgins et K. Herman (2002). « Teaching "Life success" to students with LD: Lessons learned from a 20-year study », *Intervention in School and Clinic*, 37, p. 201-208.
- Robertson A. et P. Collerette (2005). « L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), p. 687-707.
- Rousseau, N. (2004). *Pour une pédagogie de la sollicitude*, Québec, Septembre éditeur.
- Rousseau, N. (2006). « La tâche globale: une stratégie pédagogique et organisationnelle au cœur des CFER », *Bulletin du CRIRES*, mars-avril, <www.ulaval.ca/crides/pdf/mars06.pdf>, consulté le 24 juillet 2008.
- Rousseau, N., J. Myre-Bisaillon, G. Samson et M. Dumont (2007-2010). « Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle », Recherche en cours, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (410-2007-0881).
- Rousseau, N., K. Tétreault et C. Vézina (2009). « Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant débuté la maternelle en Mauricie », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXV(1), p. 15-40.
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.

Théberge, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires: les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions*. Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Thomas, D. (2005). *Le décrochage scolaire dans la commission scolaire de Rouyn-Noranda*, Québec, Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés.

Truong, N. (2006). «Comment leur donner confiance?», *Le monde de l'éducation*, 350, p. 20-38.

Villa, R. et J. Thousand (1995). *Creating an Inclusive School*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

PERSPECTIVE

2

*LE DÉFI DES RÉGIONS:
SITUATION COMPLEXE
À DÉMYSTIFIER*

**Les inégalités sociogéographiques
des parcours scolaires
dans les régions du Québec**
Constats selon le genre,
le lieu de résidence et l'origine sociale

Michel Perron¹

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Michel_perron@uqac.ca

1. L'auteur tient à remercier Suzanne Veillette, Ph. D., chercheure à ÉCOBES, ainsi que toute l'équipe d'ÉCOBES pour leur précieuse collaboration aux travaux dont il est question dans le présent chapitre (Perron et Veillette, 2008).

RÉSUMÉ

L'auteur met en perspective les disparités régionales et locales qui caractérisent la persévérance scolaire à l'école secondaire (12 à 18 ans) dans l'ensemble des régions du Québec. Éducation et territoire sont deux termes qu'il n'est pas habituel de voir juxtaposés. Ainsi, il propose de nouvelles perspectives pour mieux appréhender l'effet du territoire sur les parcours scolaires et, plus généralement, sur la scolarisation des populations. À l'aide du site Internet interactif d'indicateurs scolaires Carto-diplôme² développé par ÉCOBES, lequel exploite les fichiers administratifs, et en recourant à des enquêtes empiriques auprès des élèves, l'auteur met en lumière les disparités régionales et locales en matière d'abandon scolaire et de diplomation. Les comparaisons entre les parcours scolaires des garçons et des filles sont particulièrement utiles pour mieux documenter l'effet du milieu d'origine sur les parcours scolaires. En utilisant les résultats d'enquêtes sociologiques réalisées auprès des élèves fréquentant l'école secondaire dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, le chapitre confirme les résultats d'autres chercheurs. Les jeunes originaires des milieux ruraux se démarquent de ceux provenant des zones urbaines à certains égards, notamment quant à leurs conditions de vie, leur parcours et leurs aspirations scolaires. Ce regard croisé issu d'analyses fondées sur deux corpus de données en arrive à un constat important : si l'origine sociale demeure un facteur incontournable dans l'appréhension des inégalités scolaires, le milieu géographique d'origine constitue un autre déterminant qui doit être pris en compte. Ainsi, les déterminants socio-culturels et socioéconomiques de la diplomation et de l'accès aux études postsecondaires s'expriment à travers des logiques territoriales qui devront être mieux comprises dans l'avenir.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Parcours scolaire – persévérance scolaire – écologie sociale

2. <cartodiplome.mels.gouv.qc.ca>.

Au cours des cinquante dernières années, les pays développés ont connu une diversification remarquable de leur système d'enseignement postsecondaire. Aux États-Unis et au Canada, par exemple, dans un effort remarquable pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, les collèges communautaires se sont multipliés. Au Québec, c'est au moment de la Révolution tranquille que les pouvoirs publics ont créé, à partir de 1966, un réseau régionalisé de collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) et l'Université du Québec (UQ), un réseau ciblant plusieurs capitales régionales. Dès lors, on a assisté à une croissance progressive des clientèles en enseignement postsecondaire et à un processus de massification qui ne serait d'ailleurs pas achevé (Statistique Canada, 2005). Au Québec, c'est à l'école secondaire que l'on a confié la tâche d'assurer la formation initiale préalable à la poursuite des études supérieures. Par ailleurs, longtemps sous-représentées, les femmes sont maintenant majoritaires dans le système d'enseignement supérieur.

Depuis quelques années, les constats d'un allongement de la jeunesse dans les sociétés occidentales se déclinent sous différentes formes touchant à la fois la diversification des parcours de formation comme ceux de l'entrée dans la vie adulte. La question de la qualification des jeunes et de leur insertion socioprofessionnelle doit se poser à l'enseigne de cette diversité qui fait place à une certaine individualisation des parcours, faits de progrès et de reculs, tout en incorporant les diverses bifurcations possibles au sein même du système scolaire. Désormais, la linéarité des parcours prédéterminés dans des séquences temporelles laisse place à un élargissement des possibles que la sociologie de l'éducation, dans le cadre de travaux sur la persévérance dans l'enseignement postsecondaire (Duru-Bellat et Kieffer, 2008; Tinto, 1987), exprime de plus en plus par la notion de transition. Sur le plan empirique cependant, le concept de parcours scolaire est plus opérationnel pour soutenir, comme nous le faisons, des analyses croisées sur les cheminements observables à partir des fichiers scolaires et des enquêtes directes auprès des élèves.

L'objectif de ce chapitre est double. Il propose d'examiner d'abord comment, quarante ans après la Révolution tranquille, les effets de la massification de la scolarisation se déclinent à l'échelle des territoires. À ce regard territorial, inspiré de la géographie appliquée, se superpose une volonté d'appréhender certains déterminants des parcours scolaires qui mènent ou non à la qualification. Le présent chapitre répond à ce double objectif en trois étapes.

Dans un premier temps, nous mettons en perspective les principales orientations théoriques et la programmation scientifique de nos études sociogéographiques des parcours scolaires. Elles s'inscrivent d'abord dans

la tradition nord-américaine (Eccles, Roeser, Wigfield et Freedman-Doan, 1999 ; Murtaugh, Burns et Schuster, 1999 ; Tinto, 1987), qui valorise à la fois les études populationnelles par cohortes et les enquêtes auprès des élèves. Par ailleurs, nos travaux témoignent d'un intérêt manifeste pour la sociologie française qui a proposé les théories de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) et de l'inégalité des chances (Boudon, 1973).

Dans un deuxième temps, en privilégiant une approche territoriale exploitant les fichiers administratifs scolaires, nous analysons les disparités qui caractérisent la persévérance scolaire et l'obtention du diplôme d'études secondaires dans l'ensemble du Québec. Cette deuxième partie se veut descriptive des inégalités géographiques qui marquent les parcours scolaires, inégalités qui conditionnent tout autant les chances des jeunes en matière de qualification à l'emploi que les efforts de développement des territoires. Plus particulièrement, grâce aux fichiers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005), lesquels enregistrent les cheminements scolaires de tous les élèves québécois, nous analysons l'effet du lieu de résidence des parents sur l'abandon scolaire et sur l'obtention du diplôme d'études secondaires, et ce, à l'échelle des 17 régions administratives. Nous invitons le lecteur à se reporter au site Internet Cartodiplôme (<cartodiplome.mels.gouv.qc.ca>) pour examiner les disparités locales observables à l'échelle des municipalités.

Pour compléter ce panorama, afin de mieux appréhender les inégalités sociogéographiques à micro-échelle, nous exploitons dans un troisième temps les résultats d'une vaste enquête sociologique menée dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, laquelle permet de mieux caractériser les ressemblances et les différences entre les élèves de la ville et ceux de la campagne. À partir de la municipalité de résidence des élèves, nous cherchons à repérer les principales caractéristiques (scolaires, familiales, sociales, culturelles, affectives) associées au fait de vivre en ville, en milieu périurbain ou à la campagne.

Dans le contexte où l'État québécois s'est donné des objectifs visant la diplomation du plus grand nombre de jeunes avant l'âge de 20 ans, il est pertinent d'analyser en profondeur les différenciations territoriales de la scolarisation des jeunes en formation initiale. Rappelons qu'une première cible a été fixée à 85 % à la suite des états généraux sur l'éducation au milieu des années 1990. Plus récemment, le rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009) l'a ramené plus réalistement à 80 % d'ici 2019 compte tenu du fait que ce taux s'est maintenu sous la barre de 70 % depuis plus d'une décennie.

1. LES ORIENTATIONS THÉORIQUES ET LA PROGRAMMATION DE NOS TRAVAUX SUR LES PARCOURS SCOLAIRES

Pour de grandes populations, une méthodologie répandue pour appréhender les parcours scolaires consiste à exploiter les données administratives compilées à l'échelle nationale, par exemple, par le ministère de l'Éducation nationale en France ou par le MELS. À l'aide de telles informations, les chercheurs québécois peuvent mettre en corrélation, à diverses échelles géographiques, des indicateurs fiables des cheminements des élèves (taux de diplomation, taux de sortie sans diplôme, résultats aux épreuves ministérielles) avec les données issues du recensement de la population (information sur la composition socioéconomique des ménages, sur le lieu de résidence, etc.), et ce, pour différentes périodes. Après le résumé du cadre théorique et l'introduction des principaux concepts guidant nos travaux, nous explicitons les fondements du regard socio-géographique porté sur les inégalités de scolarisation. Nous verrons que cette approche permet de pallier l'absence de données sur l'origine sociale des parents dans les fichiers scolaires québécois. Nous présentons finalement les fondements sur lesquels s'appuient nos enquêtes transversales et longitudinales auprès d'échantillons représentatifs d'élèves.

1.1. ORIENTATIONS THÉORIQUES ET PRINCIPAUX CONCEPTS

Avant de discuter brièvement des principales orientations théoriques ayant guidé nos analyses, une première définition s'impose. Le concept de persévérance scolaire renvoie à l'idée «du maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études» (Centre de documentation collégiale, 2007, site Web du CREPAS). De façon plus opérationnelle, on parlera de la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.). Les fichiers du MELS, en permettant de suivre les cheminements scolaires de tous les élèves québécois, autorisent des analyses approfondies et fiables de la persévérance. La persévérance peut être entendue comme un processus plus ou moins continu ou linéaire dans le temps qui fait appel à la fois aux intentions et aux comportements des jeunes (Tinto, 1987), processus correspondant à un cheminement marqué d'étapes de passage (par exemple d'un ordre à l'autre), de bifurcations, de retours en arrière et, phénomènes de plus en plus préoccupants, d'interruptions temporaires ou d'abandons. Si les fichiers scolaires se caractérisent par leur exhaustivité, ils ont des limites importantes. Afin de déceler certains

facteurs ou mécanismes potentiellement en jeu dans la persévérance (ou l'abandon) scolaire, en particulier ceux ne relevant pas du milieu scolaire, il importe de scruter d'autres dimensions ou situations de la vie des jeunes qui ne peuvent être mesurées qu'à partir d'enquêtes réalisées auprès d'eux. Les résultats d'enquêtes, comme celles qui sont réalisées au Saguenay-Lac-Saint-Jean depuis dix ans, constituent donc un corpus de connaissances qui s'ajoutent aux indicateurs produits par le MELS.

Dans le but de mieux appréhender le concept de persévérance scolaire, il est utile de s'attarder à quelques autres notions (carrière scolaire, transition, parcours scolaire) qui ont jalonné la sociologie de l'éducation.

Le concept de « carrière scolaire », qui a inspiré les travaux de Bourdieu, de Passeron et d'autres chercheurs, renvoie à une suite d'événements relatifs au domaine de l'éducation et de l'apprentissage, lesquels surviennent dans un laps de temps relativement long et sont marqués par des engagements, des désengagements et des réengagements dans des situations de formation et d'apprentissage. L'utilisation de ce concept est toutefois apparue inappropriée dans le cadre d'analyses fondées sur des méthodes inspirées de l'« écologie sociale ». Née aux États-Unis autour de l'école de Chicago dans les années 1950, cette approche, rarement utilisée en éducation, l'est plus fréquemment en géographie de la santé (Pampalon et Raymond, 2003; Perron, 1997). Appliquée à l'éducation, elle permet de juxtaposer les données issues de fichiers scolaires à celles fournies par les recensements canadiens censitaires. Comme les fichiers du MELS ne compilent aucune variable sur l'origine sociale, on ne peut examiner directement les effets de la position sociale sur la persévérance. On met plutôt en corrélation des variables sur la base des territoires, plus ou moins homogènes, en tirant profit de l'exhaustivité des fichiers scolaires pour appréhender les cheminements de cohortes successives d'élèves.

Pour sa part, le concept de « transition » est surtout utilisé dans les études sur l'enseignement supérieur. S'il correspond mieux à nos préoccupations et à nos méthodologies, il renvoie à des visées plutôt systémiques tenant compte de diverses sphères du passage de l'adolescence à la vie adulte : la vie familiale, la vie scolaire, la vie professionnelle, la vie sociale. La sociologie de la jeunesse s'intéresse en particulier aux différents calendriers de vie qui se désynchronisent, se brouillent (Galland et Roudet, 2001), voire se télescopent (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostole, 2007), du moins chez certains groupes de jeunes, alors que d'autres demeurent dans les sentiers prévus par les systèmes sociaux. Si les écrits inspirés des théories de la transition demeurent éclairants pour nos travaux, certains auteurs (Duru-Bellat et Kieffer, 2008; Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostole, 2007; Galland et Roudet, 2001) ont insisté récemment sur le fait que le concept de transition renvoie à

un ou des événements déclencheurs pouvant affecter positivement ou négativement le cours de l'existence et, par le fait même, la scolarisation, ce qu'une étude sociogéographique ne pouvait évidemment considérer.

Pour sa part, le concept de « parcours scolaire » relève d'une vision différente et cadre mieux avec des analyses sociogéographiques basées sur l'exploitation de fichiers consignant les informations de tous les inscrits dans le système scolaire. De l'appréhension des calendriers hachurés et des événements fortuits propres au concept de transition, on se tourne plutôt vers des logiques conçues comme linéaires. Le parcours est alors associé à un cheminement, à une suite d'événements sur un continuum, ce qui met davantage l'accent sur les logiques individuelles, considérant les élèves comme des acteurs. Voilà la perspective dans laquelle se sont inscrits les présents travaux. Dans le labyrinthe complexe du système scolaire, nous cherchons à décrire les parcours empruntés par les élèves des cohortes sélectionnées dès le moment où ils entreprennent leurs études secondaires, soit à 11 ou à 12 ans. L'objet principal de l'analyse a donc trait aux divers parcours scolaires et intersections ou bifurcations qui ponctuent les cheminements des élèves en essayant de les modéliser comme des trajectoires. Toutefois, si les fichiers scolaires mis en place au Québec permettent de suivre pas à pas tous les élèves dans leur cheminement scolaire, ils ne consignent que les faits relatifs aux inscriptions, changements de programme, attestations ou certifications, ce qui limite les possibilités d'analyse.

Or l'un des constats à retenir de la recension des écrits sur le rendement scolaire au collégial (réseau québécois des cégeps) effectuée par Terrill et Ducharme (1994) est que les choix et les comportements associés au cheminement et au rendement scolaires sont influencés par la conjugaison d'une multitude de facteurs. Aux États-Unis, les travaux de Tinto (1987) s'intéressent aux diverses influences et événements vécus par les élèves au moment des transitions dans un autre ordre d'enseignement. Plus les facteurs sont récents, plus l'effet sur le cheminement scolaire est supposé manifeste. Comme l'ont souligné d'autres auteurs, et en particulier Terrill et Ducharme (1994), de nombreuses expérimentations effectuées dans le cadre du modèle de Tinto (1987) ont plutôt insisté sur « l'importance des antécédents scolaires et familiaux dans le rendement scolaire des élèves du collégial » et sur « l'incidence de l'intégration sociale et scolaire dès les premières semaines de cours sur la persévérance et la diplomation » (Terrill et Ducharme, 1994, p. 24). Les facteurs considérés pour mesurer l'intégration peuvent être regroupés en différentes catégories : les intentions de réussite, l'engagement dans les études, les ajustements à la nouvelle situation, les difficultés scolaires, les incongruités entre les buts personnels et les buts institutionnels et, enfin, l'isolement.

Par ailleurs, les travaux menés par Eccles, Roeser, Wigfield et Freedman-Doan (1999) ont aussi produit un corpus de connaissances utiles à la compréhension des mécanismes responsables de la persévérance scolaire, plus particulièrement dans le domaine des sciences et des technologies. Leur modèle repose sur deux déterminants ; il s'agit des attentes de succès et des valeurs que l'élève accorde aux différentes options (scolaires ou professionnelles) qui se présentent à lui.

Pour sa part, après avoir inspiré les travaux en sociologie de l'éducation, la théorie de la reproduction met l'accent sur la transmission intergénérationnelle du capital culturel et de la position sociale. Ainsi, la sociologie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Goux et Maurin, 1995) privilégie le poids du passé, c'est-à-dire les déterminants familiaux et socioculturels. Si la performance scolaire antérieure constitue un déterminant fondamental de la persévérance scolaire (Murtaugh, Burns et Schuster, 1999 ; Terrill et Ducharme, 1994), l'origine sociale et les rapports de classe représentent un complément essentiel pour expliquer la persévérance scolaire. On s'intéresse alors aux formes et aux sources des dispositions culturelles à l'origine des aspirations scolaires et des choix de filières, de programmes ou d'établissements. Notre étude réalisée au Saguenay-Lac-Saint-Jean sur les inégalités sociogéographiques de l'accès au collégial a d'ailleurs confirmé l'influence notable du niveau socioéconomique du quartier de résidence de l'élève sur la transition secondaire-collège, de même que sur les choix de programmes et la diplomation (Veillette, Perron, Hébert, Munger et Thivierge, 1993).

Tenant compte de la littérature existante, de même que de nos travaux antérieurs (Gaudreault, Veillette, Blackburn, Laberge, Gagné et Perron, 2004 ; Perron, Gaudreault, Veillette et Richard, 1999 ; Perron et Veillette, 2008), nous continuons à privilégier une vision systémique de la persévérance scolaire (CRÉPAS, 2006). Comme nous le verrons à la section 3, les facteurs qui émergent des divers modèles explicatifs de la persévérance scolaire peuvent être synthétisés en plusieurs dimensions : *a*) les caractéristiques individuelles, sociales et psychoaffectives des élèves ; *b*) les facteurs scolaires ; *c*) les facteurs environnementaux (incluant la famille) et *d*) les habitudes de vie et les comportements à risque des élèves en matière de santé (consommation de drogues et d'alcool, alimentation, sommeil, etc.).

1.2. UN REGARD SOCIOGÉOGRAPHIQUE SUR LES PARCOURS SCOLAIRES

L'analyse des cheminements de plusieurs cohortes d'étudiants fréquentant l'école secondaire au Québec est possible grâce à l'exploitation des banques publiques de données constituées à partir des registres scolaires du MELS (2005). Afin de mieux appréhender les inégalités régionales et locales en matière de scolarisation, nous avons exploité récemment de telles données sur les cheminements des jeunes populations scolaires et mis en place un site interactif d'indicateurs spatialisés. Un diagnostic de la réussite scolaire, de l'abandon et de la diplomation au Québec y est dressé à l'échelle des 17 régions administratives et de quelque 1 100 municipalités. Dans le présent texte, deux indicateurs, soit les *sorties sans diplôme*³, soit la *diplomation après sept ans*⁴, sont analysés pour comparer la situation des régions (métropolitaines, centrales, éloignées) afin de déceler quelques logiques territoriales qui peuvent conditionner les parcours de scolarisation des jeunes en formation initiale.

1.3. DES ENQUÊTES POUR MIEUX APPRÉHENDER LES HABITUDES DE VIE, LES PARCOURS SCOLAIRES ET LES ASPIRATIONS DES JEUNES

Comme nous l'avons affirmé précédemment, le contexte de massification de l'effort de scolarisation s'est accompagné d'une diversité des parcours scolaires. Les réalités vécues par les jeunes se déclinent à la fois à l'enseigne de la diversité et de la complexité. Les concepts de *milieux* et d'*élèves à risque* s'imposent maintenant, dans la perspective de mieux intervenir auprès des élèves en difficulté. Ainsi il est essentiel d'assurer un meilleur arrimage entre les services offerts dans différents milieux (scolaire, sanitaire, municipal et familial) afin de susciter une prise en charge adéquate des jeunes en difficulté par l'ensemble de la communauté. Réunies autour de cet enjeu et conscientes de la complexité croissante du passage de l'enfance à l'adolescence, puis de la transition à l'âge adulte, les autorités scolaires et de santé publique du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont compris l'importance de suivre pas à pas l'évolution des habitudes de vie, de la scolarisation et du bien-être des jeunes. Grâce au soutien financier du ministère de la

3. Le taux de sortie sans diplôme du secondaire s'applique aux élèves sortant du secondaire sans avoir obtenu, une année donnée, un premier diplôme d'études secondaires et qui n'étaient pas réinscrits au Québec pour l'année suivante.

4. Le taux de diplomation représente la proportion d'élèves ayant obtenu un premier diplôme du secondaire après sept années.

Santé et des Services sociaux du Québec, la Direction de santé publique du Saguenay–Lac-Saint-Jean a mandaté ÉCOBES pour réaliser des enquêtes transversales auprès des jeunes du secondaire. Les deux premières ont été conduites en 1997 et en 2002. Une troisième a été menée en mai 2008 et il est encore trop tôt pour en exploiter les résultats dans le présent texte. Ces enquêtes ont porté à chaque fois sur les habitudes de vie, les parcours scolaires et les conditions de vie des jeunes de 12 à 18 ans.

La figure 1 permet de visualiser l'ensemble de la démarche de recherche et les principales publications diffusées jusqu'à maintenant. Par ailleurs, aux enquêtes transversales s'est superposée une étude longitudinale. En effet, l'enquête de 2002 fut l'occasion d'entreprendre un suivi longitudinal d'une cohorte de 615 jeunes alors âgés de 14 ans. Les analyses récentes concernant la transition entre le secondaire et le collégial ont donné lieu à une publication qui fait état des principaux déterminants de l'allongement de la durée des études au secondaire et des fréquents changements de programme au collège (Veillette, Auclair, Laberge, Gaudreault, Perron et Arbour, 2007). Il faut convenir que les études longitudinales portant particulièrement sur les facteurs associés à la persévérance scolaire sont rares, notamment quant à la transition secondaire/collège. Aux fins du présent texte, nous exploitons plus particulièrement les résultats de l'enquête transversale de 1997 qui ont permis de mieux caractériser les élèves de la ville et de la campagne (Perron, Gaudreault, Veillette et Richard, 2000), analyses faisant l'objet de la troisième section.

2. LES DISPARITÉS RÉGIONALES ET LOCALES DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE AU QUÉBEC

Les données que nous présentons ici sont issues d'un premier cycle d'analyses sociogéographiques réalisées entre 2003 et 2005 en nous basant sur les indicateurs disponibles à l'époque. Le site Internet *Cartodiplôme*, qui présente des cartes pour chacune des régions du Québec, exploite systématiquement quelques indicateurs de réussite et de persévérance scolaires pour comparer les parcours des filles et des garçons. Nous proposons à la première section une analyse globale comparative des disparités régionales, alors que la sous-section suivante illustre la position de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, l'une des plus performantes en matière de persévérance scolaire. C'est d'ailleurs la région où nous avons mené l'enquête que nous utilisons pour comparer les caractéristiques des élèves urbains et ruraux à la fin du présent chapitre.

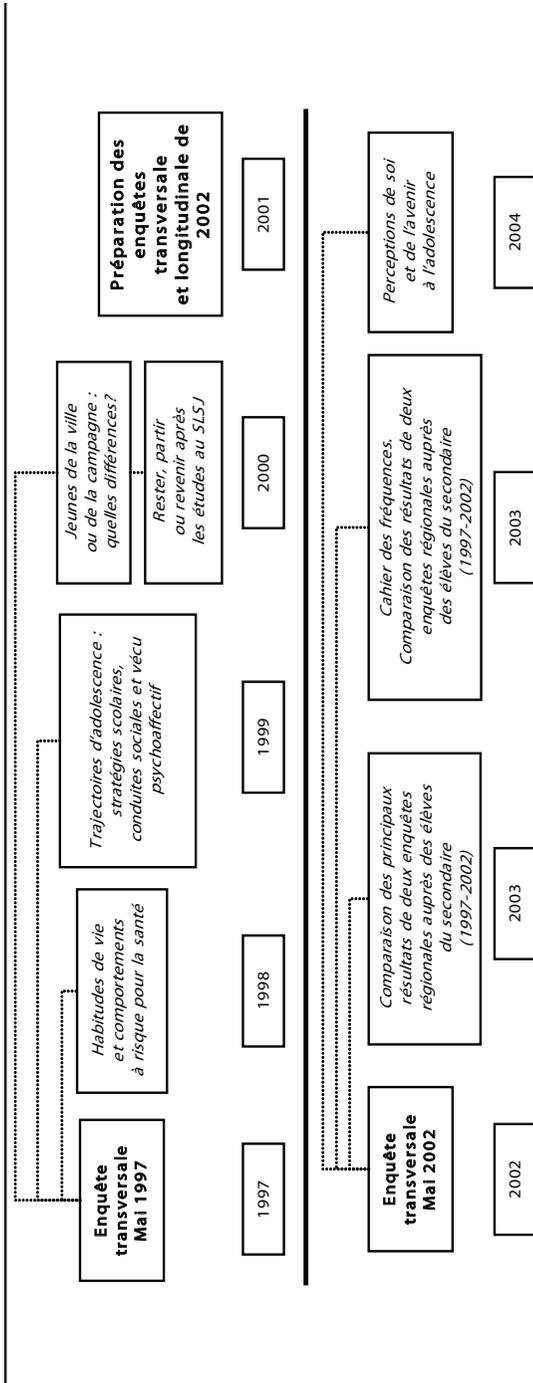
2.1. L'AVANCE SYSTÉMATIQUE DES FILLES DANS TOUTES LES RÉGIONS

Les inégalités de scolarisation persistent au Québec, selon le genre, la région, le réseau (public ou privé), le type de programme et le milieu d'origine. En matière de persévérance scolaire, on constate, d'une part, des variations importantes à l'échelle des 17 régions du Québec (figure 2) et, d'autre part, des clivages sociogéographiques dans chacune des régions. On doit souligner également l'avance systématique des filles dans presque toutes les municipalités (95 %). Une corrélation négative significative chez les garçons ($r = -0,46$; $p < 0,001$) est aussi établie entre le faible taux de diplomation au secondaire des garçons et la faible scolarisation de la population adulte à l'échelle des MRC (Perron, Auclair, Veillette et Hébert, 2005), ce qui confirme l'influence de la communauté d'appartenance sur la scolarisation des élèves masculins.

Les régions centrales du Québec (fortement francophones), soit Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Saguenay-Lac-Saint-Jean, d'une part, et l'ouest de Montréal (fortement anglophone), d'autre part, enregistrent un net avantage sur les autres. On est également frappé par le faible nombre de municipalités où le taux de diplomation est élevé chez les garçons dans plusieurs régions éloignées que l'on désigne comme régions-ressources du Québec : Côte-Nord, Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, Abitibi-Témiscamingue. Notons aussi que trois régions, en l'occurrence les Laurentides, l'Outaouais et l'Estrie, qui ne sont pas très éloignées des grands centres, affichent tout de même de faibles taux de diplomation, tout particulièrement chez les garçons.

L'ensemble de la région métropolitaine de Montréal, où vit un Québécois sur deux, présente un bilan plutôt défavorable pour les deux indicateurs de persévérance scolaire. Elle se classe parmi les régions ayant un plus faible taux de diplomation après sept ans, et ce, aussi bien chez les garçons (60,9 % comparativement à 63,3 % au Québec) que chez les filles (72,1 % comparativement à 77,5 % au Québec). Sur l'Île de Montréal plus particulièrement, nous observons un net clivage entre l'est de la ville (plus francophone et allophone) et l'ouest (plus anglophone). Le poids des quartiers défavorisés contribue pour beaucoup, selon nous, au positionnement moins avantageux de la région montréalaise en matière de persévérance scolaire. Fait important à signaler, pour une période de trois ans (cohortes entrées à l'école secondaire entre les années 1989-1991 et 1992-1996), la région montréalaise enregistre même la plus forte baisse de la diplomation au Québec, soit plus de sept points de pourcentage.

FIGURE 1
Schéma des enquêtes^a et des publications^b sur les habitudes de vie des jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean



a Depuis 1997, les enquêtes transversales et l'enquête longitudinale ont été financées par une subvention conjointe du ministère de la Santé et des Services sociaux et de la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean dans le cadre du Programme de subventions en santé publique. Le cycle 3 de l'enquête longitudinale réalisé en 2006 a aussi reçu l'appui financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), du Cégep de Jonquière et de l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST). Enfin, le cycle 4 portant sur le cumul études-travail ainsi que sur la santé et la sécurité du travail des étudiants-travailleurs a reçu l'appui financier de l'IRSST. En 2008, l'enquête interrégionale a été financée par une subvention conjointe des directions de santé publique des agences de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale, des Laurentides et du Saguenay–Lac-Saint-Jean (dans le cadre de leur programme conjoint avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, le Programme de subventions en santé publique), de la Conférence régionale des élus de la Capitale-Nationale, de la Conférence régionale des élus des Laurentides, d'Émloi-Québec Laurentides, du Forum jeunesse des Laurentides, de la direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport des Laurentides, du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, de la Fondation Lucie et André Chagnon, des Partenaires de la réussite éducative des jeunes dans les Laurentides et de la Table Éducation de la région de la Capitale-Nationale.

b Les rapports de recherche déjà publiés sont indiqués en italique.

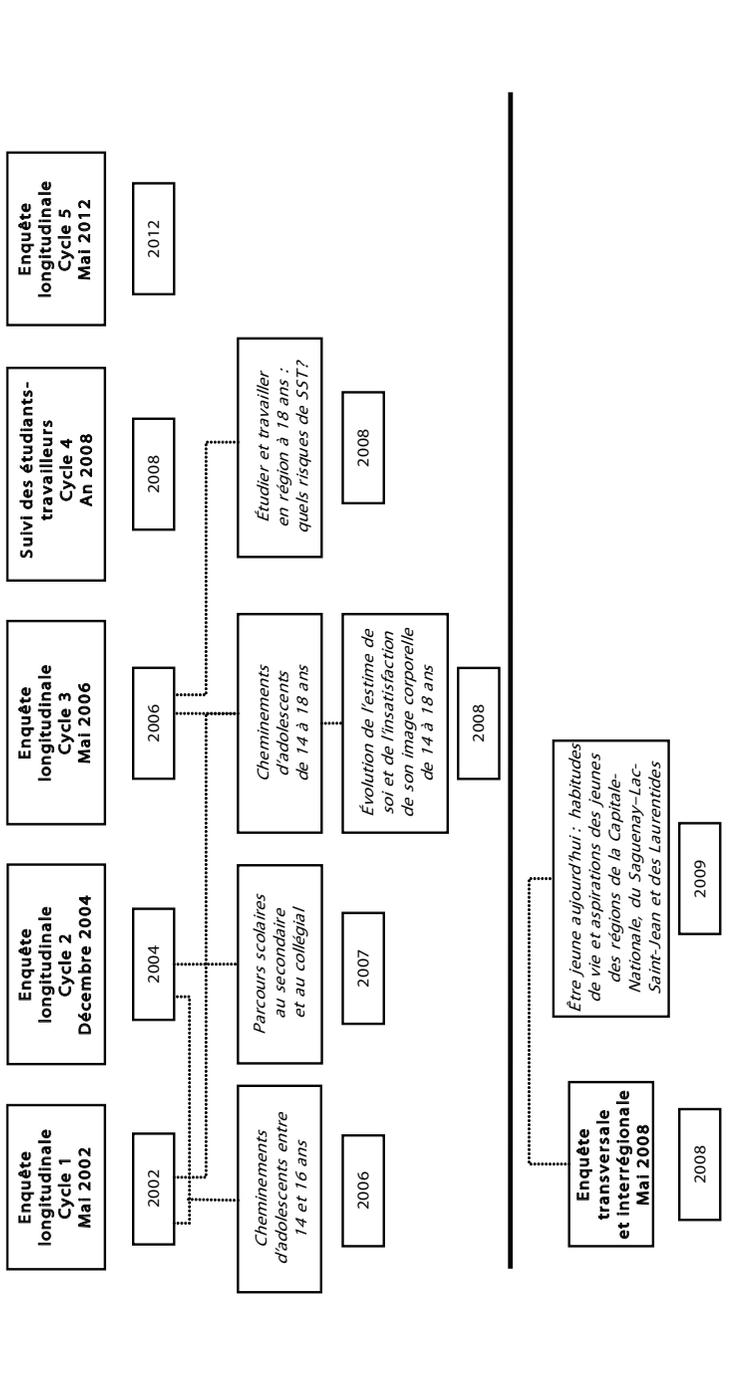
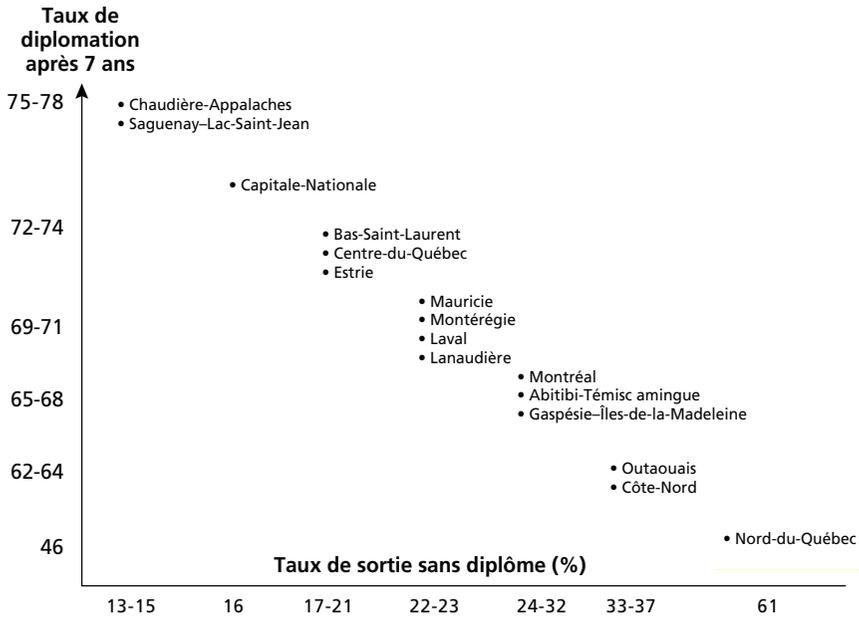


FIGURE 2
**Les inégalités de scolarisation dans les régions
 du Québec^a à l'école secondaire**



a Cette figure résulte d'une exploitation de données administratives sur les cheminements des jeunes populations scolaires issues d'un site Interactif d'indicateurs scolaires spatialisés (<cartodiplome.mels.gouv.qc.ca>) développé par ÉCOBES en collaboration avec le MELS. Le portrait de l'abandon scolaire et de la diplomation au Québec peut y être dressé à l'échelle des 17 régions administratives et des quelque 1 100 municipalités (Perron, Auclair, Veillette et Hébert, 2005). Les taux de diplomation concernent cinq cohortes d'élèves inscrits en 1^{re} année du secondaire 1 entre 1992 et 1996. Les taux de sortie sans diplôme sont calculés pour trois cohortes de 2001 à 2003.

Il est également important de signaler que des disparités sont observées dans chacune des régions (données non présentées). Le lecteur est invité à visiter le site Internet *Cartodiplôme* pour connaître l'ampleur des écarts à l'échelle des municipalités.

2.2. BREF REGARD SUR LA RÉGION DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN

Compte tenu que nos enquêtes portent principalement sur les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, il convient de dresser le portrait de la persévérance scolaire dans cette région du Québec. Pour la cohorte 2004-2005, le taux d'abandon scolaire (sortie sans diplôme) au secondaire y est deux fois moins élevé (14,2%) que dans l'ensemble du Québec (27,8%).

La région du Saguenay–Lac-Saint-Jean se classe aussi parmi les premières au Québec pour le taux d’obtention d’un diplôme du secondaire après sept ans (76,0 % contre 70,9 % pour le Québec) pour la cohorte de 2001. Après avoir accusé un retard à ce chapitre jusqu’en 1991, le Saguenay–Lac-Saint-Jean se maintient au-dessus du Québec pour les cohortes de 1992 à 2001. Comparativement à d’autres régions éloignées, le Saguenay–Lac-Saint-Jean se démarque avec des taux supérieurs de six à sept points de pourcentage.

Pour la cohorte de 2000, le taux de diplomation deux ans après la durée prévue dans les quatre cégeps révèle que les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean (68,2 %) se démarquent aussi de ceux du Québec (62,9 %). Ici encore, on observe que les écarts en faveur du Saguenay–Lac-Saint-Jean se maintiennent depuis plus d’une décennie (CRÉPAS, 2007). À l’Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), une tendance similaire est observée, alors que le taux de diplomation après six ans au baccalauréat pour la cohorte de 2000 (75,3 %) dépasse celui de l’ensemble du réseau de l’Université du Québec (69,1 %).

Si une part de l’augmentation de la persévérance scolaire peut s’expliquer par le rehaussement des aspirations scolaires des élèves (Gaudreault, Veillette, Blackburn, Laberge, Gagné et Perron, 2004) et par l’accroissement de la scolarité des parents, on doit aussi considérer les effets probables d’une mobilisation exceptionnelle de l’ensemble de la collectivité de cette région pour prévenir l’abandon scolaire depuis 1995 (Perron, Veillette et Cook, 2007; Perron, Veillette et Richard, 1996) sous l’égide du Conseil régional de prévention de l’abandon scolaire (CRÉPAS). Le rapport du Groupe d’action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009) a explicité en quatre points les conditions de succès sur ce territoire : mobilisation des acteurs de tous les milieux ; accent sur la recherche et la diffusion des connaissances ; promotion de la persévérance scolaire par des campagnes annuelles ; soutien et accompagnement de projets locaux.

3. ÉLÈVES DE LA VILLE ET DE LA CAMPAGNE : SIMILITUDES ET OPPOSITIONS

Cette dernière section examine de plus près les traits propres des élèves selon leur lieu de résidence. Une analyse multivariée permet de discriminer les caractéristiques distinctives des jeunes selon quatre types de localités. Nous discutons ensuite du fait que les milieux de vie semblent jouer un rôle non négligeable en matière de persévérance scolaire, confirmant ainsi les analyses des cheminements à partir des fichiers administratifs scolaires.

Repérer les caractéristiques propres des élèves selon les différents milieux d'où ils proviennent est une entreprise qui relève à la fois de la sociologie de la jeunesse, de la sociologie de l'éducation ou même de la sociologie du développement. Que l'on pense à la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970; Goux et Maurin, 1995) ou à celle de l'inégalité des chances (Boudon, 1973), c'est la question fort complexe de l'influence de l'environnement social sur la culture des jeunes et leurs aspirations qui est soulevée. Nous examinons particulièrement l'influence de la taille de la collectivité (types de municipalités) sur les cheminements scolaires et les habitudes de vie des jeunes.

Rappelons que les données proviennent de l'enquête *Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean* réalisée en mai 1997 par ÉCOBES auprès d'un échantillon représentatif totalisant 1 665 élèves des classes 1 à 5 de l'enseignement secondaire public et privé du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

3.1. L'ANALYSE DISCRIMINANTE POUR CARACTÉRISER LES ÉLÈVES SELON LE MILIEU D'ORIGINE

Pour procéder aux analyses discriminantes, les élèves sont d'abord localisés dans l'un ou l'autre des quatre types de municipalités du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Les critères ci-après furent utilisés : le nombre d'habitants, l'importance du secteur primaire dans l'économie locale et la position géographique relative d'une municipalité par rapport à l'une des sept villes du territoire. Voici la distribution ainsi obtenue : 37 municipalités rurales (moins de 5 000 habitants et activité économique dominante reliée au secteur primaire ; 15,3 % des élèves y résident) ; 14 municipalités périurbaines (frontière contiguë à une ville et en croissance démographique ; lieu de résidence de 15,0 % des élèves) ; 5 villes de 5 000 à 30 000 habitants (31,2 % des élèves) et l'agglomération de Chicoutimi-Jonquière (38,5 % des élèves). La typologie des municipalités utilisée pour différencier les comportements des élèves est fortement inspirée de celle élaborée dans une étude antérieure (Veillette, Perron, Hébert, Munger et Thivierge, 1993).

Après avoir effectué une série d'analyses discriminantes en cascade⁵, on procède à l'identification des caractéristiques des élèves selon les quatre types de milieu de résidence. Des tests statistiques (différences de propor-

5. La procédure utilisée pour effectuer cette analyse multivariée a déjà été précisée dans les deux rapports de recherche publiés (voir la figure 1). Le lecteur intéressé à connaître tous les détails méthodologiques pourra s'y référer. Il en va de même pour l'information concernant la composition des échelles et indices utilisés comme variables indépendantes dans les analyses. Les secondes annexes de chacune de ces monographies colligent toute l'information pertinente à ce sujet.

tion et coefficients d'association)⁶ permettent de mesurer si les élèves résidant dans un type de municipalités présentent des caractéristiques différentes de ceux habitant dans les autres (Perron, Gaudreault, Veillette et Richard, 2000).

Quelque 73 facteurs concernant 12 dimensions de la vie des élèves ont ainsi été intégrés aux analyses discriminantes unidimensionnelles. Ces analyses discriminantes unidimensionnelles⁷ ont permis de retenir 12 facteurs qui ont un pouvoir discriminant lorsque chaque dimension est considérée isolément (tableau 1). Ces derniers facteurs, rattachés à sept dimensions distinctes, ont par la suite été retenus pour procéder à l'analyse multidimensionnelle finale. Aucun des facteurs sociodémographiques ou économiques ne permet de discriminer les divers milieux de résidence. Les loisirs auxquels s'adonnent les élèves ne diffèrent pas significativement d'un milieu à l'autre, ni les habitudes tabagiques, ni la consommation d'alcool.

L'analyse multidimensionnelle finale reconnaît sept facteurs discriminants relevant de trois dimensions distinctes, soit la famille, le vécu psychosocial et culturel, de même que l'école. Une fois ces sept facteurs considérés, tous les autres ne permettent pas d'améliorer le classement des élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean quant au type de localités.

L'ensemble des sept facteurs discriminants permet de classer correctement 38,5 % des élèves (tableau 2), résultat meilleur que si l'on se fie au hasard pour classer les élèves (le critère de chance proportionnelle est de 29,1 %). Le modèle est cependant beaucoup plus efficace pour caractériser les élèves de Chicoutimi-Jonquière (50,1 % des sujets y sont bien classés) et ceux des municipalités rurales (49,0 %), ce qui constitue l'objectif principal de cette analyse. Les élèves des municipalités périurbaines (16,1 %) sont particulièrement difficiles à classer correctement à l'aide des sept facteurs retenus.

6. Pour des raisons de comparabilité, un même test (V de Cramer) est utilisé, quel que soit le niveau de mesure des variables considérées.

7. Le lecteur intéressé à connaître l'ensemble des variables considérées au départ, ou désireux d'apprécier le caractère discriminant d'une variable indépendante non retenue, pourra consulter l'annexe 1 du rapport intégral où toutes les analyses discriminantes effectuées sont colligées.

TABLEAU 1
**Identification des caractéristiques discriminantes des élèves
 selon les quatre types de municipalités de résidence**

<i>Dimension</i>	<i>Nombre de caractéristiques disponibles</i>	<i>Caractéristiques retenues lors des analyses discriminantes unidimensionnelles</i>	<i>Caractéristiques retenues lors de l'analyse discriminante multidimensionnelle</i>
Sociodémographique	2	0	0
Psychosociale et culturelle	22	4	4
Économique	2	0	0
Famille	9	3	2
École	9	1	1
Réseau social	4	1	0
Loisirs	5	0	0
Événements préoccupants	3	1	0
Consommation de tabac	7	0	0
Consommation d'alcool	5	0	0
Consommation de drogues	4	1	0
Activités délinquantes	1	1	0
TOTAL	73	12^a	7

^a Les facteurs retenus à cette étape sont les aspirations scolaires, le secteur d'études, l'échelle de civisme public, le degré d'enracinement dans sa municipalité, le nombre de frères et sœurs, la scolarité du père et de la mère, la satisfaction de l'école, le nombre de confidents, le nombre d'effets négatifs subis lors du déluge de 1996, la consommation de drogues chez des amis et l'indice d'activités délinquantes.

3.2. DES MILIEUX DE VIE QUI MARQUENT LE DESTIN SCOLAIRE ET LA MOBILITÉ DES JEUNES

Il convient d'abord d'évoquer la question de l'homogénéité relative de divers comportements et des habitudes de vie des adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Le fait que sur un total de 73 variables (indices, échelles, etc.) associées à 12 dimensions de leur vie, on n'en retrouve que sept pour caractériser les jeunes selon les types de milieux de résidence, est en soi un résultat qui peut étonner. On peut y déceler des indices d'une certaine homogénéisation de la culture des jeunes, des valeurs qu'ils partagent, sorte de confirmation de l'idée de génération.

TABLEAU 2
Analyse discriminante des caractéristiques des élèves selon quatre types de municipalités

Description du modèle retenu ^a (n = 1 535)				
Typologie des municipalités (proportion de sujets bien classés dans les groupes)				
Rurales	Périurbaines	Villes de 30 000 habitants et moins	Agglomération Chicoutimi- Jonquière	Total ^b
49,0%	16,1%	29,4%	50,1%	38,5%
Variables contribuant à distinguer les 4 groupes par dimension			Corrélation avec les fonctions	
			1	2
Familiale				
1. Scolarité du père			0,60	-0,24
2. Nombre de frères et sœurs			-0,38	0,29
Psychosociale et culturelle				
3. Vivrait ailleurs au Saguenay–Lac-Saint-Jean			-0,52	0,19
4. Aspirations scolaires réalistes			0,33	-0,13
5. Échelle de civisme public			0,21	0,43
6. Étudie au secteur non régulier			0,20	0,49
Scolaire				
7. Indice de satisfaction de l'école			-0,13	-0,77

a Le modèle obtenu avec la procédure « pas à pas » ou *stepwise* retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,85 ($p < 0,001$).

b Le critère de chance proportionnelle est de 29,1%.

Par ailleurs, l'analyse fait davantage ressortir un gradient de la ville vers la campagne plutôt qu'une opposition entre les élèves de la zone la plus urbanisée (Chicoutimi-Jonquière) et ceux des autres milieux de vie. Pour trois indicateurs particulièrement révélateurs (scolarité du père, aspirations scolaires et désir d'enracinement), l'ordonnement de chacun des milieux de résidence est exactement le même : l'agglomération de Chicoutimi-Jonquière (zone la plus avantagée), les villes de 30 000 habitants et moins, les petites municipalités périurbaines et, fermant la marche, les municipalités rurales. Examinons les écarts entre les deux extrêmes de ce continuum, à savoir l'agglomération de Chicoutimi-Jonquière et le milieu rural pour les trois indicateurs déjà cités : la proportion de pères ayant fait des études universitaires (29,0% contre 10,5%); la proportion d'élèves qui aspirent à se rendre à l'université (44,3% contre 25,7%); la proportion

d'adolescents qui préféreraient vivre ailleurs que dans leur milieu d'origine (5,0 % contre 23,8 %). Puisque la scolarité du père est un facteur discriminant des aspirations scolaires des élèves (Perron, Gaudreault, Veillette et Richard, 1999) et que ces deux variables sont à leur tour discriminantes du désir d'enracinement des jeunes au Saguenay-Lac-Saint-Jean (Gaudreault, Perron, Veillette et Richard, 2000), ces constats renvoient à deux questions cruciales de la sociologie contemporaine, celles de la mobilité sociale et de l'égalité des chances.

Alors que le clivage apparaissait particulièrement net entre les huit villes du territoire et l'ensemble des autres municipalités (périurbaines et rurales) pour l'accessibilité au collégial (Veillette, Perron, Hébert, Munger et Thivierge, 1993), les données de l'enquête auprès des élèves du secondaire apportent un éclairage plus complet, laissant voir davantage un gradient, sorte de lissage géographique en ce qui a trait aux aspirations et aux projets scolaires des élèves. À l'agglomération de Chicoutimi-Jonquière avec ses quartiers récents de classe moyenne (où domine une plus forte persévérance scolaire), nous opposons les petits villages éloignés (où le décrochage scolaire est beaucoup plus élevé), alors que les petites villes et les municipalités périurbaines occupent respectivement le 2^e et le 3^e rang.

Dans ce contexte, on peut poser la question de la mobilité sociale. En effet, dans les quatre types de milieux de vie, comparativement à la génération précédente, une proportion beaucoup plus grande d'élèves souhaitent se rendre à l'université. Cela est certes encourageant pour la société québécoise qui a espéré depuis 40 ans accroître l'accessibilité aux études supérieures. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé antérieurement (Veillette, Perron, Hébert, Munger et Thivierge, 1993), les indicateurs de cheminement scolaire et les enquêtes auprès des élèves montrent les effets de la territorialité, qui se manifestent par un net avantage comparatif pour les élèves des milieux plus urbanisés. Note encourageante, cependant, pour les milieux ruraux et périurbains de la région, même si la scolarisation y demeure plus difficile : c'est là où le gain intergénérationnel est le plus affirmé. En effet, si l'on compare la proportion des pères ayant fréquenté l'université et la proportion des élèves exprimant actuellement au secondaire le désir de s'y rendre, ce gain y est respectivement de 145 % (rural) et 157 % (périurbain) alors qu'il est de 53 % à Chicoutimi-Jonquière. De tels progrès ne doivent cependant pas occulter le fait qu'un décalage subsiste toujours à l'avantage des zones urbanisées.

CONCLUSION

Ce texte repose sur l'analyse de deux corpus de données (les fichiers administratifs scolaires et les enquêtes sociologiques auprès des élèves) qui pouvaient paraître à première vue, sinon disparates, du moins difficiles à intégrer dans un ensemble. Pour ajouter à la difficulté de la tâche, nous avons fait le pari de procéder par effet de zoom, c'est-à-dire de considérer différentes échelles d'analyse: le territoire municipal, la région administrative et la province de Québec.

Heureusement, les résultats obtenus par le croisement des méthodes illustrent les mêmes tendances. Des disparités sociogéographiques, voire certaines ruptures, marquent les parcours scolaires des filles et des garçons. En dépit des objectifs d'accessibilité promus depuis la Révolution tranquille par le gouvernement du Québec et malgré une desserte scolaire adaptée aux réalités régionales et locales, notamment à la suite de la mise en place du réseau des cégeps et de l'Université du Québec, les chances d'accès et de réussite demeurent inégales.

Somme toute, la convergence tient au fait que le milieu de vie contribue à différencier les élèves entre eux, le territoire devenant ici le reflet de leurs comportements et aussi de ceux des adultes qui ont la tâche de les accompagner et de les éduquer. Il apparaît par ailleurs que parmi un grand nombre de mesures que l'on peut utiliser pour tenter de différencier les adolescents de 12 à 18 ans, celles relatives aux stratégies scolaires (leurs aspirations en particulier) semblent avoir un pouvoir très discriminant.

Le territoire est apparu ici au centre des préoccupations, autant comme grille de différenciation des comportements des adolescents que comme espace construit de leurs systèmes de relations sociales, ce qui permet de mieux appréhender les différences en matière de persévérance scolaire. De ce rapprochement de la sociologie et de la géographie, du croisement en quelque sorte de données empiriques tirées d'enquêtes sociologiques auprès d'adolescents avec des analyses géographiques des parcours scolaires, émergent des tendances lourdes. Premièrement, les inégalités de scolarisation demeurent prégnantes au Québec à différentes échelles (régions, MRC, municipalités) et semblent bien, le cas du Saguenay-Lac-Saint-Jean étant exemplaire, obéir autant à des logiques territoriales que sociales. Deuxièmement, les inégalités de scolarisation doivent demeurer une grande préoccupation, tellement sont apparentes des différences entre la ville et la campagne, lesquelles se superposent systématiquement aux inégalités entre garçons et filles. Troisièmement, si les stratégies scolaires des uns et des autres contribuent largement à façonner et à différencier le vécu des adolescents, se profilent derrière elles des canalisations qui

contraignent tout autant l'avenir des élèves eux-mêmes que celui de leur communauté d'appartenance. Pour contrer ou amoindrir *l'effet territorial*, il importe certes de réduire les disparités de l'offre scolaire, de diversifier les programmes offerts à l'échelle locale, d'harmoniser les filières et les passages entre les ordres d'enseignement. On doit donc adopter des approches interordres et intersectorielles, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) étant exemplaire à ce chapitre, qui tiennent mieux compte des caractéristiques sociales des élèves et qui s'enracinent dans les milieux. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous souhaitons que de telles connaissances soient diffusées tant dans les milieux d'intervention que dans ceux de la recherche.

RÉFÉRENCES

- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, coll. « U ».
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdon, S., J. Charbonneau, L. Cournoyer et L. Lapostole (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial, Phase 1*, Rapport de recherche, Sherbrooke, Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Cartodiplôme développé par ÉCOBES, Site Internet interactif d'indicateurs scolaires, <cartodiplome.mels.gouv.qc.ca>, consulté le 15 mai 2009.
- Centre de documentation collégiale (2007). *EDUthès, Thesaurus de l'éducation*, La Salle, Cégep André-Laurendeau, <www.cdc.qc.ca/multites_fr.htm>, consulté le 15 mai 2009.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (2006). *Définition de concepts liés à la persévérance scolaire*, Jonquière, CRÉPAS.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (2007). *Indicateurs de persévérance scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, CRÉPAS.
- Duru-Bellat, M. et A. Kieffer (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 63(1), p. 123-157.
- Eccles, J.S., R. Roeser, A. Wigfield et C. Freedman-Doan (1999). « Academic and motivational pathways through middle childhood », dans L. Balter et C.S. Tamis-Le Monda (dir.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*, Philadelphie, Psychology Press.
- Galland, O. et B. Roudet (dir.) (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, Paris, L'Harmattan.

- Gaudreault, M., M. Perron, S. Veillette et L. Richard (2000). *Rester, partir ou revenir au Saguenay–Lac-Saint-Jean après les études. Analyse du désir d'enracinement des élèves du secondaire*, Série Enquête régionale 1997: Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Gaudreault, M., S. Veillette, M.-È. Blackburn, L. Laberge, M. Gagné et M. Perron (2004). *Perceptions de soi et de l'avenir à l'adolescence*, Série Enquête régionale 2002. Les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Goux, D. et É. Maurin (1995). « Origine sociale et destinée scolaire », *Revue française de sociologie*, XXXVI, p. 81-121.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Montréal, le Groupe.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2005). *Les indicateurs de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Murtaugh, P.A., L.D. Burns et J. Schuster (1999). « Predicting the retention of university students », *Research in Higher Education*, 40(3), p. 355-371.
- Pampalon, R. et G. Raymond (2003). « Indice de défavorisation matérielle et sociale : son application au secteur de la santé et du bien-être », *Santé, Société et Solidarité*, (1), p. 191-208.
- Perron, M. (1997). *Sociogéographie de la santé à micro-échelle : un modèle de différenciation spatiale au Saguenay–Lac-Saint-Jean*. Thèse de doctorat de géographie de la santé, Montpellier, Université de Montpellier.
- Perron, M. et S. Veillette (2008). « Les élèves de la ville et de la campagne au Québec », *Diversité : ville, école, intégration*, (155), p. 179-185.
- Perron, M., J. Auclair, S. Veillette et G. Hébert (2005). *Cartodiplôme : Site interactif d'indicateurs spatialisés de persévérance et de réussite scolaires*, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES, <cartodiplome.mels.gouv.qc.ca>, consulté le 15 mai 2009.
- Perron, M., M. Gaudreault, S. Veillette et L. Richard (1999). *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif, Rapport de recherche de la phase II*. Série Enquête régionale 1997: Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Perron, M., M. Gaudreault, S. Veillette et L. Richard (2000). *Jeunes de la ville ou de la campagne : quelles différences, Rapport de recherche de la phase IV*. Série Enquête régionale 1997: Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Perron, M., S. Veillette et M. Cook (2007). *Le territoire comme ancrage de la mobilisation en matière de persévérance scolaire : les conditions et les effets d'un processus d'innovation sociale*, Colloque international sur les innovations sociales, Montréal, 9 novembre.

- Perron, M., S. Veillette et L. Richard (1996). « L'inégalité d'accès aux études supérieures : des enjeux stratégiques pour le développement régional », dans S. Côté, J.-L. Klein et M.-U. Proulx (dir.), *Le Québec des régions : vers quel développement ?*, Chicoutimi, GRIDEQ-GRIR, p. 215-238.
- Statistique Canada (2005). « Effectif universitaire, 2002-2004 », *Le Quotidien*, 11 octobre, Catalogue n° 11-001-XIF, p. 5-10.
- Terrill, R. et R. Ducharme (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press.
- Veillette, S., J. Auclair, L. Laberge, M. Gaudreault, M. Perron et N. Arbour (2007). *Parcours scolaires au secondaire et au collégial : enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeanmois*, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Veillette, S., M. Perron, M. Gaudreault, L. Richard et R. Lapierre (1998). *Habitudes de vie et comportements à risque pour la santé des jeunes du secondaire*, Rapport de recherche de la phase I. Série Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Veillette, S., M. Perron, G. Hébert, C. Munger et J. Thivierge (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.

CHAPITRE

4

**La persévérance jusqu'au diplôme
du secondaire des 16-25 ans
inscrits en zones urbaine
et rurale dans les centres
de formation générale aux adultes**

*Francine d'Ortun
Université du Québec en Outaouais
francine.dortun@uqo.ca.*

RÉSUMÉ

La réussite éducative est prioritaire pour le Québec. Or, des 333 000 résidents de l'Outaouais, 82 000 âgés de 15 ans et plus sont sans diplôme du secondaire. En outre, le ministère de l'Éducation accueille les 16 à 64 ans qui souhaitent terminer leurs études secondaires. Un phénomène est néanmoins noté. En effet, la hausse des 16-25 ans dans les centres de formation générale pour adultes (FGA) transforme l'expression des attentes des apprenants. L'auteure a étudié les attentes envers la FGA du point de vue d'apprenants et de divers personnels. Trois objectifs sont poursuivis : 1) décrire les raisons pour lesquelles ces jeunes reprennent leurs études ; 2) reconnaître les obstacles liés à la réussite de leurs études ; et 3) décrire leurs perceptions des services offerts par les centres de formation. L'échantillon de convenance comporte 332 répondants issus des quatre commissions scolaires de l'Outaouais en zones rurale et urbaine. L'auteure examine les données recueillies en 2004 auprès d'apprenants âgés entre 16 et 25 ans (N = 235). Les résultats révèlent notamment que ces jeunes retournent aux études principalement pour obtenir un diplôme et éventuellement un meilleur emploi. Différents obstacles susceptibles de compromettre le parcours menant à la qualification de ces jeunes ont été reconnus, dont le fait de travailler plus de 25 heures par semaine, concomitamment aux études, les exigences des cours et le besoin d'être traités en adultes.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Facteurs d'abandon d'une formation par les adultes – formation continue

La formation est un processus qui dure toute la vie et qui a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les habiliter à faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyennes et des citoyens à la vie de la collectivité, bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2006). La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002) trace les grandes orientations au regard de la mobilisation de la population peu scolarisée. Quant à la formation générale aux adultes (FGA) qu'offre le ministère de l'Éducation, elle convie les personnes de 16 à 64 ans sans diplôme du secondaire (Mercier, Ettayebi et Medzo, 2004). Les travailleurs sans diplôme d'études secondaires éprouvent davantage de difficulté à se trouver un emploi bien rémunéré (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007). La réussite d'une FGA ouvre la porte du marché du travail et prépare à la poursuite des études maintenant ou plus tard en vue d'une carrière plus choisie (Raymond, 2008). Elle est un premier pas vers la reconnaissance sociale et l'autonomie, l'occasion d'appartenir à un groupe et de créer des liens au-delà d'une famille parfois effritée (MELS, 2005b). L'examen des obstacles à la réussite éducative des jeunes raccrocheurs peut contribuer à améliorer le système d'éducation.

Nous présentons les résultats d'une recherche de type qualitatif qui s'insère dans la problématique de la persévérance d'adultes dans une formation générale de base, ce socle sur lequel s'érigent d'autres formations diplômantes. Nous voyons en quoi les 16-25 ans se distinguent des apprenants plus âgés auxquels les centres de FGA sont habitués.

1. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

À l'échelle du Québec, la proportion des personnes qui ont interrompu leurs études et reviennent ensuite s'inscrire en formation générale est en hausse. En 2004-2005, les trois quarts des nouvelles inscriptions se composent de moins de 20 ans. De plus, la proportion des moins de 20 ans qui sont passés directement du secteur des jeunes à celui des adultes dépasse 14 %, contre 1,3 % en 1985 (MELS, 2005a, 2005b, 2006). Ce passage à la formation générale des adultes, sans interruption d'études, montre à l'évidence que ces jeunes ne sont pas tous des décrocheurs.

L'Outaouais, dont la population vieillit, mais dont le nombre d'emplois est en hausse, compte, parmi ses 333 000 résidents, 82 000 personnes de 15 ans et plus sans diplôme d'études du secondaires (Bureau de la statistique du Québec [BSQ], 2005). Le pourcentage des 15-24 ans sans diplôme est de l'ordre de 43 % en Outaouais et de 35 % pour l'ensemble du Québec. Les 15-24 ans représentent une grande proportion de la population de la nouvelle ville de Gatineau en Outaouais (17%). Puisque les 15-24 sont en nombre croissant dans cette région, il est logique de s'attendre à une demande accrue de formation de leur part (d'Ortun, 2006a).

Or, quoiqu'il s'agisse de jeunes adultes, ils n'en fréquentent pas moins le secteur adultes de formation et ils sont *de facto* des apprenants adultes. La recherche en éducation et en formation des adultes est un champ d'études plus ou moins bien organisé (Conseil de la science et de la technologie, 2009) et peu de recherches décrivent les facteurs de persévérance éducative du point de vue des adultes eux-mêmes en formation (d'Ortun, 2006b). « Les tendances et les déterminants du décrochage au Canada aurait fait l'objet d'à peine quelques études, dont une seule s'intéresse au retour à l'école des décrocheurs » (Raymond, 2008, p. 8). C'est en partie en raison de la hausse des jeunes adultes en FGA et du peu de recherches sur ces raccrocheurs qu'il nous a semblé pertinent de mener ces travaux.

1.1. LA FORMATION CONTINUE : UN ENJEU DE SOCIÉTÉ

Les États industrialisés ont hissé la formation continue et la concurrence de leur main-d'œuvre au rang de priorités nationales (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006) avec la conséquence que l'abandon scolaire est au nombre des enjeux sociaux et économiques. En effet, sans diplôme d'études secondaires, une personne éprouve davantage de difficulté à se trouver un emploi et elle est plus vulnérable aux chocs économiques (Raymond, 2008). Depuis Tinto (1987), la réussite éducative fait l'objet d'un engouement auprès des chercheurs et des instances publiques. Les facteurs de réussite en formation, bien qu'elle s'intéresse aux jeunes ou aux adultes, sont désormais mieux connus grâce à l'apport de recherches récentes. Il se dégage des consensus au sein de la communauté de chercheurs canadiens, européens et américains autour du fait que ce qui favorise ou nuit à la formation des adultes découle du statut socioéconomique, de la valeur accordée à l'éducation et à la formation, des expériences scolaires passées et du savoir apprendre. Il ressort de recensions récentes (d'Ortun, 2005, 2006a) que les principaux facteurs d'abandon et de persévérance d'adultes en formation sont : le manque de temps, le manque d'argent, l'absence de motivation, ses acquis, la conciliation des rôles, la maladie ou la toxicomanie, la maîtrise insuffisante de la langue et les problèmes familiaux. Quant aux facteurs

qui relèvent de l'établissement de formation, se dégagent : l'horaire des cours, l'éloignement de l'établissement, le grand nombre d'apprenants dans les cours, le fait d'être mal classé, l'absence de soutien et l'attitude des formateurs. En outre, les facteurs de persévérance en formation ne se limitent pas à ces items. En effet, ces multiples facteurs sont en relation entre eux et peuvent se renforcer mutuellement. En conséquence, malgré des stratégies éprouvées que mettent en place des établissements pour favoriser la persévérance, il y aura toujours, selon Noel-Levitz (2001), ceux qui vont partir, peu importe ce qui est fait, et ceux qui vont rester, peu importe ce qui est fait. Entre les deux se trouvent ceux qui permettent qu'on influence leur décision de rester ou de partir. En effet, la présence d'obstacles n'implique pas nécessairement l'abandon ; des travaux mettent au jour que des adultes abandonnent la formation même si tous les facteurs de persévérance sont « au vert » et que d'autres persévèrent malgré des facteurs « au rouge » (d'Ortun, 2005). En fait, la complexité des lignes de vie et des cursus scolaires des adultes et la pluralité des facteurs susceptibles d'agir sur l'abandon montrent à l'évidence que les établissements de formation ne peuvent être tenus pour responsables de l'ensemble des abandons.

1.2. POURSUIVRE SES ÉTUDES À L'ÂGE ADULTE

La proportion des personnes qui reviennent s'inscrire en formation après avoir interrompu leurs études prend de l'ampleur depuis les années 1980. Or l'OCDE (2003) souligne le peu de place accordée aux spécificités des apprenants adultes par les pays occidentaux. En outre, l'âge adulte est cette période de la vie, la plus longue et la plus complexe (Boutinet, 1995, 2005), parfois ponctuée de retours aux études à l'intérieur d'un cadre formel, en raison de l'importance accordée aux diplômes (Gingras, Durocher et Tétreau, 1995).

Dans la province de Québec, plus du quart (26 %) des personnes inscrites auprès des commissions scolaires sont des adultes. De fait, 254 893 adultes fréquentaient la formation générale et la formation professionnelle alors que 958 976 élèves du secteur jeunes étudiaient en formation générale à temps plein (Fédération des commissions scolaires du Québec [FCSQ], 2006). Le secteur adultes est en croissance au Québec. La proportion des personnes qui, après avoir interrompu leurs études reviennent s'inscrire en formation générale, est en hausse (CSE, 2006). Et qui plus est, en 2004-2005, les trois quarts des nouvelles inscriptions aux adultes se composaient d'élèves de moins de 20 ans.

La réussite d'une formation exige un effort et l'abandon est une option qu'envisage l'adulte aux prises avec des responsabilités inhérentes au seul fait d'être un adulte. L'adulte s'investit dans plusieurs autres sphères que la formation. C'est en effet à l'âge adulte que les trajectoires de vie éclatent et se diversifient (Houde, 1999). Certains vont sur le marché du travail très tôt, d'autres vont entreprendre des études supérieures, d'autres vont voyager ou élever une famille (Decarries et Corbeil, 2002). De plus, les buts (intérêts, valeurs, préoccupations) changent selon l'âge dans nos cultures. Plusieurs auteurs décrivent les tâches vocationnelles selon l'âge (Boutinet, 1995; Bujold et Gingras, 2000; Carrièreologie, 2001; Turner et Hévin, 2005). Il y a le travail, la famille, les amis, les loisirs, la vie spirituelle ou associative qui sollicitent l'adulte et l'incitent à revoir ses priorités au gré de ses valeurs, des aléas qui surviennent, de ce qui lui plaît davantage ou de l'avenir qu'il désire (ou redoute), de la phase de la vie adulte qu'il traverse, des pressions de l'environnement qui l'atteignent ou ce qu'il croit lui faire du bien et être bon pour lui. En théorie, toutes les catégories d'âges ont des besoins qui leur sont propres. Ainsi, les adultes dans la trentaine (décennie de la dernière chance), ceux dans la quarantaine (décennie du choix entre le renouveau et la résignation), ceux dans la cinquantaine (décennie de la qualité de la vie) et ceux dans la soixantaine (décennie du nouveau départ) sont susceptibles d'exprimer des besoins et des doléances propres aux étapes où ils se trouvent sur leur trajectoire de vie respective. Or, malgré son caractère unique, chaque adulte traverse plusieurs crises identitaires durant son parcours. Pour des auteurs, il s'agit de rites de passages qui préparent à vivre les âges à venir (Kaufmann, 2004; Vanderplas-Holper, 1998).

1.3. ÊTRE JEUNE ADULTE ET ÉTUDIER AU SECTEUR ADULTES

Pour augmenter la satisfaction, Noel-Levitz (2001) suggèrent d'adopter une approche-client pour l'ensemble des services et des personnels de manière à ce que l'apprenant se sente important toutes les fois où il est en contact avec une composante de l'institution. Bien qu'il soit établi que le rapport à la formation des jeunes adultes diffère de celui des personnes plus âgées (Desmarais, 2001; Gauthier, 1997), la tentation perdure encore de vouloir harmoniser les secteurs des jeunes et des adultes (Association des cadres scolaires du Québec [ACSQ], 2005).

La relation des jeunes par rapport à leurs études est marquée d'un engagement moins exclusif, ce qui n'était pas le cas, pour les générations des années 1970, avec la conséquence que les études deviennent une préoccupation parmi d'autres et que le temps qu'ils consacrent aux études est moins substantiel que le temps prévu aux descripteurs des cours (Gauthier,

1997). Par ailleurs, la relation des 15-20 ans avec le milieu éducatif serait caractérisée par une certaine distance, soit par un sentiment minime d'appartenance à l'institution, des relations peu existantes avec les autres apprenants, des communications restreintes avec les enseignants, une vie dans l'institution et des liens peu développés avec les associations étudiantes. En revanche, ils sont fidèles en amitié. Les amis constituent leur univers relationnel quotidien et tiennent un rôle central de confident, représentent un facteur d'accompagnement et un élément de continuité. De plus, ils s'identifient peu au statut d'étudiant, considérant les études comme une activité parmi d'autres et ils entretiennent souvent avec l'école des comportements de consommateurs hésitants. Parmi les autres traits marquants chez les 15-20 ans en particulier, ils traversent une période où les choix à faire sont nombreux. Il est question de crise d'orientation en situation de choix multiples, qui, pour ces jeunes, concernent notamment les parcours diversifiés de formation, les choix de modes de vie, l'accès à la consommation dans le contexte où les moyens ne sont pas toujours au rendez-vous : « Peu de moments de la vie placent devant une si grande variété de choix, devant une telle panoplie de lieux d'apprentissage » (Gauthier, 1997, p. 36). De plus, toujours selon Gauthier (1997), la catégorie des 15-20 ans se caractérise par leur propension à la consommation, dont une nette tendance à posséder une carte de crédit. Enfin, les 15-20 ans se caractérisent par la quête d'autonomie, la précarité de leurs relations de couple et leur conscience d'être les acteurs de leur propre destin, leur attachement envers des valeurs altruistes et leur engagement envers la vie politique ou dans différentes associations, leur transparence dans le non-respect des normes, en ce sens qu'ils ne sont pas plus portés que les plus âgés à les transgresser, mais ils le font avec plus de transparence qu'eux, et leur tendance à la négociation qui découlerait de la recherche de cohérence dans un monde mouvant.

Outre le rapport détaché qu'ils entretiennent avec les études, la détresse psychologique caractérise nombre d'entre eux. En effet, une étude menée par Desmarais (2001) auprès de 150 jeunes qui n'ont pas terminé leur secondaire met au jour la détresse psychologique des jeunes Québécois et le fait qu'ils trouvent souvent des solutions par eux-mêmes telles que l'activité physique, les loisirs et une vie spirituelle. Les causes de l'aliénation de ces jeunes seraient principalement l'absence de contrôle sur leur propre vie, l'isolement social et l'absence de sens qu'ils donnent à leur vie. Les émotions qu'entraîne cette aliénation engendrent de la rigidité et de la méfiance qui limitent les horizons et les occasions de se réaliser pour ces jeunes, d'ailleurs conscients de leurs limites. On y apprend également que si ces jeunes cherchent du soutien, ils se tournent principalement vers leurs amis, puis vers leurs parents, leur fratrie... plus rarement vers un

professeur. Les parents sont toutefois en première place pour le dépannage financier. Pour aider ces jeunes en détresse, Desmarais (2001) recommande de les encourager à être présents au sein de toutes les instances de la société et gouvernementales en particulier ; leurs points de vue doivent être pris en compte pour modifier le discours social dominant et ranimer la solidarité sociale.

Les écrits dans le domaine du développement vocationnel parlent généralement d'âge adulte à partir de 20 ans, un moment où le chemin de l'évolution s'élanche, où l'entrée dans le monde adulte est notoire (Bujold et Gingras, 2000). La fréquentation des centres de FGA dès l'âge de 16 ans peut créer des situations jusqu'alors inconnues avec des apprenants plus âgés. En effet, même si elle fréquente un établissement de formation pour les adultes, une personne de 16 ans a néanmoins cet âge.

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence repose principalement sur les conditions d'apprentissage adulte favorisant l'apprenance et les catégories d'obstacles à la formation.

2.1. LES CONDITIONS QUI FAVORISENT L'APPRENNANCE DES ADULTES

Les principes et les conditions andragogiques qui favorisent l'apprentissage des adultes qu'édicte Knowles (1970) guident un grand nombre de formateurs qui placent l'apprenant au centre de leurs interventions. En résumé, il faut que l'apprenant adulte se sente à l'aise, que le climat d'apprentissage demeure central, tant le climat social, l'environnement physique que le climat psychologique. Il faut que l'apprenant se sente accepté, respecté et soutenu, qu'on sache qu'il n'aime pas être infantilisé ou ridiculisé, que l'apprentissage réponde aux besoins qu'il a définis lui-même, qu'il participe à la planification de ses apprentissages et tende vers une plus grande expression de ses choix et qu'il tienne un rôle actif dans son apprentissage et sa propre évaluation. On doit retenir que le rôle du professeur n'est pas le même qu'avec les enfants, que l'adulte n'aime pas être jugé, qu'il souhaite échanger sur sa performance et que la relation éducative est fondamentale dans sa réussite éducative.

Plus particulièrement, plusieurs facteurs influent sur la persévérance des adultes qui étudient en région. À l'aide d'un questionnaire, Fortin (1996) a recueilli les stratégies d'adaptation de 85 adultes de Chicoutimi (Saguenay), au moment de retourner aux études en formation générale au regard de trois postulats. Il s'agit du vécu d'un individu qui a une influence sur son adaptation lors du retour aux études; de l'adaptation de l'apprenant qui est plus difficile à vivre si le milieu scolaire ne correspond pas à ses attentes; de l'adaptation et de l'inadaptation qui sont déterminées par la qualité de l'expérience de l'apprenant adulte dans son nouveau milieu. Il ressort de cette étude que la majorité des répondants furent encouragés par leurs proches à poursuivre leurs études et que la principale motivation à étudier est l'espoir d'améliorer leurs conditions de vie et de travail. Parmi les obstacles à la persévérance se dégagent le manque de temps pour les travaux scolaires, la peur de l'échec, le manque de méthode de travail et la difficulté de comprendre la matière. Par ailleurs, en dépit des obstacles, ces répondants en région affirment qu'ils se sont bien adaptés au milieu scolaire grâce à l'appui reçu de leurs proches et à l'encadrement scolaire qui répond de façon satisfaisante à leurs attentes.

2.2. LES CATÉGORIES D'OBSTACLES À LA FORMATION

Bien que peu connues de la communauté de chercheurs, les quatre catégories d'obstacles de Morgan et Tam (1999) ont l'avantage de mettre au jour les obstacles dressés par les établissements scolaires eux-mêmes, soit ceux sur lesquels ils peuvent agir. Pour Morgan et Tam (1999), les obstacles sont de nature: 1) situationnelle, dérivant du contexte dans lequel vit l'apprenant, de sa vie personnelle, tel un changement d'emploi, un changement de statut marital ou le fait d'avoir un enfant; 2) dispositionnelle, découlant de problèmes personnels qui influent sur la persévérance comme l'attitude, le style d'apprentissage ou la motivation; 3) pédagogique, se référant aux difficultés reliées au contenu disciplinaire ou encore à celles anticipées par rapport au contenu ou aux formateurs; et 4) institutionnelle, soit les difficultés inhérentes à la vie d'apprenant comme les exigences d'admission, l'horaire de diffusion d'un cours, les services ou le soutien limité de l'institution. Les établissements de formation seraient en mesure d'agir sur les deux dernières catégories d'obstacles de manière à favoriser la persévérance des apprenants.

À l'évidence, les institutions scolaires ne sauraient être imputables de l'ensemble des facteurs significatifs d'abandon de la formation générale par les adultes.

3. MÉTHODOLOGIE, ÉCHANTILLON ET LIMITES DE L'ÉTUDE

Les données utilisées à l'intérieur de ce chapitre découlent d'une recherche menée en 2004 (d'Ortun, 2006a) dans la foulée d'une thèse sur la persévérance d'adultes en formation (d'Ortun, 2005). Une méthodologie de type qualitatif classique fut retenue. Trois objectifs sont poursuivis: 1) décrire les raisons pour lesquelles ces jeunes reprennent leurs études; 2) reconnaître les obstacles liés à la réussite de leurs études; et 3) décrire leurs perceptions des services offerts par les centres de formation.

Puisque l'Outaouais couvre un vaste territoire et que les ressources et les obstacles sont susceptibles de varier selon le contexte dans lequel les apprenants étudient, l'échantillon de convenance de 332 volontaires provient des zones urbaine et rurale des quatre commissions scolaires francophones de l'Outaouais. Les questionnaires furent remplis par 295 adultes en FGA et des entretiens en profondeur furent menés auprès de 5 adultes de moins de 25 ans ayant abandonné la formation et de 32 personnels.

Les personnels rencontrés travaillent en zones urbaine (N = 18) ou rurale (N = 14) et ce sont surtout des femmes (25 sur 32). Il s'agit de 4 directeurs, 18 formateurs, 4 travailleurs sociaux, un conseiller pédagogique, 2 conseillers d'orientation, 2 adjoints administratifs et d'un animateur à la vie étudiante. L'expérience de ces personnels avec les apprenants adultes oscille entre 4 et 31 ans avec une moyenne de 14 ans.

Les apprenants qui ont rempli le questionnaire (N = 295) sont soit des femmes (52%), soit des hommes (48%) inscrits à l'un des cinq services d'enseignement retenus: alpha (N = 31), présecondaire (N = 15), 1^{er} cycle secondaire (N = 64), 2^e cycle (N = 121) et préparation au postsecondaire (N = 54). En raison de notre préoccupation envers les 16-25 ans, le 2^e cycle, un service que fréquentent majoritairement des raccrocheurs, et des centres majoritairement fréquentés par les 16-25 furent ciblés. Les questionnaires furent remplis en zones urbaine (N = 188 ou 64%) et rurale (N = 107 ou 26%). Que les centres en zone urbaine (Nouvel Horizon, L'Escale, l'Arrimage, La Génération, Vision-Avenir) et rurale (La Cité, Le Vallon, Notre-Dame-du-Désert, Pontiac et St-Joseph) soient vivement remerciés pour leur participation.

Le questionnaire fut construit de manière à couvrir les facteurs de persévérance recensés par l'auteure et utilisé à l'occasion de sa thèse doctorale en 2001. Il fut adapté aux fins de la présente étude de manière à être compris par des adultes non scolarisés. La collaboration de person-

nels et d'apprenants fut sollicitée pour le tester. Il comporte six pages et 72 questions. Outre des variables d'identification, il investigate trois dimensions reliées à la persévérance (raisons d'étudier, obstacles à la formation, attentes envers le centre). Le questionnaire comporte cinq parties. La première recueille des variables d'identification (service d'enseignement: cinq choix, nombre de mois cumulés; type d'inscription: temps plein ou partiel; âge actuel; genre: masculin, féminin). La deuxième partie porte sur les raisons d'étudier. Cette section comporte 20 questions à répondre sur une échelle de type Lickert (ne s'applique pas à moi, s'applique un peu à moi, s'applique totalement à moi). Chacune débute par « J'étudie parce que... ». La troisième partie cherche à connaître les défis et les obstacles. Elle comporte 21 questions à répondre sur la même échelle. Chacune des questions débute par « Les problèmes que je rencontre durant mes études... ». La quatrième partie recueille l'opinion face au centre. Elle comporte 27 énoncés à répondre sur une échelle de type Lickert (je ne sais pas, pas d'accord, d'accord). Chacune débute par « Au sujet du centre où j'étudie ». La cinquième et dernière partie est réservée aux commentaires. Les formateurs étaient invités à aider les apprenants à remplir cette section qui débute par la question suivante: « Qu'est-ce que le centre pourrait faire pour m'aider davantage à réussir mes études? »

Les formateurs furent sollicités pour distribuer les questionnaires, lire les consignes et les questions aux inscrits et pour nous retourner les questionnaires complétés. Les données recueillies furent analysées à l'aide du progiciel SPSS de manière à contraster les caractéristiques liées à l'âge, au genre, au nombre d'heures travaillées concomitamment aux études, au type d'inscription (temps partiel ou complet), à la localisation du centre (zone urbaine ou rurale), au service d'enseignement fréquenté et au nombre de mois passés dans ce service, au regard des obstacles et des conditions d'apprentissage chez l'adulte. Or un questionnaire comporte des limites. En outre, il ne peut rendre compte de l'état de détresse psychologique ou de l'enthousiasme pour le projet de formation.

Outre les limites reliées à la subjectivité des instruments de collecte et au caractère exploratoire de ce type de recherche, il importe de souligner que notre échantillon n'inclut pas la Commission scolaire anglophone Western Québec. Les résultats ne représentent pas nécessairement leurs points de vue. De plus, seuls 5 des 10 services d'enseignement offerts par les centres de FGA furent retenus. Par ailleurs, les données sociométriques recueillies ne permettent pas d'isoler, dans l'échantillon, les apprenants des catégories nouvel arrivant, personne handicapée, travailleur non diplômé en emploi, apprenant à distance ou apprenant se formant avec les TIC, pour ne nommer que ces catégories. Enfin, depuis le dépôt de notre rapport, et sans lien avec nos travaux, plusieurs recherches sur la

persévérance d'adultes en formation générale sont conduites au Québec et reflètent une préoccupation grandissante envers l'apprenance adulte. Une vue d'ensemble de la problématique de l'apprenance adulte se dessine actuellement et les résultats que nous obtenons représentent une modeste contribution à ce vaste chantier.

4. LES RÉSULTATS ET QUELQUES PISTES

Les résultats découlent des données recueillies par questionnaire auprès de 295 répondants âgés de 16 à 60 ans. Les réponses des 16 à 25 ans (N = 235) sont mises en lumière. Cette catégorie d'âges est en hausse en Outaouais et ces jeunes adultes sont susceptibles d'exprimer des besoins différents des apprenants plus âgés auxquels les centres de formation générale pour les adultes sont habitués. Les résultats sont présentés sous chacune des trois dimensions étudiées qui structurent le questionnaire : 1) les raisons d'étudier ; 2) les obstacles à la formation (de nature situationnelle, dispositionnelle, pédagogique, institutionnelle) ; et 3) les attentes envers les centres. Nous avons inclus des pistes de réflexion qui proviennent du rapport de recherche (d'Ortun, 2006a).

4.1. LES RAISONS D'ÉTUDIER

La première des trois dimensions dont fait part notre recherche concerne les raisons d'étudier. Ces motivations sont d'ordres affectif, cognitif, social ou culturel (Mucchielli, 2006).

Deux raisons principales d'étudier se dégagent des données recueillies et elles sont mentionnées par plus de 90 % des 295 répondants, peu importe leur âge : il s'agit du diplôme et d'un meilleur emploi. Les apprenants souhaitent améliorer leur sort et la formation générale ouvre la voie aux emplois qui exigent un diplôme du secondaire ou encore les prépare à s'engager ensuite dans une formation professionnelle ou collégiale en vue d'obtenir un emploi mieux rémunéré. L'emploi est donc un facteur motivant, attrayant et puissant. Notons que 18 répondants, qui indiquent que le diplôme est visé, mentionnent aussi les pressions qu'exerce la société en faveur de la formation. Outre la quête d'un diplôme ou d'un meilleur emploi, l'encouragement des proches est une raison d'étudier évoquée par 58 % des 16-25 ans. En revanche, la majorité de ces répondants déclarent poursuivre leurs études sous l'injonction de leurs parents ou d'un centre local d'emploi (CLE). Signalons que l'obtention d'un diplôme ou d'un meilleur emploi sont des motivations de nature extrinsèque. D'un point de vue andragogique, les motivations extérieures à soi n'auraient pas le

pois du besoin intrinsèque d'apprendre. Or il se dégage de recherches récentes que des motifs d'ordre professionnel stimulent la persévérance en formation d'apprenants adultes pour qui la carrière est importante peu importe le goût initial pour les études (d'Ortun, 2005). Il se dégage par ailleurs des données que deux répondants de moins de 25 ans, en zone rurale, étudient pour terminer une troisième secondaire pour s'engager dans l'armée et y poursuivre leurs études. L'obtention d'un diplôme en vue d'un emploi éventuel ou des acquis nécessaires à la poursuite d'une autre formation sont les principaux motifs à raccrocher que citent les 16-25 ans.

4.2. LES OBSTACLES À LA FORMATION

Cette deuxième dimension examinée concerne les obstacles théoriques à l'apprenance adulte. Les données furent traitées de manière à mettre au jour les obstacles rencontrés par chacune des catégories d'âges et selon la zone de localisation des centres.

Dans les données, c'est chez les 16-25 ans qu'on observe la plus faible proportion de répondants déclarant avoir des problèmes de santé (8 % contre 15 % des 36-45), des problèmes de gardiennage d'enfants (1 % contre 14 % des 46-55), des difficultés financières (15 % contre 50 % des 46-55) ou à se sentir isolés (8 % contre 14 % des 46-55); ces obstacles semblent être le fait d'apprenants plus âgés. Les principaux obstacles à la persévérance qu'affronte la catégorie des 16-25 ans sont la difficulté à se motiver envers les études et le fait de travailler plus de 25 heures par semaine concomitamment aux études.

4.2.1. Les obstacles de nature situationnelle

Les obstacles de nature situationnelle sont reliés au contexte dans lequel évolue l'apprenant et aux aléas de la vie dont la perte d'un emploi.

Les principaux obstacles de nature situationnelle dégagés de l'ensemble des données recueillies, sans égard à l'âge, sont : les ennuis financiers, les problèmes de transport, la difficulté à faire garder les enfants et le manque de temps. En effet, près de la moitié des répondants reconnaissent avoir des difficultés financières. Par ailleurs, le tiers des répondants indique avoir des problèmes de transport pour se rendre au centre. Or cette problématique concerne surtout les 46-55 ans (29 % contre 3 % des 26-35). Les responsables municipaux des transports pourraient être associés à la recherche de solutions pour favoriser l'accès aux transports publics. Bien que nos données ne permettent pas d'identifier le moyen de transport utilisé par les répondants (la marche, l'automobile, la bicyclette, le transport régional), tout porte à penser que les apprenants en zone rurale sont

plus enclins à posséder une automobile, ce qui occasionne des dépenses qui obligent à travailler durant les études. À cet égard, le tiers de l'échantillon travaille plus de 25 heures par semaine, ce qui compromet les études à temps complet. C'est parmi les 36-45 ans qu'on observe la plus grande proportion d'individus qui travaillent plus de 25 heures par semaine (21 %) une catégorie d'âges suivie par 18 % des 16-25 (majoritairement les répondants masculins). Les établissements de formation gagneraient à sensibiliser les apprenants à la notion de budget et aux comportements économiquement responsables. Pour contrer le fléau de l'endettement, les centres peuvent inviter des organismes spécialisés telle l'Association canadienne d'économie familiale à rencontrer les apprenants. Par ailleurs, les centres pourraient mobiliser personnels et apprenants autour d'un projet de covoiturage qui constituerait à la fois un projet d'établissement et une initiative écologique. Les centres peuvent tenir des séances d'information. Or les comportements résistent à l'information. Il faut tenter de percer les motivations à travailler et de poursuivre la réflexion sur les sources de financement autres que le travail durant les études, telles les mesures sociales, les commandites, les bourses, l'accès sur place à des repas à moindre coût, en gardant à l'esprit que l'apprenant adulte est un citoyen sollicité par la société de consommation.

C'est parmi les 16-25 ans que s'observe la plus grande proportion de répondants qui disent manquer de temps (8 % contre 0 % des 36-45 et 0 % des 46-55). Il ne faut cependant pas confondre l'impression de manquer de temps et le manque effectif de temps. En effet, l'échantillon comporte des apprenants qui s'en tirent plutôt bien même s'ils ont charge d'enfants et travaillent durant leurs études. Le rapport au temps est complexe et il doit être mis en perspective. Quoi qu'il en soit, les centres gagneraient à sensibiliser les 16-25 ans à la gestion du temps pour contrer l'échec faute d'avoir mis le temps voulu.

Bien que les centres et les commissions scolaires puissent peu de chose contre les aléas de la vie, les établissements sont capables de soutenir les apprenants, de l'accueil jusqu'au diplôme pour éviter qu'il y ait abandon en raison de difficultés temporaires, en s'associant les ressources de la région vers qui les envoyer promptement, au besoin. Outre ce partenariat avec les organismes d'aide de la région, les centres et commissions scolaires ont intérêt à accroître les capacités des apprenants à résoudre leurs problèmes par différents moyens, par exemple par l'implantation de dispositifs d'écoute ou de pairs aidants.

4.2.2. Les obstacles de nature dispositionnelle

Les obstacles de nature dispositionnelle sont reliés aux dispositions ou aux attributs personnels susceptibles d'agir sur la persévérance scolaire dont le style et le rythme d'apprentissage, l'attitude, la motivation intrinsèque et les incapacités de toutes natures.

Il se dégage principalement que la catégorie des 16-25 ans comporte la plus grande proportion d'apprenants qui ont de la difficulté à se motiver (27% contre 0% des 46-55 ans). Par ailleurs, la majorité indique que les autres apprenants ne prennent pas leurs études au sérieux : c'est parmi les 16-25 ans que s'observe la plus grande proportion de personnes non ponctuelles (9% contre 0% des 36-45 et des 46-55 ans). Le fait de se présenter en retard aux cours dérange la classe. Aussi, ne pas être ponctuel peut signifier qu'on remet les travaux en retard ou qu'on manque de contrôle sur sa propre vie. Cela nuit à la réussite scolaire, sociale et professionnelle ; les habitudes acquises durant la scolarité sont susceptibles de perdurer sur le marché du travail.

Il ressort également que 8% des 16-25 ans (contre 16% des 36-45 ans) ont des ennuis de santé. Les données ne permettent pas d'en préciser la nature ou la gravité. Il peut s'agir de toxicomanie, de dépression, de sida, de diabète, etc. Les centres gagneraient à s'associer les services d'infirmières pour informer, prévenir ou diriger les apprenants vers les services compétents, au besoin. Comme près du quart des répondants ignorent vers qui se tourner pour parler de leurs problèmes, les centres seraient bien avisés d'inviter des représentants d'organismes dont la mission est l'information ou la prévention. Avec le rajeunissement des clientèles en FGA, il est logique de penser que les problématiques des clientèles des centres se transforment.

Bien que les centres puissent peu de chose pour contrer les obstacles de nature dispositionnelle, l'incidence de ces problématiques sur l'abandon d'une formation suivie par des adultes est bien réelle. Le personnel des centres de l'Outaouais a donc intérêt à poursuivre les partenariats avec les intervenants psychosociaux de la région.

4.2.3. Les obstacles de nature pédagogique

Les obstacles de nature pédagogique sont reliés à la formation offerte en classe : ils concernent les contenus disciplinaires, les dispositifs d'enseignement et le climat dans lequel se déroule l'apprentissage. De celui-ci se dégagent principalement des données montrant que la majorité des apprenants se sentent soutenus par les formateurs. En revanche, la présomption voulant qu'étudier au secteur des adultes soit plus facile qu'au régulier

semble tenace. Près du tiers des répondants de l'échantillon ont l'impression de ne pas obtenir les résultats scolaires mérités malgré les efforts consentis. De plus, la moitié des répondants considèrent les cours plus difficiles que ce à quoi ils s'attendaient. On peut penser que parce qu'ils fréquentent le secteur adultes, les répondants ont interrompu au moins une fois leurs études. Pour éviter d'autres abandons, les centres devraient informer les apprenants, en début de chaque année scolaire, des tenants et des aboutissants de la FGA. Aussi, parce que les apprenants adultes ont besoin de modèles, ces séances d'information pourraient être l'occasion de convier des diplômés à décrire leurs stratégies pour persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme.

La confiance en ses propres capacités à apprendre est un facteur important de réussite scolaire pour l'adulte. Or plus du tiers doute de leurs capacités à apprendre. Les centres gagneraient donc à inclure le savoir apprendre au nombre des objets enseignés. Outre ce doute au sujet de ses capacités à apprendre, d'autres obstacles trouvent leur origine dans la classe elle-même. Notons que près du tiers avouent ne pas comprendre les consignes du formateur. Conscients de l'importance du savoir-apprendre dans la formation continue, les formateurs et les conseillers doivent détecter précocement les apprenants en difficulté et les soutenir en vue de la maîtrise des techniques d'études ou les guider vers des spécialistes des difficultés d'apprentissage dont la source n'est pas toujours d'ordre cognitif ; il suffit de penser aux toxicomanies, aux dépressions ou aux violences.

L'apprentissage individualisé pratiqué dans les centres est un dispositif qui repose sur les dispositions des apprenants envers l'autoformation et dans lequel des apprenants peuvent se sentir privés de relations significatives avec les autres apprenants. À cet égard, le quart des répondants ressentent de l'isolement en situation d'apprentissage individualisé. « Dans des classes où, de surcroît, le ratio est élevé, le mode d'apprentissage individualisé ne permet pas, au dire des adultes, un encadrement personnalisé, ce qui les laisse davantage à eux-mêmes » (MELS, 2005b, p. 146). Mucchielli (1998) et Knowles (1990) prônent les principes d'une pédagogie spéciale pour adultes (andragogie) dont les succès s'appuient sur des méthodes actives où le formateur est un agent de changement et dans lesquelles l'accompagnement est fondamental. Il importe de préciser que l'isolement est un facteur d'abandon qui appartient à plusieurs catégories d'obstacles. En effet, il peut s'agir d'un obstacle de nature pédagogique, s'il est question, par exemple, du vécu dans la classe, d'un obstacle de nature situationnelle, s'il est question, par exemple, du vécu d'un nouvel arrivant, ou bien d'un obstacle de nature dispositionnelle, s'il est question, par exemple du vécu d'une personne timide.

De plus, la majorité des répondants (79 %) indiquent que la charge de travail impliquée est trop importante et qu'ils ont besoin de plus de temps pour apprendre. Le quart des répondants avouent ne pas réussir à réaliser les travaux demandés. C'est parmi les inscrits au premier cycle du secondaire que s'observe la proportion la plus élevée d'apprenants qui disent avoir besoin de davantage de temps pour passer à travers la matière (46 % contre 23 % en alphabétisation). Les centres auraient ainsi intérêt à analyser la charge de travail exigée au premier cycle du secondaire au regard des responsabilités que les adultes assument, outre la formation. C'est parmi les 16-25 ans que s'observe la plus grande proportion de répondants déclarant avoir le sentiment de perdre leur temps dans les cours (14 % contre 0 % des 46-55). Les centres devraient faire en sorte que les apprenants n'aient pas l'impression de perdre leur temps en s'interrogeant sur les contenus et la façon dont s'enseignent les matières pour susciter l'intérêt des apprenants dans le contexte où la formation est en concurrence avec les responsabilités de la vie adulte. Le quart des 16-25 ans (contre 5 % des 36-45) ne savent pas ce que leur apporteront les cours. Les centres pourraient tirer parti du bagage expérientiel des apprenants en incluant dans les contenus de formation des exemples d'applications dans la vie de tous les jours.

4.2.4. Les obstacles de nature institutionnelle

Les centres et les commissions scolaires ont la responsabilité de la gestion des centres, du personnel qui y travaille et des facilités qu'on y trouve. Dans cette recherche, les obstacles de nature institutionnelle sont reliés aux difficultés que les apprenants, à titre de clients, sont susceptibles de rencontrer : nous pensons à l'horaire des cours parfois incompatibles avec l'emploi occupé ou au manque de places dans un centre situé à proximité du lieu de résidence.

Selon les données recueillies, les apprenants sont satisfaits des centres. Toutefois, 66 % des apprenants connaissent les services offerts par les centres, donc le tiers les ignorent. L'étape qu'est l'accueil des nouveaux apprenants est cruciale du point de vue de la persévérance (MELS, 2005b). Pour se sentir acceptés et intégrés dans le centre de formation, les apprenants doivent connaître les services, les activités et le soutien qui sont offerts et rencontrer éventuellement les personnels clés du centre. Ceux-ci ont avantage à offrir un programme d'accueil qui présente les services et les ressources vers qui se tourner en cas de besoin sur les plans cognitif et personnel. L'accueil peut également être l'occasion, pour les nouveaux apprenants, de rencontrer d'autres apprenants diplômés ou expérimentés ou responsables de l'association des étudiants et, dès lors, contrer l'isolement dans la FGA qu'ils entreprennent.

4.3. LES ATTENTES ENVERS LES CENTRES DE FGA

Cette troisième et dernière dimension étudiée concerne la perception des apprenants envers les centres, la qualité de vie, les relations apprenants-formateurs, apprenants-personnels et apprenants-apprenants. De façon générale, elle englobe la vie à l'intérieur d'un centre de formation et ce qui peut l'améliorer.

Il se dégage principalement que les 16-25 ans inscrits au second cycle du secondaire se distinguent par leur forte proportion à savoir où trouver de l'aide pour réussir leurs études (86 % contre 58 % en alphabétisation) ou pour résoudre leurs problèmes personnels (82 % contre 52 % en alphabétisation). Il ressort néanmoins que le quart de l'échantillon ignorent à qui parler de leurs problèmes. Les données recueillies à l'aide du questionnaire ne permettent pas de préciser la nature des problèmes, hormis les difficultés familiales, que plus du tiers des répondants disent éprouver. Ainsi, on ne peut savoir si ces difficultés découlent de la monoparentalité ou de la cohabitation avec les parents. Les centres ne peuvent répondre à l'ensemble des attentes, mais l'émergence de groupes d'entraide ou de pairs aidants pourrait contribuer à maintenir l'intérêt pour les études malgré la tourmente.

Le projet d'établissement semble une solution porteuse. Il permet de faire en sorte que le personnel et les apprenants tiennent un rôle actif dans l'analyse de leurs besoins, dans l'élaboration, l'implantation et l'évaluation des solutions, en réponse au besoin de s'engager dans les décisions du centre : c'est ce qu'indiquent certains répondants. De plus, le projet d'établissement est susceptible de favoriser l'émergence de solutions originales par les apprenants eux-mêmes.

Le besoin des apprenants d'être traités en adulte se dégage des données. Comme le soutient Knowles, « l'adulte doit se sentir accepté, respecté et soutenu. Il n'aime pas être infantilisé ou ridiculisé ». C'est chez les 16-25 ans que s'observe la plus grande proportion mentionnant que les personnels les traitent comme des enfants (27 % contre 0 % des 46-55 ans), que le centre de formation ressemble à une prison (17 % contre 0 % des 46-55) et qui n'a pas souvent le goût d'y aller (27 % contre 0 % des 46-55 ans). De plus, la catégorie des 16-25 comporte la plus petite proportion qui recommanderait le centre à leurs amis (70 % contre 95 % des 36-45 ans). Infantiliser l'apprenant adulte équivaut à nier sa dimension adulte. C'est parmi les 16-25 que s'observe la plus grande proportion indiquant qu'il y a trop de règlements au centre (24 % contre 14 % des 46-55 ans). En outre, c'est

parmi les répondants en zone urbaine que s'observe la proportion la plus élevée mentionnant qu'il y a trop de règles (27% contre 17% en zone rurale) et que le centre ressemble à une prison (19% contre 8% en zone rurale).

Le passage vers l'âge adulte implique l'affirmation et parfois l'insoumission. Des stratégies d'information et d'inclusion peuvent atténuer l'impression de contrôle. Les règles visent pourtant à optimiser la sécurité et le mieux-être dans les lieux que plusieurs fréquentent. Les centres devraient expliquer les tenants et les aboutissants des règlements et leur équivalence dans la société civile et inclure les apprenants au moment d'énoncer les règles communes. De plus, les centres gagneraient à considérer l'apprenant à titre de partenaire indispensable de sa formation et des décisions qui le concernent.

Le climat est central, soit le climat d'apprentissage, le climat social ou l'environnement physique. Or 17% des 16-25 ans admettent avoir des difficultés avec les autres apprenants. Les résultats ne permettent toutefois pas de préciser la nature de ces problèmes. S'agit-il d'un conflit intergénérationnel? En effet, en FGA un apprenant peut théoriquement être le grand-père de son collègue de 16 ans. Quoi qu'il en soit, les formateurs et les autres catégories de personnels ont à veiller aux relations respectueuses et harmonieuses entre les personnes. À cet égard, il se dégage des données un souhait d'implanter un comité de résolutions de problèmes, dont les médiateurs seraient des apprenants. Un tel dispositif pourrait contribuer à stimuler l'appartenance, à témoigner de la confiance aux apprenants adultes, à fournir des occasions d'apprendre à vivre ensemble et à agir en citoyen responsable.

Au regard de la complexité des facteurs de persévérance éducative et des particularités des parcours de vie adulte, les centres ont avantage à soutenir ou à diriger promptement les adultes aux prises avec des aléas temporaires susceptibles de mener à des abandons définitifs.

Leurs motivations à étudier et les obstacles que les 16-25 ans doivent surmonter leurs attentes envers les centres diffèrent des apprenants plus âgés auxquels les centres sont habitués. Quels que soient l'âge ou le genre des répondants à cette étude, la majorité de ceux-ci se disent soutenus par les formateurs des centres et souhaitent des apprentissages utiles dans la vie de tous les jours.

Sur le plan théorique du moins, les principes chers à l'andragogie demeurent tout aussi inspirants aujourd'hui. En effet, ils prônent de faire en sorte que l'apprenant occupe une place centrale dans ses apprentissages et que les apprentissages soient significatifs pour lui (Knowles, 1970; Knowles, Holton III et Swanson, 2005).

TABLEAU 1

Principaux résultats par ordre décroissant chez les 16-25 ans

Raisons d'étudier	<ul style="list-style-type: none"> – Acquérir un diplôme; – décrocher un emploi bien rémunéré; – se qualifier en vue d'autres formations; – répondre à l'injonction de leurs parents.
Obstacles	<ul style="list-style-type: none"> – Éprouver de la difficulté à se motiver; – travailler plus de 25 heures par semaine; – avoir le sentiment de perdre leur temps en classe; – ignorer à quoi serviront les contenus; – ne pas être ponctuels; – vivre des problèmes relationnels; – se sentir isolés en situation d'apprentissage individualisé.
Attentes	<ul style="list-style-type: none"> – Être traités en adulte; – qu'il y ait moins de règlements dans les centres; – prendre part aux décisions qui les concernent.

CONCLUSION

Plus que jamais, il importe de nous interroger sur les facteurs d'inclusion et de persévérance des adultes en formation générale, et cela, en raison de la hausse croissante en FGA des jeunes de moins de 18 ans, des défis que pose l'économie à l'État québécois dans un contexte de vieillissement de la population, de pénuries de main-d'œuvre et de persistance d'un taux élevé d'analphabétisme au Québec, malgré les efforts concertés de l'État et d'organismes qui ont fait de la réussite éducative leur cheval de bataille.

La formation générale de base est le socle sur lequel se greffent d'autres formations diplômantes qui ouvrent la voie à une carrière davantage choisie. Les 16-25 ans le savent et retournent sur les bancs d'école principalement pour obtenir un diplôme et, éventuellement, décrocher un meilleur emploi. Or plusieurs obstacles se dressent sur le parcours menant à la qualification de ces jeunes, dont le fait de consacrer plus de 25 heures par semaine à un emploi, les exigences des cours et le besoin d'être traités en adulte.

Depuis le dépôt de notre rapport, plusieurs recherches reliées à la persévérance d'adultes en formation générale sont conduites au Québec. Elles témoignent de la préoccupation envers l'apprenance adulte ; pensons, par exemple, aux travaux du Conseil de la science et de la technologie (2009) qui mettent au jour les défis actuels se posant à la formation des adultes dont le financement de la recherche. Nous pensons aussi aux travaux de Raymond (2008) sur le phénomène des raccrocheurs au secondaire, aux travaux de Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007) sur la diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base, sans oublier les travaux de Savoie-Zajc et Dolbec (2007) sur les défis de la réussite dans des programmes de formation professionnelle, les mémoires et les doctorats sur le sujet. Le mémoire de Poirier (2007), par exemple, se penche sur la qualification des élèves à l'éducation des adultes comme passeport pour l'intégration socioprofessionnelle et la participation citoyenne. Signalons également les travaux en cours, dont ceux de Rousseau, Samson et Théberge (2009) sur la persévérance des 16-18 ans qui choisissent la formation aux adultes ou encore ceux de d'Ortun (2008) qui révèlent les pratiques d'accompagnement de formateurs et de personnels favorables à l'engagement d'adultes au secondaire, dans leurs projets d'études et dans le contexte d'une préimplantation de la réforme à l'éducation des adultes, pour ne nommer que ces quelques recherches. Il va sans dire qu'une vue d'ensemble des problématiques de l'apprenance adulte se dessine graduellement et que les résultats rapportés dans ce chapitre ne représentent qu'une modeste contribution à ce chantier.

C'est pour mieux comprendre la persévérance en FGA que nous proposons quelques pistes de recherche. Nous mentionnons, entre autres, l'étude approfondie des stratégies d'adaptation des nouveaux arrivants qui s'inscrivent en FGA et l'étude des parcours de personnes handicapées ou vieillissantes en FGA. Il s'agit également de l'étude des modalités négociées entre les employeurs et les salariés qui visent un diplôme d'études secondaires, l'étude des motivations et des stratégies de mise à jour des connaissances par les formateurs des centres ou encore l'étude des dispositifs et de l'accompagnement à l'implantation en FGA du renouveau pédagogique ou « réforme ».

RÉFÉRENCES

- Association des cadres scolaires du Québec – ACSQ (2005). *Orientations stratégiques pour le développement de l'Éducation des adultes et de la formation professionnelle: le défi d'agir*, Bulletin 11(1), octobre, <www.acsq.ac.ca>, consulté le 20 avril 2005.
- Bélanger, P., P. Carignan et R. Staiculescu (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Rapport au programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires en partenariat avec le ministère de l'Éducation et le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2005). *L'anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».
- Bujold, C. et M. Gingras (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*, 2^e éd., Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Bureau de la statistique du Québec (2005). *Québec chiffres en main*. Québec, Gouvernement du Québec, <www.gouv.qc.ca>, consulté le 15 juin 2005.
- Carriérologie. Revue francophone internationale* (2001). « Spécial: Autour de la vie adulte: maturité, identité », 8(1), <www.carrierologie.uqam.ca>, consulté le 20 avril 2005.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). *Carnet du savoir*, « Spécial: Comprendre la nécessité de stratégies ciblées en matière d'apprentissage en milieu de travail », Hiver.
- Conseil de la science et de la technologie (2009). *Défi formation: stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*, rédigé par Lise Santerre, Perspectives STS, Québec, Conseil de la science et de la technologie, <www.cst.gouv.qc.ca>, consulté le 10 février 2009.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- d'Ortun, F. (2005). *Facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance de travailleuses en situation d'autoformation assistée*. Thèse doctorale en éducation, option andragogie, Montréal, Université de Montréal.
- d'Ortun, F. (2006a). *La formation générale des adultes en Outaouais: profils, besoins et pistes d'actions pour ses commissions scolaires*, Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), <catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19292332124910105149>, consulté le 20 avril 2008.

- d'Ortun, F. (2006b). «La persévérance dans une autoformation assistée universitaire de travailleuses en situation travail-famille-formation», *Carriérologie. Revue francophone internationale*, 8(1-2), p. 173-194, <www.carrierologie.uqam.ca>, consulté le 20 avril 2008.
- d'Ortun, F. (2008). *Pratiques d'accompagnement de formateurs et de personnels favorables à l'engagement d'adultes à l'ordre secondaire dans leurs projets d'études dans le contexte d'une préimplantation de la réforme à l'éducation des adultes*, Recherche en cours financée par le Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires.
- Decarries, F. et C. Corbeil (dir.) (2002). *Espaces et temps de la maternité*, Montréal, Les éditions du Remue-ménage.
- Desmarais, D. (2001). «Avoir 20 ans et vivre de la détresse psychologique : un paradoxe contemporain», *Carriérologie. Revue francophone internationale*, 8(1-2), p. 173-194, <www.carrierologie.uqam.ca>, consulté le 20 avril 2007.
- Fédération des commissions scolaires du Québec – FCSQ (2006). *Mémoire sur le projet de Règles budgétaires 2006-2007 pour les commissions scolaires*, Québec, <www.fcsq.qc.ca/Commissions/Role/stat1.html>, consulté le 10 juin 2006.
- Fortin, J. (1996). *L'adaptation des apprenants adultes lors du retour aux études : une exploration des facteurs considérables*. Mémoire, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.
- Gauthier, M. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?*, Québec, ICRC.
- Gingras, M., G. Durocher et B. Tétreau (1995). «Les préoccupations de carrière d'adultes en formation», *Éducation permanente*, 125(4), p. 57-63.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Ministère de l'Éducation, <www.meq.gouv.qc.ca>, consulté le 10 juin 2005.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, 3^e éd., Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- Knowles, M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, New York, Association Press.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Knowles, M.S., E.F. Holton III et R.A. Swanson (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6^e éd., Foster City, Elsevier.
- Mercier, A., M. Ettayebi et F. Medzo (dir.) (2004). *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme*, Actes du colloque C517, LXXI^e congrès de l'Acfas à l'UQAC, 23 mai 2003, Cahiers scientifiques, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2005a). *Portrait statistique de l'éducation. Région administrative de l'Outaouais (07)*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2005b). *État de la formation de base des adultes au Québec*, Gouvernement du Québec, Direction générale des régions, <www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/formationgenerale/pdf/>, consulté le 10 juin 2006.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2006*, <www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/index.htm>, consulté le 10 avril 2007.
- Morgan, C.K. et M. Tam (1999). « Untravelling the complexities of distance education student attrition », *Distance Education*, 20(1), p. 96-108.
- Mucchielli, A. (2006). *Les motivations*, 8^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- Mucchielli, R. (1998). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, 6^e éd., Paris, ESF entreprise.
- Noel-Levitz Higher Education Consulting (2001). <www.noellevitz.com/Papers+and+Research/>, consulté le 10 juin 2005.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2003). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, Paris, OCDE et Points clés.
- Poirier, E. (2007). *La qualification des élèves à l'éducation des adultes : un passeport pour l'intégration socioprofessionnelle et la participation citoyenne*. Mémoire de maîtrise en éducation, option psychopédagogie, Québec, Université Laval.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*, Ontario, Statistique Canada.
- Rousseau, N., G. Samson et N. Théberge (2009). « De la persévérance à revendre ! Le cas des 16-18 ans qui choisissent la formation aux adultes », *III^e Congrès de la réussite, Vers la réussite socioprofessionnelle des jeunes en difficulté*, 5-6 novembre 2009, Trois-Rivières.
- Savoie-Zajc, L. et A. Dolbec (2007). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux, défis*, Rapport déposé au programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Turner, J. et B. Hévin (2005). *Construire sa vie adulte*, 2^e éd., Paris, Dunod.
- Vanderplas-Holper, C. (1998). *Le développement psychologique à l'âge adulte*, Paris, Presses universitaires de France.

L'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle de jeunes¹

Frédéric Deschenaux
Université du Québec à Rimouski
frederic_deschenaux@uqar.qc.ca

1. L'auteur tient à remercier Marie-Ève Galaise et Solenne Cadieux, assistantes de recherche à l'Université du Québec à Rimouski pour l'aide apportée à la rédaction de ce chapitre.

RÉSUMÉ

L'auteur analyse l'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle en comparant des jeunes âgés entre 20 et 24 ans aux profils contrastés : les jeunes peu scolarisés (secondaire non terminé) et les universitaires. Ces profils sont considérés comme contrastés, car le fait de détenir à cet âge un diplôme universitaire témoigne d'un parcours scolaire linéaire, donc, à peu près exempt de retard ou de troubles scolaires, d'où le contraste avec les jeunes peu scolarisés qui ont interrompu leur parcours avant l'obtention de leur diplôme. La mise en contexte de ce chapitre met en évidence que le diplôme est un atout à posséder pour bien tirer son épingle du jeu sur le marché de l'emploi. Les titulaires d'un diplôme se trouvent en meilleure posture que leurs acolytes qui n'en possèdent pas. De plus, le processus menant à un diplôme ne se déroule pas de la même manière si la personne est originaire d'un milieu favorisé ou défavorisé. Le milieu d'origine influencerait également le type d'emploi exercé. Or les études se concentrent souvent sur les personnes titulaires d'un diplôme, faisant abstraction des jeunes peu scolarisés. Ainsi, l'objectif de cette contribution est de comparer la situation des jeunes peu scolarisés à celle des jeunes titulaires d'un diplôme universitaire chez des Québécois de 20 à 24 ans. Plus précisément, l'auteur compare la situation de ces deux groupes au regard de la scolarité de leurs parents, du genre, de leur catégorie socioprofessionnelle et, finalement, de l'évaluation qu'ils font de leur insertion professionnelle. Force est de constater que ces deux groupes ne sont pas du tout dans la même situation. Ces constats mènent à une réflexion sur l'insertion sociale des jeunes peu scolarisés et sur l'intervention éducative les concernant.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Insertion professionnelle – déterminants sociologiques – capitaux symboliques

Ce texte vise à analyser l'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle en comparant les parcours de jeunes peu scolarisés (secondaire non terminé) et d'universitaires. Ces profils sont considérés comme contrastés, car le fait de détenir un diplôme universitaire entre 20 et 24 ans témoigne d'un parcours scolaire linéaire, donc, à peu près exempt de retard ou de troubles scolaires, d'où la différence avec les jeunes peu scolarisés qui ont interrompu leur parcours avant de reprendre leurs études en vue de l'obtention de leur diplôme. Dans ce contexte, au même âge, on se retrouve avec des jeunes qui ont atteint les études supérieures et des jeunes qui n'ont pas terminé leur secondaire, ce qui témoigne de l'hétérogénéité de la jeunesse. À ce sujet, Bourdieu (1980) n'écrivait-il pas que « la jeunesse n'est qu'un mot » ? Ce mot peut d'ailleurs être défini de bien des manières.

Plusieurs sociologues (Bourdieu, 1980 ; Galland, 1991 ; Gauthier, 1999 ; Hamel, 1999) ont abordé la question de la jeunesse et de sa définition. Cette délimitation implique presque nécessairement un certain arbitraire, être jeune au Moyen Âge n'était pas la même chose qu'être jeune en 2009. Ces sociologues ont parlé d'un allongement de la jeunesse puisque les seuils bordant le passage à la vie adulte sont franchis avec du retard lorsque l'on compare les différentes époques, par exemple les années 1970 aux années 2000. La précarisation des formes de l'emploi est en partie responsable de cet allongement de la jeunesse, car la question de l'accès à l'emploi est centrale dans notre société (Hamel, 1999).

Une partie de la jeunesse n'éprouve pas de problèmes d'accès à l'emploi, c'est pourquoi il est délicat de parler d'une jeunesse unique et monolithique. En effet, l'âge biologique renvoie à une pléthore de situations différentes. Une personne de 25 ans peut aussi bien être en emploi depuis plusieurs années alors qu'une autre, du même âge, est aux études ; pendant qu'une autre, toujours du même âge, peut vivre dans les rues de Montréal, mendiant pour sa survie. « Autrement dit, c'est par un abus de langage formidable que l'on peut subsumer sous le même concept [la jeunesse] des univers sociaux qui n'ont pratiquement rien de commun » (Bourdieu, 1980, p. 145).

C'est souvent l'acquisition de l'autonomie qui sert à définir le passage à la vie adulte. La jeunesse se distingue « de l'enfance par le fait que, sans avoir accédé aux statuts et aux rôles adultes, les jeunes ont acquis, sur un certain nombre de plans, une autonomie relative à l'égard de leurs parents » (Galland, 1991, p. 127). De son côté, Bidard (2006, p. 10) avance que la jeunesse correspond à un « moment particulier d'entrée dans la carrière, de mise en œuvre éventuelle des héritages et des atouts, de choix impliquant divers domaines de la vie, d'acquisition progressive de rôles

sociaux globaux». Cette différenciation avec les parents est intéressante dans le cadre de ce texte, car il a précisément pour objectif de discuter l'influence des parents dans le processus de qualification et d'insertion professionnelle des jeunes.

Avec toute la prudence nécessaire, nous retenons néanmoins une définition plutôt démographique de la jeunesse, ne disposant pas d'éléments plus fiables pour fixer les bornes de la jeunesse des répondants à notre enquête. En effet, les données utilisées sont issues d'un sondage mené auprès de jeunes de 20 à 34 ans. Pour ce chapitre en particulier, seuls ceux-ci sont retenus, de manière à mettre en évidence des situations contrastées aux mêmes âges. Pour les uns, après un parcours sans interruption, le diplôme universitaire est en poche, alors que pour les autres, les études secondaires ne sont pas terminées, illustrant l'hétérogénéité des capitaux symboliques détenus (Bourdieu, 1980).

1. MISE EN CONTEXTE

D'entrée de jeu, il convient d'évoquer un fait social marquant au Québec, soit l'amélioration substantielle du niveau de scolarité de la population dans une période somme toute assez courte. Cet élément est à prendre en considération lorsque vient le temps de s'attarder aux cheminements individuels. En effet, tous ne se scolarisent pas de la même manière. Il existe ainsi une grande diversité de parcours, déterminée sociologiquement, entre autres, par les caractéristiques du milieu familial qui influencent le décrochage et l'insertion professionnelle, comme il en sera question plus loin.

1.1. LA SCOLARISATION DES JEUNES

Les mesures facilitant l'accès au système d'enseignement au Québec, instaurées dans la foulée du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1963), aussi connue comme la Commission Parent, ont permis à plusieurs jeunes d'accéder aux études postsecondaires dans des proportions assez importantes pour rattraper une grande partie du retard que le Québec conservait sur le reste du Canada et sur les autres pays industrialisés en matière de scolarisation (Robert et Tondreau, 1997). Par la création des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) et du réseau de l'Université du Québec, des établissements d'enseignement supérieur sont désormais accessibles sur presque tout le territoire. On constate ainsi de nets progrès sur une période d'une trentaine d'années chez les personnes âgées de 15 ans et

plus. En effet, en 1971, 80% de la population obtenait moins d'une 13^e année de scolarité alors qu'en 2001, cette proportion n'était que de 58%. Durant la même période, la proportion de personnes détenant un baccalauréat est passée de 4,6% à 14%. Or si tous les jeunes ont accès à l'enseignement supérieur, ils n'y accèdent pas tous et encore moins terminent avec un diplôme en poche. Ainsi, en 2004, en se basant sur l'observation d'une cohorte de 100 élèves ayant entrepris ensemble leur cheminement dans le système d'enseignement et n'ayant jamais pris de retard, on constate que 43 accèdent aux études collégiales et que 18 y décrochent un diplôme. Sur les 14 qui accèdent aux études universitaires, seulement 9 obtiennent leur diplôme (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007a). Ces statistiques nous en apprennent cependant très peu sur les jeunes qui abandonnent les études, parfois même avant l'obtention de leur diplôme secondaire.

Cette hausse du niveau de scolarisation de la population a fait en sorte de modifier considérablement la structure du marché de l'emploi. En effet, les données des recensements montrent que la composition des catégories socioprofessionnelles change et il est possible d'observer une présence beaucoup plus importante d'individus scolarisés dans tous les secteurs d'activité. À un point tel que des chercheurs parlent de suréducation (Vultur, 2006) ou de déclassement (Rose, 2000) pour un bon nombre de travailleurs.

Vultur (2006) observe que la conjoncture économique peut avoir un impact sur la création d'emplois et sur le type d'emploi disponible. À titre d'exemple, à la reprise économique des années 1990, tous les secteurs d'activité étaient en ébullition, dans des proportions variables. Toutefois, « bien que le nombre d'emplois ait augmenté pour l'ensemble des qualifications, ce sont les professions exigeant peu de qualifications qui ont connu le taux de création d'emplois le plus élevé » (p. 47).

Malgré ce constat, il appert que le fait de détenir un diplôme, quel qu'il soit, permet de se positionner avantageusement sur le marché de l'emploi. Selon une étude du MELS (2007b), les titulaires d'un diplôme se distinguent très avantageusement des jeunes peu scolarisés (appelés décrocheurs dans l'étude) tant sur le plan de l'accès à l'emploi que sur le plan de la qualité de ces emplois.

L'examen de *Les enquêtes Relances* effectué auprès des diplômées et diplômés des différentes filières par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007c) révèle de nombreuses disparités entre les jeunes diplômés. En effet, 12% des titulaires d'un diplôme d'études professionnelles étaient en chômage en 2003, comparativement à 6% des détenteurs d'un diplôme d'études collégiales techniques et à 5% des titulaires d'un diplôme d'études universitaires. Sur le plan de la rémunération, toujours

en 2003, les diplômés de la formation professionnelle et technique gagnent sensiblement le même salaire hebdomadaire moyen (respectivement 520 \$ et 540 \$), alors que les titulaires d'un diplôme universitaire gagnent en moyenne 750 \$ (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007c). Plusieurs travaux montrent une flexibilisation et une précarisation des formes de l'emploi chez les jeunes. Les jeunes travaillent davantage ces dernières années, mais sans nécessairement avoir accès à une permanence ou à une protection sociale, donc dans des conditions atypiques (Descheaux et Laflamme, 2007; Rose, 2000). Encore une fois ici, les données renseignent sur les personnes diplômées, sans que l'on n'en sache davantage sur la situation des jeunes peu scolarisés.

Jusqu'ici, les études présentées traitent de la scolarisation et des conditions d'emploi des individus, laissant quelque peu de côté l'influence de l'environnement social et des déterminants sociologiques. Pourtant, des études récentes autant québécoises qu'internationales font ressortir l'influence de la famille sur la scolarisation et les trajectoires professionnelles. La prochaine section aborde plus en détail cet aspect.

1.2. L'INFLUENCE DU MILIEU D'ORIGINE SUR LA SCOLARISATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Il existe plusieurs études sur les parcours scolaires qui permettent d'obtenir un portrait de la scolarisation de la population. Ainsi, l'analyse du volet québécois du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et de l'enquête sur les jeunes en transition (EJET) nous apprend que les décrocheurs et les élèves qui ont doublé une année (les doubleurs dans l'étude) ont des parents moins scolarisés que les jeunes qui sont à jour dans leur cheminement scolaire. Ce constat montre que « les décrocheurs ont donc plus souvent des parents eux-mêmes en rupture avec le système scolaire, ce qui laisse entrevoir un aspect intergénérationnel du décrochage scolaire » (MELS, 2007d, p. 7). De manière corollaire, et selon la même source, les décrocheurs et les doubleurs sont issus de milieux socioculturels moins avantagés sur le plan des capitaux symboliques (Bourdieu, 1980). Ils sont moins entourés de biens culturels et participent moins à des activités culturelles que les jeunes à jour dans leur parcours scolaire.

Une autre étude du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) souligne l'influence du milieu socioéconomique sur la réussite scolaire. En découpant l'indice de milieu socioéconomique en déciles (la distribution en dix parties égales), il appert que les élèves issus des milieux défavorisés (décile 10) réussissent moins bien que les élèves des milieux favorisés (décile 1). À titre d'exemple, notons que les jeunes issus

des milieux favorisés obtiennent leur diplôme d'études secondaires en cinq ans dans une proportion de 80,0 %, alors que les élèves des milieux défavorisés en font autant dans 65,2 % des cas. L'étude révèle aussi que les garçons sont plus affectés que les filles par l'influence du milieu socio-économique. En effet, « l'écart entre les garçons et les filles tend à s'amenuiser lorsque les élèves sont issus d'un milieu favorisé et à s'accroître plus ce milieu est défavorisé » (MELS, 2005, p. 23).

Plusieurs études internationales récentes montrent également l'influence du milieu d'origine sur l'insertion professionnelle et sur le type d'emploi occupé. En Angleterre, une étude menée par Cooke (2004) auprès de 1 397 étudiants universitaires met au jour d'importantes différences selon la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents. Utilisant six catégories socioprofessionnelles, cette étude révèle que les jeunes dont les parents sont des professionnels étudient à l'université dans près de 70 % des cas. Par opposition, les jeunes dont les parents sont des ouvriers non spécialisés ont été exclus de l'analyse des résultats en raison de leur faible représentation. Les tendances énoncées se vérifient également auprès des réseaux d'amis de ces étudiants, voyant se dessiner une assez forte homogénéité de catégorie socioprofessionnelle chez les universitaires.

En ce qui concerne les États-Unis, Mistral et Salzmann (2007) ont analysé des données issues de plusieurs sources, autant européenne qu'américaine, et arrivent au constat que les inégalités sociales sont croissantes et persistantes. Des analyses longitudinales étayent ce constat. Par exemple, une étude portant sur une cohorte de 5 000 personnes a établi que 70 % des fils sont, en 1998, dans une position égale ou inférieure à celle dans laquelle était leur père en 1979. Ces auteurs, tout comme Abdowitz (2005), concluent que le rêve américain, ayant pour principe la liberté individuelle et la prémisse que chacun peut améliorer lui-même son sort, n'exerce plus la même fascination.

En France, les travaux de Boëton (2006) lui permettent d'arriver sensiblement au même constat lorsqu'elle mentionne que « s'il reste une majorité de trentenaires à connaître une mobilité sociale ascendante, la probabilité d'accomplir un tel parcours est en baisse. [...] Les jeunes adultes font aujourd'hui face à presque autant de risques de déclin que d'ascension dans la pyramide sociale (près d'une chance sur cinq dans les deux cas) » (p. 477).

Une étude réalisée par Poullaouec (2004) auprès des familles ouvrières françaises met en relief l'influence du milieu social d'origine sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes. À partir des données de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), l'auteur a analysé les aspirations scolaires des parents à l'égard

de leurs enfants dans les milieux ouvriers. L'auteur a constaté que les parents souhaitent que leurs enfants échappent aux emplois d'exécution et qu'ils soient dans une position sociale au moins équivalente à la leur, sinon meilleure. L'auteur observe également un phénomène intéressant, soit l'aide accordée aux jeunes par leurs parents pour accéder à un emploi, notamment par le truchement de la mobilisation des relations des parents. Les résultats sont contrastés. Si les enfants d'ouvriers ayant bénéficié de l'aide de leurs parents présentent un chômage plus bas, surtout chez les jeunes moins scolarisés, on observe que ces jeunes sont à leur tour devenus ouvriers. En outre, l'aide apportée par les parents ne modifie pas significativement les chances d'atteindre des positions de cadre supérieur ou de profession intermédiaire. On pourrait donc dire que les parents ont guidé leurs enfants sur leurs traces, malgré leurs aspirations à voir leurs enfants les dépasser.

2. L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

La mise en contexte de ce chapitre met en évidence que le diplôme est un atout à posséder pour tirer son épingle du jeu sur le marché de l'emploi. Les titulaires d'un diplôme se trouvent en meilleure posture que leurs pairs qui n'en possèdent pas. De plus, le processus menant à un diplôme ne se déroule pas de la même manière si la personne est originaire d'un milieu favorisé ou défavorisé. Le milieu d'origine influencerait également le type d'emploi occupé. Or les études se concentrent souvent sur les personnes titulaires d'un diplôme, faisant abstraction des jeunes peu scolarisés. Ainsi, l'objectif de cette contribution est de comparer la situation des jeunes peu scolarisés à celle des jeunes titulaires d'un diplôme universitaire chez des Québécois de 20 à 24 ans. Plus précisément, ce texte vise à comparer la situation de ces deux groupes au regard de la scolarité de leurs parents, du genre, de leur catégorie socioprofessionnelle et, finalement, de l'évaluation qu'ils font de leur insertion professionnelle.

3. QUELQUES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Les données présentées proviennent d'un sondage téléphonique, mené par le Groupe de recherche sur la migration des jeunes (GRMJ) en 2004-2005, auprès de 5 997 jeunes âgés entre 20 et 34 ans. Le détail du mode d'échantillonnage assez complexe est disponible dans d'autres publications de l'équipe, dont Gauthier, Côté, Molgat et Deschenaux (2003). L'échantillon, sélectionné de manière aléatoire, est considéré représentatif

de cette tranche de la population après avoir appliqué une pondération pour corriger certaines disproportions en fonction de l'âge, du genre, de la région d'origine et de la langue d'usage.

L'échantillon utilisé dans ce chapitre se compose des répondants qui étaient surtout en emploi ou à la recherche d'un emploi au moment de l'enquête (843 personnes). Afin de réaliser des comparaisons contrastées, seuls les jeunes de 20 à 24 ans qui étaient peu scolarisés (moins d'un diplôme d'études secondaires) et les titulaires d'un diplôme universitaire ont été retenus, soit 164 personnes. Bien que le nombre de répondants soit peu élevé, les données pondérées permettent tout de même d'obtenir un portrait fiable et représentatif de cette tranche d'âge. Il est à noter que la scolarité est déterminée par le dernier diplôme obtenu. En conséquence, les personnes ayant déclaré être surtout aux études lors du sondage ont été exclues de l'échantillon de travail, dans le souci d'avoir le portrait réel du niveau de scolarité des jeunes.

4. RÉSULTATS

Afin de répondre à l'objectif du texte, quatre tableaux sont présentés. Toutes les variables croisées sont statistiquement associées, la significativité statistique étant attestée par le test du khi carré (Stafford et Bodson, 2006).

4.1. LA SCOLARITÉ DES RÉPONDANTS ET LA SCOLARITÉ DES PARENTS

Le tableau 1 montre le croisement entre la scolarité des parents et le niveau de scolarité contrasté des répondants (peu scolarisés et universitaires). Le niveau de scolarité des parents ici présenté est un indice composé du niveau de scolarité du père et du niveau de scolarité de la mère. Le primaire donnait un point, le secondaire deux points, le collégial trois points et l'université quatre points. L'addition des deux variables fait en sorte d'attribuer un score à chaque répondant allant de deux à huit points. Les répondants ayant entre deux et quatre points sont réputés avoir des parents faiblement scolarisés, ceux dont le score se situe entre cinq et six points ont des parents moyennement scolarisés, alors que les autres cumulant entre sept et huit points sont réputés avoir des parents fortement scolarisés.

Dans le tableau 1, il appert que les enfants de parents faiblement scolarisés se répartissent de manière équivalente (50,0 %) entre les peu scolarisés et les universitaires. Il est possible d'y voir un effet des mesures

d'accessibilité aux études supérieures, car des jeunes issus de milieux peu scolarisés y ont eu visiblement accès, ce qui aurait été plus difficile à une autre époque (Robert et Tondreau, 1997). Il est aussi possible de constater que les enfants de parents fortement scolarisés ont presque tous (93,6 %) fréquenté l'université, se démarquant nettement de la moyenne (76,4 %) chez nos répondants de 20 à 24 ans. Alors que les enfants de parents faiblement scolarisés sont eux aussi massivement (50,0 %) peu scolarisés, cette proportion fond à 6,4 % chez les enfants de parents fortement scolarisés. L'influence des parents semble patente dans notre échantillon. Ces chiffres corroborent les travaux de plusieurs sociologues de l'éducation qui ont maintes fois montré le lien entre le capital symbolique et économique dans le parcours scolaire des enfants (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Lahire, 1993 ; Terrail, 2002).

TABLEAU 1
Niveau de scolarité des répondants et scolarité des parents

	<i>Peu scolarisés</i> (%)	<i>Universitaires</i> (%)	<i>Total</i> (%)
Parents faiblement scolarisés	50,0	50,0	100,0
Parents moyennement scolarisés	14,9	85,1	100,0
Parents fortement scolarisés	6,4	93,6	100,0
Total (N = 140)	23,6	76,4	100,0

$\chi^2 = 27,510$ significatif à 0,00.

Source : Sondage GRMJ, 2004-2005, données inédites.

4.2. LE GENRE ET LA SCOLARITÉ

Le tableau 2 indique que les femmes sont beaucoup plus scolarisées que les hommes. Ainsi, 40,8 % des hommes sont peu scolarisés par rapport à 12,3 % des femmes. Au Québec, c'est en 1983 que les femmes ont rejoint les hommes sur le plan du taux de diplomation universitaire. « Depuis ce temps, la progression s'est poursuivie à l'avantage des femmes et, en 2005, les taux atteignaient 37,9 % chez les femmes et 22,9 % chez les hommes. Les gains chez les femmes, depuis 1976, sont donc de 24,8 points, contre 6,2 chez les hommes » (MELS, 2007a, p. 108). En 2005, 21,0 % des personnes sortant du système d'enseignement sans aucun diplôme étaient des hommes, comparativement à 8,0 % chez les femmes (MELS, 2007a, p. 99). Donc, dans notre échantillon de 20 à 24 ans, la proportion est nettement supérieure à la moyenne, calculée globalement, sans égard à l'âge.

TABLEAU 2
Genre des répondants et la scolarité des parents

	<i>Peu scolarisés</i> (%)	<i>Universitaires</i> (%)	<i>Total</i> (%)
Hommes	40,8	59,2	100,0
Femmes	12,3	87,7	100,0
Total (N = 160)	40,8	59,2	100,0

$\chi^2 = 14,020$ significatif à 0,00.

Source: Sondage GRMJ, 2004-2005, données inédites.

4.3. LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DU RÉPONDANT ET LA SCOLARITÉ

Le tableau 3 montre que la scolarité est étroitement associée à la catégorie socioprofessionnelle. Ainsi, les jeunes peu scolarisés sont majoritairement des travailleurs manuels (30,2%), alors que seuls 7,8% des universitaires sont dans cette catégorie. Chez les peu scolarisés viennent ensuite les ouvriers spécialisés ou semi-spécialisés (25,6%), le personnel spécialisé dans les services (20,9%) et les employés de bureau (18,6%). Concernant cette dernière catégorie, il est à noter qu'elle regroupe 11,8% des universitaires. La grande majorité de ceux-ci (52,0%) sont des professionnels.

TABLEAU 3
Catégorie socioprofessionnelle des répondants et scolarité

	<i>Peu scolarisés</i> (%)	<i>Universitaires</i> (%)	<i>Total</i> (%)
Employé de bureau	18,6	11,8	13,8
Personnel spécialisé dans la vente	2,3	5,9	4,8
Personnel spécialisé dans les services	20,9	4,9	9,7
Travailleur manuel	30,2	7,8	14,5
Ouvrier spécialisé ou semi-spécialisé	25,6	2,9	9,7
Travailleur sciences et technologie	0,0	4,9	3,4
Professionnel	2,3	52,0	37,2
Administrateur	0,0	9,8	6,9
Total (N = 160)	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 62,73$ significatif à 0,00.

Source: Sondage GRMJ, 2004-2005, données inédites.

Afin de pousser plus avant l'analyse, la scolarité des répondants a de nouveau été croisée avec la catégorie socioprofessionnelle, mais en se servant de la scolarité des parents à titre de covariable. Il en résulte une association statistiquement significative qui se présente dans un tableau analogue au tableau 3, mais subdivisé en trois parties, correspondant aux trois catégories de scolarité des parents (fort, moyen, faible). Cette analyse plus détaillée fait ressortir les mêmes tendances qu'au tableau 3, mais avec quelques nuances intéressantes. Par exemple chez les enfants de parents faiblement scolarisés, on remarque une concentration assez importante d'universitaires qui occupent un poste de travailleur manuel (23,5%). On peut penser que ces parents occupent des emplois similaires, ayant pu fournir des entrées à leurs enfants, comme la recherche de Poullaouec (2004) en fait mention. Ce fait est particulier aux parents faiblement scolarisés, car cette situation est très marginale lorsqu'on observe la situation des enfants de parents moyennement (0,0%) et fortement scolarisés (2,4%).

L'influence parentale se fait sentir également chez les enfants de parents fortement scolarisés. D'une part, les universitaires y sont proportionnellement les plus nombreux à être des professionnels (61,9%) et, d'autre part, les jeunes peu scolarisés se partagent entre des emplois d'ouvriers spécialisés ou semi-spécialisés (50,0%) et des emplois de professionnels (50,0%). C'est pour le moins inattendu. Il est possible de présumer l'intervention des parents, permettant à ces jeunes peu scolarisés de profiter d'occasions habituellement peu communes, par exemple un parent qui embauche son enfant dans son entreprise et qui lui offre un poste de cadre. Dans ce cas, la personne se considère alors comme professionnelle. Nous avons déjà montré ailleurs (Deschenaux et Laflamme, 2004) que le capital social des parents influence davantage l'insertion professionnelle de leurs enfants que d'autres actions de la part des jeunes, comme la participation bénévole. Ce résultat s'inscrirait dans cette veine.

4.4. L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET LA SCOLARITÉ

Le tableau 4 indique que le niveau de scolarité est associé à l'évaluation que les répondants font de leur insertion professionnelle. Cet indice a été créé à partir des réponses à six questions. Un système de pointage a été élaboré à partir des réponses aux énoncés : le fait d'occuper actuellement un emploi et que les revenus proviennent majoritairement d'un emploi donnait un point. De plus, le fait d'affirmer avoir de bonnes conditions de travail et d'avoir amélioré sa situation financière donnait potentiellement deux points chacun. Le fait d'occuper un emploi en lien avec son domaine d'études donnait deux points, tout comme l'occupation d'un emploi à plein

temps. Le score à l'indice a été reclassé empiriquement en trois catégories, soit une évaluation forte, moyenne ou faible de la qualité de leur insertion professionnelle.

Il appert que les jeunes peu scolarisés sont majoritairement et moyennement satisfaits de leur insertion professionnelle (65,3%), alors que les universitaires sont fortement satisfaits de façon majoritaire (51,8%). Eu égard à l'évaluation faible de l'insertion professionnelle, on remarque que c'est presque un jeune peu scolarisé sur quatre (22,4%) qui se trouve dans cette situation, par rapport à moins d'un jeune universitaire sur dix (8,9%).

TABLEAU 4
Niveau de scolarité des répondants et évaluation de leur insertion professionnelle

	<i>Peu scolarisés</i> (%)	<i>Universitaires</i> (%)	<i>Total</i> (%)
Faible	22,4	8,9	13,0
Moyen	65,3	39,3	47,2
Fort	12,2	51,8	39,8
Total (N = 161)	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 23,070$ significatif à 0,00.

Source: Sondage GRMJ, 2004-2005, données inédites.

Cette évaluation de la qualité de l'insertion professionnelle se reflète dans les attentes des jeunes à l'égard d'un emploi, qui sont relativement différentes entre ceux qui sont peu scolarisés et les universitaires.

Plusieurs énoncés touchent les attentes à l'égard de l'emploi dans notre questionnaire. On leur demandait s'ils souhaitaient occuper un emploi en lien avec leurs études, qui soit bien rémunéré, incluant des responsabilités, facilitant la conciliation travail-famille, qui procure de la satisfaction ou permettant de travailler avec des personnes qu'ils connaissent. Les répondants devaient choisir entre quatre options pour attester de leur adhésion à chacun des énoncés (beaucoup, assez, un peu, pas du tout). Seules les réponses au choix de réponse « beaucoup » sont considérées dans l'analyse et les croisements dont il est question sont tous statistiquement significatifs.

Il est possible de relever une polarisation des réponses (d'un côté ou de l'autre) sur certaines attentes à l'égard de l'emploi. De manière évidente, la correspondance travail-études ne prend pas la même importance pour les deux groupes. Les jeunes peu scolarisés y accordent moins

d'importance (33,3%) que les universitaires (67,0%). La rémunération n'est pas non plus perçue de la même manière. Détenir un emploi rémunérateur est important pour 58,3% des jeunes peu scolarisés, alors que 37,8% des universitaires partagent cet avis. Le fait d'avoir un emploi qui procure des possibilités d'avancement recueille l'assentiment d'une majorité d'universitaires (69,6%) et d'une minorité de jeunes peu scolarisés (38,0%). La conciliation travail-famille est un volet important de l'emploi pour 56,4% des universitaires, par rapport à 36,7% des jeunes peu scolarisés. Enfin, le fait de travailler avec des gens qu'ils connaissent importe davantage pour les jeunes peu scolarisés (46,9%) que pour les universitaires (18,0%).

En revanche, sur certains points, les deux groupes se rejoignent, estimant important que leur emploi procure des responsabilités – les universitaires étant proportionnellement un peu plus nombreux (73,9%) que les jeunes peu scolarisés (67,3%). De plus, le croisement entre la scolarité et l'importance d'avoir un emploi qui leur procure de la satisfaction personnelle n'est pas statistiquement significatif. Ce qui signifie que peu importe leur scolarité, les jeunes trouvent cet élément important.

Ces résultats permettent de constater que les attentes à l'égard de l'emploi sont largement tributaires de la scolarité. Les universitaires semblent plus exigeants que les jeunes peu scolarisés, désirant un emploi qui cumule des responsabilités, un lien avec leurs études, permette la conciliation travail-famille et offre des possibilités d'avancement. Les jeunes peu scolarisés veulent un emploi rémunérateur et qui leur permette de travailler avec des gens qu'ils connaissent. Ces constats font écho à l'interprétation présentée ailleurs (Deschenaux, 2007) à propos d'un ajustement objectif des attentes à l'égard d'un emploi.

5. JALONS POUR UNE RÉFLEXION EN GUISE DE CONCLUSION

Ce texte visait la comparaison de la situation des jeunes peu scolarisés à celle des jeunes titulaires d'un diplôme universitaire chez des Québécois de 20 à 24 ans. Force est de constater que ces deux groupes ne sont pas du tout dans la même situation. Les universitaires de cet âge, dans notre échantillon, sont issus de familles nanties sur le plan du capital symbolique, notamment du capital culturel, à en juger par la scolarité des parents. Ils ont accès à des emplois qualifiés (professionnels) et sont globalement satisfaits de leur insertion professionnelle. La situation des jeunes peu scolarisés est tout autre. Ils occupent des emplois peu qualifiés et sont moins satisfaits, voire plus déçus, de leur insertion profession-

nelle et leurs parents sont souvent eux aussi peu scolarisés. Il est possible d'avancer qu'ils sont en situation de précarité telle qu'elle est définie par Paugam (2000), situation qui ne renvoie pas uniquement à la stabilité de leur emploi.

Il convient de reconnaître cette réalité, mais il importe de la définir. Le sociologue français Paugam (2000) s'est attardé sur ce thème à l'aide de vastes études empiriques qui lui ont permis de dégager une définition multidimensionnelle de la précarité que nous retiendrons pour cette discussion. En fait, la précarité se définit quelque peu différemment d'une personne à une autre.

Selon Paugam (2000), la précarité dépasse l'absence de stabilité d'un emploi. Une personne qui exerce une activité qui ne répond pas à ses aspirations professionnelles ou qui ne lui permet pas de se construire une identité professionnelle et sociale signifiante est précaire, au même titre qu'une personne qui n'a pas d'emploi stable. C'est la conjonction entre le rapport à l'emploi et le rapport au travail qui permet de cerner la précarité vécue par une personne. Ainsi, le rapport à l'emploi est composé de la dimension « stabilité » de l'occupation exercée, tandis que le rapport au travail se compose de trois différentes dimensions. *L'homo faber* concerne la satisfaction au travail, la réalisation de soi dans une activité professionnelle. *L'homo oeconomicus* est la dimension qui renvoie au salaire et à la perception de la justesse de la rétribution reçue en contrepartie du travail effectué. Une personne qui n'estime pas être rémunérée adéquatement pour ce qu'elle fait risque d'entretenir un rapport négatif au travail. Enfin, *L'homo sociologicus* est une dimension qui concerne la reconnaissance sociale tirée de l'activité professionnelle. La qualité et la convivialité des relations au travail seront gages d'un rapport positif au travail.

Donc, les jeunes peu scolarisés de notre échantillon occupent des emplois peu qualifiés, souvent peu rémunérés et peu reconnus socialement. En conséquence, il semble qu'ils soient en situation de précarité au sens de la définition retenue, même en occupant un emploi stable.

Or cette précarité est directement liée au milieu d'origine, facteur qu'il est difficile de laisser de côté en examinant la situation, comme le mentionne Le Lay (2003, p. 28) :

Subir la précarisation sociale renvoie à des causes et induit des effets partagés par un grand nombre d'individus, dans des proportions telles qu'il est difficile d'écarter d'un revers de manche les rapports sociaux à son origine. Sorte de « communauté de destin » à l'avenir restreint (si l'on met de côté les possibles offerts par une action collective de grande

ampleur), les individus qui réussissent à échapper à ce « destin » sont globalement, comme le rappelait souvent Bourdieu, ceux qui bénéficient des capitaux de départ les plus importants.

Les données montrent que les jeunes peu scolarisés issus de milieux fortement scolarisés n'occupent pas le même type d'emploi que leurs homologues en provenance de milieux faiblement scolarisés. Ce constat illustre l'influence des capitaux de départ, notamment des parents, dans l'insertion professionnelle des jeunes.

Il importe donc de prendre en considération les variables « sociales » en examinant le parcours des jeunes peu scolarisés ou des jeunes en difficulté. L'école est accessible à tous, mais demeure néanmoins le lieu de production, voire de reproduction de plusieurs inégalités, si l'on pense notamment aux travaux fondateurs de Bourdieu et Passeron (1970) sur le sujet. Partant de ce fait, certains jeunes arrivent avec un retard ou prennent du retard à l'école, les conduisant potentiellement à l'abandon scolaire, entraînant bien souvent les conséquences soulevées précédemment sur l'insertion professionnelle.

Étant donné que l'emploi est un vecteur important d'insertion sociale dans notre société (Hamel, 1999), doit-on penser que les jeunes peu scolarisés, pour la plupart destinés à la précarité sur le marché de l'emploi, sont moins citoyens que les autres jeunes qui se débrouillent bien sur le plan de leur insertion professionnelle ?

Enfin, ces constats interrogent l'intervention éducative, car les enseignants sont au cœur de la vie de ces enfants en provenance de milieux moins favorisés. Le corps enseignant doit se méfier des préjugés, car selon Terrail (2002), les élèves des classes populaires sont étiquetés et partant, défavorisés, car les enseignants auraient intériorisé que les ressources intellectuelles sont *au prorata* de la valeur sociale. De plus, « ces élèves sont confrontés à un double obstacle : ils sont peu familiers avec la culture de l'écrit dans leur milieu et leur milieu peut difficilement les aider » (p. 333).

Peut-être en raison de leur formation très axée sur l'intervention éducative (gestion de classe, pédagogie, didactique) ou disciplinaire (dans le cas du secondaire), souvent au détriment des cours de sociologie (Trottier et Lessard, 2002), les enseignants auraient tendance à se centrer sur l'élève lorsque celui-ci rencontre une difficulté scolaire. Pourtant, comme nous tentons de le montrer, il importe de prendre en considération le contexte social ou le milieu d'origine de l'élève, car tous les élèves ne sont pas égaux. Pour paraphraser Orwell (1984), si tous les élèves sont égaux, certains sont plus égaux que d'autres... !

Prendre en considération le contexte social dans l'intervention éducative peut nous mener sur le terrain de ce qui relève ou non de l'intervention éducative et sur la portée du travail des enseignants sur ces variables structurantes. Quel est le rôle des enseignants ? Où tracer la frontière entre ce qui appartient au milieu familial et au contexte scolaire ? Comment remédier aux effets des déterminants sociologiques ? Ce sont des questionnements qui renvoient au pouvoir des enseignants ou, inversement, à l'impuissance de ces derniers. Durkheim (dans Mellouki et Gauthier, 2005, p. 43), écrit en parlant des enseignants : « bien loin que nous devions nous décourager de notre impuissance, nous avons plutôt lieu d'être effrayé par l'étendue de notre pouvoir ». Cette citation mérite d'y réfléchir, n'est-ce pas ?

RÉFÉRENCES

- Abdowitz, D.A. (2005). « Social mobility and the American dream : What do college students believe ? », *College Student Journal*, 39(4), p. 716-728.
- Bidard, C. (2006). « Les transitions vers l'âge adulte : différenciations sociales et culturelles », dans C. Bidard (dir.), *Devenir adulte aujourd'hui : perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan, p. 9-19.
- Boëton, M. (2006). « Diplômés, trentenaires et déclassés », *Études* 11, Tome 55, p. 476-484.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, aussi appelée *Commission Parent*, Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement.
- Cooke, R. (2004) « How social class differences affect students' experience of university », *Journal of Further and Higher Education*, 28(4), p. 407-421.
- Deschenaux, F. (2007). « L'insertion professionnelle et la mobilité géographique des jeunes peu scolarisés », *Éducation et francophonie*, XXXV, p. 140-167.
- Deschenaux, F. et C. Laflamme (2004). « Participation sociale et mobilité géographique : gage d'une insertion professionnelle de qualité ? », *Lien social et politiques-RIAC*, (51), p. 39-48.
- Deschenaux, F. et C. Laflamme (2007). « Quitter sa région pour étudier, y revenir pour travailler : question de pouvoir du diplôme ? », dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 195-214.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin.

- Gauthier, M. (1999). « La jeunesse : un mot, mais combien de définitions ? », dans M. Gauthier et J.-F. Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse : d'un bout à l'autre du monde*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 9-25.
- Gauthier, M., S. Côté, M. Molgat et F. Deschenaux (2003). « Pourquoi partent-ils ? Les motifs de migration des jeunes régionaux », *Recherches sociographiques*, XLIV, p. 113-139.
- Hamel, J. (1999). « La jeunesse n'est pas qu'un mot... petit essai d'épistémologie pratique », dans M. Gauthier et J.-F. Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse : d'un bout à l'autre du monde*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 29-44.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Le Lay, S. (2003). « Individuation, individualisation, atomisation, malentendus de classes », *Mouvements*, 26, p. 27-32.
- Mellouki, M. et C. Gauthier (2005). « L'enseignant : intellectuel et professionnel », dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *Enseignement : profession intellectuelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 9-47.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport – MELS (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007b). *Analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007d). *Décrochage et retards scolaires. Caractéristiques des élèves à 15 ans*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007a). *Indicateurs de l'éducation, édition 2007*, <www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/index.htm>, consulté le 20 mai 2008.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007c). *Les enquêtes Relance*, <www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm>, consulté le 20 mai 2008.
- Mistral, J. et B. Salzmänn (2007). « La fin du rêve américain : inégalités croissantes, mobilité sociale décroissante », *Le Débat*, 143, p. 113-121.
- Orwell, G. (1984). *La ferme des animaux*, Paris, Gallimard.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité : les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Poullaouec, T. (2004). « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et statistique*, 371, p. 3-22.
- Robert, M. et J. Tondreau (1997). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, Montréal, Éditions du CEC.

- Rose, J. (2000). «Les jeunes et l'emploi. Questions conceptuelles et méthodologiques», dans G. Fournier et B. Bourassa (dir.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 84-116.
- Stafford, J. et P. Bodson (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.
- Trottier, C. et C. Lessard (2002). «La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec», *Éducation et société*, 9, p. 53-71.
- Vultur, M. (2006). «Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec», *Recherches sociographiques*, XLVII, p. 41-68.

PERSPECTIVE

3

*LA DÉTRESSE À L'ÉCOLE
COMME À LA RUE*

Évolution temporelle du stress,
du rendement scolaire
et des ressources psychosociales
selon cinq profils de détresse
psychologique d'adolescents

Michelle Dumont

Université du Québec à Trois-Rivières

Michelle.Dumont@uqtr.ca

Danielle Leclerc

Université du Québec à Trois-Rivières

Danielle.Leclerc@uqtr.ca

Suzie McKinnon

Université du Québec à Trois-Rivières

Suzie.McKinnon@uqtr.ca

RÉSUMÉ

Peu de recherches documentent l'association qui existe entre des variables scolaires, psychosociales, de stress et les différences individuelles dans les manifestations comportementales de la détresse intériorisée ou extériorisée à travers le temps. Or certains élèves ressentent un niveau de détresse relativement stable (faible, modéré, élevé), tandis que d'autres expérimentent de l'instabilité. Dans ce cas, soit qu'ils deviennent moins affectés avec le temps, soit qu'ils montrent davantage de signes de détresse. Pourtant, ces évolutions temporelles de la détresse psychologique méritent qu'on s'y attarde, et ce, afin de mieux comprendre leurs conséquences sur le plan scolaire et pour mieux cibler l'intervention auprès des élèves présentant des profils plus vulnérables. Par conséquent, cette étude porte sur les changements observés entre la troisième et la cinquième secondaire de facteurs associés à cinq profils de détresse intériorisée ou extériorisée. Il s'agit du rendement scolaire obtenu dans les matières de base, des tracas quotidiens et des ressources psychosociales définies en termes d'estime de soi, d'optimisme et de stratégie adaptative productive, non productive ou sociale. Sur le plan scolaire, les résultats indiquent que les notes ont augmenté entre les deux temps de mesure chez les élèves dont le score de détresse a diminué entre la troisième et la cinquième année du secondaire ainsi que chez ceux qui ont obtenu un score de détresse peu élevé pour la même période. Au plan psychosocial, les adolescents dont le score de détresse a augmenté entre le milieu et la fin du secondaire montrent une utilisation plus fréquente des stratégies adaptatives non productives et davantage de tracas quotidiens que ceux issus des autres groupes. En revanche, les jeunes dont le niveau de détresse est demeuré élevé au cours de la même période présentent une augmentation des stratégies adaptatives productives et non productives entre la troisième et la cinquième secondaire. Compte tenu des coûts et bénéfices associés aux différents profils de détresse psychologique, chercheurs et cliniciens doivent se pencher sur la nature des interventions à offrir à certains élèves afin de favoriser leurs apprentissages scolaires, le développement de leurs ressources psychosociales et leur insertion socioprofessionnelle.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Détresse psychologique – tracas quotidiens – stratégie adaptative

Il ne fait aucun doute que l'adolescence est une période du développement relativement stressante, et ce, si l'on considère les nombreux, rapides et intenses changements qui la caractérisent (Cloutier et Drapeau, 2008). Pourtant, peu de chercheurs ont analysé la question du stress, de la réussite scolaire et des ressources psychosociales sous l'angle du maintien ou des changements liés à la détresse psychologique exprimée par un jeune dans un intervalle d'une année ou plus. Or la réussite éducative, définie ici en termes de rendement scolaire et de ressources psychosociales, peut être compromise par les changements de maturation qui surviennent dans les domaines physique, pubertaire, cognitif, affectif et social au cours de cette période charnière entre l'enfance et la vie adulte. Étant donné l'ampleur, la diversité et l'intensité des nouvelles tâches développementales qu'est appelé à vivre un adolescent, le risque de « dérapage scolaire et psychologique » demeure très présent (Cloutier et Drapeau, 2008). Pour certains jeunes, ces changements biopsychosociaux s'avèrent stimulants et ne menacent nullement leur équilibre psychique, alors que pour d'autres, ils peuvent nuire à leur bien-être ainsi qu'à leur rendement et leur persévérance scolaire.

Devant certaines difficultés que pourrait éprouver un jeune à faire face aux défis de l'adolescence, soulignons l'apparition possible de comportements intériorisés et extériorisés (Cloutier et Drapeau, 2008). Inspiré(e) des travaux d'Achenbach (1991), qui ont marqué le domaine de la psychologie développementale, la détresse psychologique a été définie selon deux types de comportements. Les comportements intériorisés se manifestent par un hypercontrôle ou un excès d'inhibition et les comportements extériorisés, par un contrôle faible ou déficient, un manque de maîtrise de soi et de la désobéissance face aux interdits sociaux et moraux. La présence de comportements intériorisés et extériorisés est préoccupante, surtout si elle se consolide avec l'âge et compromet la réussite éducative du jeune tant sur le plan de son rendement scolaire que sur celui du développement de ses ressources psychosociales.

Fort heureusement, la mise en relation entre les comportements intériorisés ou extériorisés et le décrochage scolaire constitue une nouvelle zone d'investigation depuis les années 2000, ce qui a pour conséquence de combler un certain vide empirique (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001). En effet, dans la recension des écrits dont ceux de Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006), le décrochage scolaire est clairement associé aux problèmes de comportements extériorisés comme l'agressivité, la consommation de drogue et d'alcool, la délinquance, le manque d'habiletés sociales, aux difficultés d'apprentissage, aux résultats scolaires peu élevés, au manque de motivation et d'intérêt envers l'école et à l'absence d'adhésion aux valeurs

de l'école. Quant aux travaux de Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc (2001), ils soulignent que les jeunes à risque de décrochage présentent aussi des difficultés d'ordre intériorisé comme le retrait social, un haut niveau d'anxiété et d'importants problèmes de dépression. Notons également que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sont nombreux à quitter les bancs d'école sans aucune forme de diplomation d'attestation (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008). Or, selon leur recension d'écrits, l'obtention ou non d'un diplôme peut avoir des conséquences sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, telle que l'accessibilité à des emplois. Somme toute, à partir de ces études québécoises, émerge un lien entre la détresse intériorisée ou extériorisée et son rapport avec le monde de l'éducation et le milieu du travail.

1. **PSYCHOPATHOLOGIE DÉVELOPPEMENTALE**

Les conséquences liées à la détresse psychologique gagnent à être mieux connues afin d'éviter qu'elles ne se chronicisent et compromettent l'avenir professionnel et le bien-être du jeune. Comme nous le verrons dans les travaux issus de la psychologie développementale, la détresse intériorisée ou extériorisée peut varier avec le temps : elle peut s'améliorer, rester stable ou se détériorer (Deković, Buist et Reitz, 2004 ; Dumont et Leclerc, 2007 ; Reitz, Deković et Meijer, 2005). Aussi, il importe d'examiner les facteurs susceptibles d'être associés au maintien ou au changement liés aux différents profils de détresse psychologique, et cela, afin de mieux répondre aux besoins respectifs de certains jeunes.

Le domaine de la psychopathologie développementale s'intéresse entre autres à l'évolution temporelle des comportements intériorisés et extériorisés (Achenbach, 1991). Les individus qui obtiennent un score intériorisé élevé sont caractérisés par de la dépression et de l'anxiété généralisée (Slade, 2007). Pour ce dernier, ceux qui obtiennent un score plus élevé de comportements extériorisés présentent une consommation accrue de substances nocives pour la santé et un trouble de la personnalité antisociale. Selon le questionnaire *Youth Self Report* développé par Achenbach (1991), nous optons pour une description comportementale du concept de détresse psychologique, et ce, à travers la dépression, l'anxiété, la somatisation et le retrait social (comportements intériorisés), la délinquance et l'agressivité (comportements extériorisés). Notons que le taux de prévalence de ces différentes formes de manifestation comportementale est relativement important chez les enfants et les adolescents. Selon la recension des écrits de Steinhausen (2006), un enfant sur 10 et un adolescent sur 10 présenteraient des troubles psychosociologiques sérieux nécessitant une intervention clinique.

En règle générale, les études en psychopathologie développementale font état de la manière dont les comportements normatifs et atypiques se développent en fonction de l'âge et reconnaissent les facteurs associés à leur stabilité ou leur instabilité temporelle (Steinhausen, 2006). Parmi les rares études à s'y consacrer, quelques-unes portent sur l'analyse des changements observés dans les comportements intériorisés ou extériorisés sur une période de trois ans (Achenbach, Howell, McConaughy et Stanger, 1995), de quatre ans (Ferdinand, Verhulst et Wiznitzer, 1995) ou sur plusieurs mesures prises dans l'intervalle d'une année (Deković, Buist et Reitz, 2004). Dans le dernier cas, les résultats indiquent que les problèmes extériorisés augmentent à l'intérieur d'une année, tandis que les comportements intériorisés restent relativement stables. Dans une étude plus récente, Reitz, Deković et Meijer (2005) constatent que les comportements de délinquance, de désobéissance et les difficultés scolaires augmentent sur une période d'une année, alors que ceux d'ordre agressif diminuent. De toute évidence, aucune conclusion définitive ne peut être tirée de l'ensemble des études existantes puisqu'il semble y avoir plusieurs trajectoires associées à l'évolution des troubles du comportement et différentes évolutions selon les périodes d'âges couvertes par les études.

Sous le cumul et l'intensité des facteurs de stress, on peut s'attendre à ce que le cours normal du développement en soit affecté. Galaif, Sussman, Chou et Wills (2003) mentionnent à ce sujet que le stress serait à la fois un prédicteur et une conséquence de la dépression. Dans le même sens, Wadsworth et Berger (2006) soutiennent que le stress constitue un facteur de risque pour le développement de la psychopathologie des adolescents. Or, afin de souligner le développement de la détresse psychologique à travers le temps, des devis de recherche longitudinaux avec mesures répétées s'avèrent des plus pertinents. Parmi les rares chercheurs préoccupés par les cheminements individuels du lien stress-détresse, Schmeelk-Cone et Zimmerman (2003) rapportent que les adolescents ayant un niveau de stress chroniquement élevé sur une période de quatre années montrent davantage de signes d'anxiété et de dépression, s'engagent plus souvent dans des comportements antisociaux et utilisent moins souvent de stratégies adaptatives actives (*coping*). À partir d'une démarche similaire, Dumont et Leclerc (2007) constatent, auprès du groupe d'élèves dont le niveau de stress augmente entre le milieu et la fin du secondaire, une diminution des résultats en français, une augmentation des stratégies adaptatives non productives, ou alors des stratégies sociales, et une accentuation des troubles intériorisés. Dans une autre étude longitudinale, Torsheim, Aaroe et Wold (2003) trouvent qu'un niveau de détresse élevé serait associé à peu de soutien social et à un degré élevé de stress observé six mois plus tard. De plus, un niveau de stress élevé prédirait un niveau élevé de détresse et peu de soutien social mesuré 12 mois plus tard.

2. STRESS, RESSOURCES PERSONNELLES ET DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE

Puisque la présence des comportements intériorisés ou extériorisés peut varier à travers le temps et les circonstances stressantes, il importe d'entreprendre une démarche longitudinale afin de décrire comment la santé mentale s'améliore ou se détériore, et cela, à partir des facteurs qui lui sont associés. Pour ce faire, il convient dans un premier temps de mieux cerner les relations entre le stress, certaines ressources personnelles et la détresse psychologique des adolescents, puis de les examiner à différents moments dans le développement. Ces ressources dites aidantes, comme l'estime de soi, les stratégies adaptatives productives et l'optimisme, peuvent exercer un rôle de protection contre le développement de la détresse psychologique lors d'une exposition à des situations stressantes (Garmezy, 1983). En ayant une meilleure connaissance de ces interrelations, il devient plus facile de cibler les interventions à proposer aux élèves, et cela, afin d'améliorer leur résistance au stress et de favoriser leur bien-être personnel. Voici donc quelques résultats issus de la littérature mettant en évidence ce type d'interrelations : lien stress-détresse, ressources psychosociales aidantes, modèle théorique stress-détresse.

2.1. LIEN STRESS-DÉTRESSE

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'adolescence peut être perçue comme une période stressante pour certains jeunes, car elle nécessite de nombreuses adaptations sur le plan scolaire et biopsychosocial, d'où un plus grand risque de détresse psychologique. Devant ce potentiel de risque, l'évaluation du lien stress-détresse a mobilisé une partie des efforts de recherche des dernières années. Cet intérêt croissant découle de l'impact potentiellement néfaste du stress sur le bien-être individuel. Un lien positif entre le stress et différentes variables a été relevé dans la documentation : la dépression, l'anxiété, la somatisation, les troubles extériorisés (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003 ; Reynolds, O'Koon, Papademetriou, Szczygiel et Grant, 2001 ; Schmeelk-Cone et Zimmerman, 2003 ; Suldo, Shaunessy et Hardesty, 2008), le stress de performance scolaire (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin, McKinnon et Grégoire, 2008) et la conciliation travail-études (Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009). D'autres études soulignent en revanche la présence de relations négatives entre le stress et le sentiment d'auto-efficacité sur le plan scolaire, la satisfaction dans la vie (Suldo, Shaunessy et Hardesty, 2008), le sentiment d'auto-efficacité ressenti en général et le bien-être psychologique (Moeini, Shafii, Hidarnia, Reza Babaii, Birashk et Allahverdipour, 2008). Devant les manifestations

nocives associées au stress, il importe, quant à nous, d'améliorer la gestion du stress des jeunes et de développer ses facteurs de protection, ou ressources psychosociales aidantes, afin d'éviter que les comportements de détresse intériorisée ou extériorisée ne s'aggravent et se chronicisent avec les années.

Plus concrètement, le concept de stress a été défini à partir d'une réaction physiologique (Selye, 1993) ou d'une réponse cognitive, émotionnelle ou comportementale à l'égard d'une source jugée stressante (Lazarus et Folkman, 1984). Historiquement, le stress psychologique fut exploré à partir d'inventaires d'événements de vie positifs et négatifs (Holmes et Rahe, 1967). Or, lorsque ces macro-événements sont négatifs, ils peuvent être perçus comme des facteurs étiologiques de la détresse psychologique des jeunes (Hoffman, Levy-Shiff et Malinski, 1996; Plancherel, Nuñez, Bolognini, Leidi et Bettschart, 1992). Cependant, bien que les corrélations entre les événements de vie et les mesures de santé soient constantes, elles demeurent peu élevées (de l'ordre de 0,20 à 0,30; cité dans Thoits, 1983). De ce constat est né un intérêt pour l'étude des tracas quotidiens, car ces microstresseurs répétitifs seraient de meilleurs prédicteurs du mal-être que les événements de vie (DuBois, Felner, Meares et Krier, 1994; Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont et Halfon, 1997), d'où la pertinence de retenir un instrument de mesure évaluant les tracas quotidiens plutôt qu'un questionnaire d'événements de vie.

2.2. RESSOURCES PSYCHOSOCIALES AIDANTES

Les effets néfastes du stress sur la santé diminueraient selon la présence élevée de certaines ressources personnelles et sociales. Garmezy (1983) décrit ces ressources comme étant des facteurs de protection tels que certaines dispositions personnelles (stratégies d'adaptation actives et positives, estime de soi élevée, optimisme, etc.) et la satisfaction du soutien social reçu de son environnement amical et familial. Ces ressources aidantes peuvent constituer un effet « tampon » contre l'adversité de manière à favoriser l'adaptation (Garmezy, 1983). Plus particulièrement, les stratégies d'adaptation, l'estime de soi et l'optimisme peuvent être perçus comme des ressources intermédiaires modérant les effets néfastes du stress sur le bien-être. Signalons que la stabilité et l'instabilité temporelle de ces variables ont rarement été étudiées auprès d'adolescents, d'où l'intérêt de cette étude.

Voyons succinctement les liens qu'entretiennent nos trois ressources psychosociales avec la réussite scolaire, la détresse et le stress psychologique. De façon générale, la documentation fait état d'une relation positive

entre de mauvaises stratégies adaptatives et les comportements intériorisés ou extériorisés (Dumont, Leclerc et Pronovost, 2000 ; Dumont, Pronovost et Leclerc, 2004) et le risque suicidaire (Pronovost, Leclerc et Dumont, 2003). Une estime de soi faible est associée à de moins bons résultats scolaires, à plus de comportements intériorisés et extériorisés (DuBois, Bull, Sherman et Roberts, 1998), à une faible satisfaction dans la vie, à la solitude, à l'anxiété, à l'irritabilité, à la dépression (Deković, 1999) et à un stress scolaire plus élevé (Esparbès-Pistre, Lacoste et Tap, 2008). Les élèves ayant des difficultés scolaires importantes présentent souvent une faible perception de soi (Gans, Kenny et Ghany, 2004) de même qu'une estime de soi significativement plus basse que celle d'élèves sans difficulté (Rayner, 2001). Enfin, Scheier, Kumari-Weintraub et Carver (1986) pensent que l'optimisme jouerait un rôle dans la manière de gérer le stress. En effet, par rapport aux personnes pessimistes, celles qui se disent optimistes rapportent un niveau d'estime de soi plus élevé, moins de détresse psychologique (Creed, Patton et Bartrum, 2002), plus de joie, de bien-être subjectif (Ben-Zur, 2003) et moins de stress scolaire (Huan, See Yeo, Ang et Har Chong, 2006).

2.3. MODÈLE THÉORIQUE STRESS-DÉTRESSE

Précisons que la mise en relation entre le stress, les ressources psychosociales et la détresse psychologique n'a pas été effectuée au hasard et que les variables retenues dans notre recherche sont cohérentes avec la théorie psychologique du stress proposée par Lazarus et Folkman (1984). En effet, dans la figure 1, il appert que les sources de stress peuvent provenir de différentes zones du développement, qu'elles peuvent être mineures ou majeures, chroniques ou ponctuelles, imprévisibles, indésirables, incontrôlables ou non (Dumont et Potvin, 2006). Ces stress sont perçus et interprétés à partir d'une évaluation cognitive de type primaire (suis-je en danger ? est-ce une perte ? est-ce un défi à relever ?), de type secondaire (ai-je les ressources suffisantes pour y faire face ?), puis réévalués selon l'évolution positive, négative ou neutre de la situation ainsi que des réflexions ou des remises en question effectuées à mesure que le temps s'écoule (évaluation tertiaire). Les ressources psychosociales personnelles, familiales et environnementales, aussi appelées facteurs de protection, le processus de réévaluation et l'efficacité du *coping* détermineront par la suite l'état de santé, bon ou mauvais. Des signes de détresse persistants et intenses peuvent constituer une source additionnelle de stress. Aussi, un adolescent présentant des signes de détresse peut choisir différentes options cliniques : participer à un programme d'intervention afin de renforcer ses facteurs de protection, demander de l'aide à travers une thérapie ou alors se joindre à un atelier de gestion du stress.

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

À la lumière de la littérature, les variables associées au stress, au rendement scolaire, aux ressources psychosociales et à la détresse psychologique semblent intimement reliées. L'étude de ces relations représente un domaine de recherche en plein essor, et cela, malgré plusieurs questions non résolues, dont celle des différences individuelles. Par exemple, existe-t-il différents profils de détresse psychologique à l'adolescence ? Si oui, quels sont les éléments qui les caractérisent ? Faut-il envisager les mêmes interventions pour tous les élèves en détresse psychologique, et cela, peu importe leur particularité et leur évolution temporelle ? Or peu d'études examinent les différences individuelles dans la stabilité (le maintien) ou l'instabilité temporelles (le changement) de la détresse intériorisée ou extériorisée à travers le temps et s'appliquent à cerner leurs liens avec certaines variables. Pourtant, certains élèves ressentent un niveau de détresse intériorisée ou extériorisée relativement stable à travers le temps (faible, moyen ou élevé), tandis que d'autres vont expérimenter de l'instabilité. Soit qu'ils deviennent moins affectés psychiquement avec le temps, soit qu'ils montrent davantage de signes de détresse. Par conséquent, quel type de réussite scolaire, de niveau de stress et de ressources psychosociales peut-on s'attendre à observer si l'on tient compte de différentes configurations du profil de détresse intériorisée ou extériorisée entre le milieu et la fin de l'adolescence ? L'examen de cinq profils de détresse dans notre étude permet d'identifier lequel ou lesquels d'entre eux sont les plus favorables pour le développement de l'adolescent. Cette étude s'inscrit donc dans la lignée des travaux issus de la psychologie développementale, ce qui répond, quant à nous, à la nécessité de mieux décrire pour mieux comprendre et intervenir.

Sur le plan de la méthode mise de l'avant dans cette étude longitudinale, et pour mettre en évidence les changements susceptibles de survenir à l'intérieur d'un intervalle de deux ans, nous nous référons au concept de « stabilité absolue » proposé par Holsen, Kraft et Vittersø (2000). Ces chercheurs définissent la stabilité absolue en comparant le niveau moyen de problèmes de comportement pour un groupe particulier, à un moment donné dans le temps, avec le niveau moyen de la variable du même groupe, à une autre période de temps. De plus, inspirée de l'article portant sur la résilience des adolescents (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy et Ramirez, 1999), notre recherche applique « l'approche centrée sur la personne » en comparant différents groupes d'individus sur des variables communes.

Cette recherche se caractérise par trois éléments de nouveauté.

- 1) L'examen des différences individuelles à partir de cinq profils de détresse intériorisée ou extériorisée auprès d'adolescents.
- 2) L'évaluation, sur une période de deux ans, de la stabilité ou de l'instabilité des notes scolaires, des tracas quotidiens, comme manifestation du stress, et de trois types de ressources psychosociales qui sont l'estime de soi, les stratégies adaptatives productives, non productives ou sociales et l'optimisme.
- 3) La possibilité d'évaluer conjointement plusieurs variables psychosociales, scolaires et des tracas quotidiens issues du modèle stress-détresse développé par Lazarus et Folkman (1984).

Cette étude longitudinale implique des mesures répétées en troisième et en cinquième secondaire. Elle se distingue des devis de recherche transversaux beaucoup plus nombreux, mais qui tiennent peu compte des différences individuelles, à l'exception toutefois de la variable reliée au genre des participants.

Deux hypothèses de recherche ont été proposées. La première porte sur chaque niveau scolaire étudiée isolément (c'est-à-dire les élèves en troisième secondaire et ceux en cinquième secondaire), alors que la seconde ne concerne que les élèves faisant partie de la cohorte longitudinale (c'est-à-dire les élèves pour lesquels nous disposons de données quantitatives aux deux temps de mesures, soit en troisième et en cinquième secondaire). Les hypothèses de recherche s'insèrent dans la continuité des travaux de Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) qui constatent que la détresse intériorisée ou extériorisée ainsi qu'un faible rendement scolaire font partie des sept variables prédictrices du risque de décrochage scolaire. Ces variables sont, par ordre d'importance, les sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives des enseignants, le manque d'engagement des élèves dans leurs activités scolaires et la faible performance scolaire en mathématique et en français.

L'hypothèse 1 pose que, comparativement aux élèves manifestant un niveau de détresse intériorisée ou extériorisée faible ou moyen, ceux qui présentent un niveau élevé de détresse ont un rendement scolaire inférieur, manifestent un déficit au plan de leurs ressources personnelles et montrent plus de signes de stress psychologique. L'hypothèse 2 stipule que les élèves qui présentent un niveau de détresse psychologique élevé, au milieu et à la fin du secondaire, ainsi que ceux qui expérimentent une augmentation

de leur détresse dans un intervalle de deux ans, manifestent une adaptation scolaire et psychosociale déficitaire comparativement aux trois autres groupes d'adolescents.

4. DÉROULEMENT MÉTHODOLOGIQUE

Cette section méthodologique décrit l'échantillon à l'étude, la manière dont les cinq profils de détresse intériorisée ou extériorisée ont été créés, le déroulement de la collecte de données, en passant par la prise de contact avec l'école jusqu'au traitement statistique, et enfin les questionnaires standardisés qui ont été distribués et analysés auprès d'adolescents québécois francophones.

4.1. PARTICIPANTS

Au total, 181 élèves en troisième secondaire et 144 élèves en cinquième secondaire constituent l'échantillon de base. De ce nombre, 81 élèves (filles = 57; garçons = 24) ont participé aux deux temps de mesures (participants de la cohorte longitudinale). Ces élèves fréquentent une école secondaire du secteur public du Centre-du-Québec. Selon l'enquête de l'Institut économique de Montréal de l'Institut Fraser (2003), le niveau socioéconomique familial moyen de cette école correspond à un revenu d'environ 52 100\$ canadiens. L'âge moyen est de 14,30 ans (é.t. = 0,585) en troisième secondaire et de 16,31 ans (é.t. = 0,583) en cinquième secondaire. Deux années séparent la première collecte de données de la seconde.

4.2. CRÉATION DES GROUPES

Le concept de détresse psychologique est mesuré à partir du score obtenu aux troubles intériorisés ou aux troubles extériorisés (questionnaire *Youth Self-Report*, Achenbach, 1991). Les degrés de gravité de détresse sont établis selon trois points de coupure identifiés en « percentile » (faible: entre 0 et 33,3 percentiles, moyen: entre 33,3 et 66,6 percentiles, et élevé: entre 66,6 et 100 percentiles). Par la suite, des groupes sont formés en tenant compte de la présence de comportements intériorisés ou extériorisés. Ainsi, le groupe d'élèves présentant peu de signes de détresse comprend des jeunes qui montrent peu de comportements intériorisés et extériorisés (N = 36 élèves en troisième secondaire, N = 24 élèves en cinquième secondaire). Le groupe d'élèves en détresse psychologique modérée est composé de jeunes présentant au moins un score sur deux de comportements modérés, qu'ils soient intériorisés ou extériorisés (N = 63 élèves en

troisième secondaire, $N = 45$ élèves en cinquième secondaire). Par exemple, un jeune peut présenter des comportements intériorisés modérés et des troubles extériorisés faibles ou modérés. Quant au groupe expérimentant plus de détresse psychologique, nous retrouvons des jeunes qui manifestent davantage de comportements intériorisés ou extériorisés. Aussi, dans ce groupe, un jeune peut exprimer des troubles intériorisés faibles ou modérés, mais doit montrer au minimum un niveau élevé de troubles intériorisés ou de troubles extériorisés ($N = 83$ élèves en troisième secondaire, $N = 75$ élèves en cinquième secondaire).

Deuxièmement, à l'instar de Schmeelk-Cone et Zimmerman (2003), cinq niveaux indépendants de détresse psychologique sont créés à partir du score obtenu à l'inventaire des troubles intériorisés ou extériorisés en troisième et en cinquième secondaire. Les sujets longitudinaux se distribuent en cinq groupes distincts : détresse faible ($N = 10$), détresse psychologique modérée ($N = 13$), détresse élevée ($N = 19$), le groupe dont le niveau de détresse augmente avec le temps ($N = 22$), et le groupe dont le niveau de détresse diminue entre le milieu et la fin du secondaire ($N = 17$).

4.3. DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE

Une première prise de contact avec l'école fut effectuée afin de présenter le projet à la direction d'école. Puis, l'équipe de recherche a rencontré les élèves dans leur classe à deux reprises : une première fois pour présenter le projet et distribuer les lettres de consentement, une seconde fois pour effectuer la collecte de données auprès des élèves participants. Les non-participants consacraient du temps à leur étude. La présentation du projet, la collecte de données et la codification informatisée des questionnaires ont été effectuées par des étudiants universitaires suivant une formation en psychologie ou en psychoéducation. La passation des questionnaires a eu lieu au cours de deux périodes-classe d'une durée de 60 minutes réparties sur deux semaines consécutives. Les données issues des questionnaires ont été saisies à partir du logiciel Excel, puis traitées avec un logiciel de traitement statistique SPSS.

4.4. QUESTIONNAIRES

Nous avons opté pour des questionnaires de type autorévélé plutôt que de faire appel à une source externe comme les parents ou les enseignants qui n'ont accès qu'à une portion du vécu quotidien des adolescents. De plus, nous croyons que les jeunes ont une capacité introspective beaucoup plus développée que celle des enfants. Or, chez les enfants, il est relativement fréquent de se référer à ses principales sources de socialisation

pour évaluer son fonctionnement, ce qui est beaucoup plus rare chez les adolescents. De plus, selon Achenbach (1991), certains jeunes sont moins réticents à remplir ce type de questionnaire qu'à s'exprimer dans une entrevue clinique. Selon lui, l'inverse est aussi possible et, dans ce cas, il faut attendre parfois quelques entrevues cliniques avant d'obtenir la coopération du jeune.

4.4.1. Tracas quotidiens ou stress psychologique

Le questionnaire portant sur les tracas quotidiens ou le stress psychologique (Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont et Halfon, 1997) mesure la fréquence et le degré d'intensité ressenti à 59 tracas quotidiens répartis dans différentes zones de développement (soi, famille, pairs, perspectives d'avenir, école). L'élève doit spécifier s'il a vécu ou non le problème présenté et, si oui, dans quelle mesure il en a été affecté durant les six derniers mois (échelle Likert à quatre points). Les cotes peuvent varier de 0 à 236 points. Plus la cote est élevée, plus l'adolescent semble affecté par ses différentes sources de stress. Un score de sévérité des tracas quotidiens a été extrait à partir de la fréquence des tracas vécus multipliée par l'intensité ressentie, c'est-à-dire le score de l'échelle Likert. Les auteurs rapportent une bonne qualité psychométrique de l'instrument, sans toutefois mentionner les détails statistiques. Dans notre étude, les indices alpha de Cronbach obtenus en troisième et en cinquième secondaire sont respectivement 0,93 et 0,92.

4.4.2. Estime de soi

Le questionnaire portant sur l'estime de soi (*Self-Esteem Scale*, dans Rosenberg, 1965) est composé de 10 items évaluant le sentiment de valeur personnelle sur une échelle à quatre points variant de 1 à 4. Cinq items doivent être recodés, car leur formulation est négative. Les cotes varient de 10 à 40 points. Plus la cote est élevée, plus l'adolescent présente une bonne estime de soi (total des points obtenus, c'est-à-dire, une fois la recodification effectuée, il faut additionner le score de l'échelle Likert obtenu pour chaque item). Cet instrument possède des indices de fidélité et de validité très acceptables (Vallières et Vallerand, 1990). Construit originellement selon une approche Guttman, ce questionnaire a démontré un coefficient de reproduction de 0,90 permettant d'inférer ainsi l'unidimensionnalité de l'instrument (Rosenberg, 1965). Dans notre étude, les indices alpha de Cronbach identifiés en troisième et en cinquième secondaire sont 0,88 et 0,89.

4.4.3. Stratégies d'adaptation des adolescents (coping)

L'inventaire de stratégies adaptatives comprenant 79 items (*Adolescent Coping Scale*, dans Frydenberg et Lewis, 1993) a pour objectif de mesurer la façon dont un adolescent réagit habituellement aux problèmes (échelle Likert à cinq points). Trois styles adaptatifs sont proposés : productif (20 items ; par exemple : *me rappeler ceux qui sont pires que moi, comme ça mes problèmes semblent moins graves*), référence aux autres ou aussi appelée stratégies sociales (18 items ; par exemple : *demandeur conseil à une personne qualifiée*) et non productif (35 items ; par exemple : *espérer le meilleur sans rien faire*). Pour chacun des styles de *coping*, un score moyen a été obtenu. Les données de l'échantillon québécois de l'étude de validation menée par Leclerc, Pronovost et Dumont (2009) permettent de reproduire les solutions factorielles originales de la recherche australienne dont est issu ce questionnaire (Frydenberg et Lewis, 1993). Dans notre étude, les indices alpha de Cronbach obtenus en troisième et en cinquième secondaire sont le *coping* productif (dans l'ordre 0,84 et 0,83), le *coping* social (0,88 aux deux niveaux scolaires) et le *coping* non productif (0,90 et 0,92 respectivement).

4.4.4. Disposition à l'optimisme

Le questionnaire portant sur la disposition à l'optimisme (LOT-R, *Life Orientation Test-revised*, dans Scheier et Carver, 1985) comprend 12 items dont quatre sont recodés à cause de leur formulation négative. Quatre items ne figurent pas dans le score total et servent de remplissage afin de déguiser l'objectif du questionnaire. Le score total est obtenu en calculant la somme des huit items pertinents. Les scores peuvent ainsi s'étendre de 8 à 40 puisque l'échelle Likert varie de 1 à 5. Un haut score au LOT indique une tendance à l'optimisme (échelle Likert à cinq points). Scheier et Carver (1985) mettent en évidence une bonne consistance interne et une stabilité test-retest relativement stable, sans toutefois rapporter les détails statistiques. Dans notre étude, les indices alpha de Cronbach obtenus en troisième et en cinquième secondaire sont dans l'ordre de 0,81 et 0,86.

4.4.5. Inventaire des problèmes de comportements du jeune âgé entre 11 et 18 ans (*Youth Self Report YSR*, dans Achenbach, 1991)

À partir de 112 énoncés, le YSR évalue la perception qu'a l'adolescent de son profil intériorisé (*je pleure beaucoup*) et extériorisé (*je détruis les choses des autres*). Le profil intériorisé fait référence à trois sous-échelles (anxiété, dépression, somatisation), alors que le profil extériorisé est constitué de deux sous-échelles (agressivité, délinquance). Ces syndromes sont déterminés à partir de cotes T normalisées selon l'âge, le sexe et l'appartenance ou non à un groupe clinique (échelle Likert variant de 0 à 2 points). La

fidélité test-retest sur une semaine est, pour le score intériorisé, de 0,67 pour les 11-14 ans et de 0,91 pour les 15-18 ans; et pour le score extériorisé de 0,76 pour les plus jeunes et de 0,91 pour les plus vieux (Achenbach, 1991). Dans notre étude, les indices alpha de Cronbach obtenus aux deux niveaux scolaires sont respectivement 0,92 et 0,89 pour l'intériorisation, et 0,86 et 0,85 pour l'extériorisation.

4.4.6. Notes scolaires

Le rendement scolaire des élèves a été mesuré à partir des notes en mathématique, en français et de la moyenne générale. Ces informations ont été recueillies dans les dossiers scolaires des élèves nous ayant autorisés à y accéder. Les rendements scolaires retenus sont ceux correspondant à la période de collecte des données.

5. PROFILS DE DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE : DEUX NIVEAUX D'ANALYSE

La première série de traitements statistiques trace, pour chaque niveau scolaire analysé séparément, les tracas quotidiens, le rendement scolaire et les ressources psychosociales des adolescents qui appartiennent aux groupes de détresse psychologique suivants : faible, modéré ou élevé, peu importe si le participant souffre de comportements intériorisés ou extériorisés. La deuxième série d'analyses évalue, pour les participants longitudinaux, les changements temporels dans les tracas quotidiens, le rendement scolaire et les différentes ressources psychosociales, selon cinq profils de détresse psychologique intériorisée ou extériorisée. Ces analyses statistiques tiennent compte de la méthode de stabilité absolue (Holsen, Kraft et Vittersø, 2000) et de l'approche centrée sur la personne (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmez et Ramirez, 1999).

5.1. RÉSULTATS OBTENUS POUR LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE : ANALYSE PAR NIVEAU SCOLAIRE

Des analyses univariées (test ONEWAY; avec trois niveaux de détresse psychologique) suivies d'analyses *post hoc* de type Hochberg ont été effectuées pour les élèves de troisième secondaire. Les premiers résultats indiquent que comparativement aux élèves qui manifestent de la détresse psychologique de manière modérée ou élevée, ceux qui en montrent peu manifestent moins de tracas quotidiens ($F(2, 178) = 30,52; p < 0,001$), ont une meilleure estime de soi ($F(2, 178) = 21,72, p < 0,001$) et

sont plus optimistes ($F(2, 176) = 25,78, p < 0,001$). Comparés aux élèves présentant un score de détresse psychologique élevée, ceux qui présentent un score faible optent pour davantage de stratégies adaptatives productives ($F(2, 177) = 4,13, p < 0,05$) et adoptent moins souvent de stratégies non productives ($F(2, 176) = 23,57, p < 0,001$). Comparés aux élèves montrant des signes plus importants de détresse psychologique, ceux qui en présentent d'une façon modérée disent avoir une meilleure estime de soi ($F(2, 178) = 21,72, p < 0,001$) et se montrent plus optimistes ($F(2, 176) = 25,78, p < 0,001$). Notons enfin que le niveau de détresse mesuré en troisième secondaire ne permet pas d'observer des différences statistiquement significatives pour les notes obtenues en mathématiques, en français, pour la moyenne générale et pour les stratégies adaptatives de nature sociale.

Des analyses identiques ont été effectuées pour les élèves de cinquième secondaire. Les résultats indiquent qu'en comparaison des élèves qui manifestent davantage de détresse psychologique, ceux qui en présentent peu manifestent moins de tracas quotidiens ($F(2, 141) = 7,91; p < 0,001$), adoptent moins souvent de stratégies adaptatives non productives ($F(2, 141) = 11,75, p < 0,001$), ont une meilleure estime de soi ($F(2, 141) = 10,59, p < 0,001$) et se disent plus optimistes ($F(2, 140) = 12,97, p < 0,001$). Comparés aux élèves montrant des signes plus importants de détresse psychologique, ceux qui en présentent d'une façon modérée obtiennent de meilleurs résultats scolaires en mathématiques ($F(2, 137) = 3,97, p < 0,05$), disent avoir une meilleure estime de soi ($F(2, 141) = 10,59, p < 0,001$) et se montrent plus optimistes ($F(2, 140) = 12,97, p < 0,001$). Soulignons enfin que le niveau de détresse psychologique mesuré en cinquième secondaire ne permet pas d'observer des différences statistiquement significatives pour les notes en français, la moyenne générale et les stratégies adaptatives productives ou de nature sociale.

5.2. RÉSULTATS OBTENUS POUR LA SECONDE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE : ANALYSE LONGITUDINALE

L'analyse des cinq profils de détresse psychologique révèle des changements temporels entre la troisième et la cinquième secondaire (test Wilcoxon [1945], voir le tableau 1). Nous commençons par les groupes associés aux élèves qui se disent en moins grande détresse intériorisée ou extériorisée ou qui montrent une amélioration de leur état. Les élèves qui présentent peu de détresse psychologique en troisième et en cinquième secondaire montrent une augmentation significative de leur rendement scolaire général entre les deux prises de données, c'est-à-dire un passage de 77,44 % à 80,89 % ($z = -2,215; p = 0,05$). Les élèves qui présentent des signes modérés de détresse psychologique en troisième et en

TABLEAU 1
**Différence de moyennes obtenues en troisième et en cinquième année du secondaire
 selon le niveau de détresse psychologique pour les participants issus de l'échantillon longitudinal
 (test statistique Wilcoxon, 1945)**

Groupes de détresse	Faible				Modéré				Diminue				Augmente				Élévé				Test Wilcoxon							
	3 ^e Sec.	5 ^e Sec.																										
Tracas quotidiens	20,89	23,78	56,21	51,21	49,59	53,12	32,00	51,52	71,33	62,00	NS	NS	NS															
Coping productif	3,88	3,84	3,79	3,83	3,77	3,78	3,62	3,62	3,50	3,72	NS	NS	NS															
Coping non productif	2,29	2,28	2,63	2,71	2,72	2,58	2,37	2,73	2,81	3,03	NS	NS	NS															
Coping social	2,75	2,62	2,99	2,98	2,86	2,74	2,59	2,75	2,83	2,94	NS	NS	NS															
Estime de soi	36,67	36,67	33,57	34,86	32,06	34,12	32,91	31,57	29,11	31,44	NS	NS	NS															
Optimisme	34,44	32,67	29,21	31,21	29,53	31,88	30,22	28,26	25,28	26,89	NS	NS	NS															
Mathématiques (%)	70,89	80,56	82,86	79,54	80,82	76,12	77,78	74,57	79,83	77,53	NS	NS	NS															
Français (%)	75,22	76,67	82,57	80,15	74,94	77,59	79,05	75,57	78,28	78,18	NS	NS	NS															
Moyenne générale (%)	77,44	80,89	80,86	83,38	78,65	81,47	78,96	79,43	79,78	82,06	1 < 2 ^a	NS	NS	NS														

Notes: Les moyennes correspondent aux moyennes réelles. 1 = 3^e secondaire, 2 = 5^e secondaire.

a p < 0,05; b p < 0,01; c p < 0,001.

cinquième secondaire ne montrent pas de changements importants dans le temps, et cela, pour l'ensemble des variables étudiées. Les élèves dont le niveau de détresse a diminué entre le milieu et la fin du secondaire connaissent une augmentation de leur performance scolaire générale, c'est-à-dire une augmentation de l'ordre de 78,65 % à 81,47 % ($z = -2,42$, $p = 0,05$).

Quant aux groupes d'élèves associés à davantage de détresse intériorisée ou extériorisée, notons que le groupe d'élèves dont la détresse psychologique a augmenté entre le milieu et la fin du secondaire montre une augmentation significative des tracas quotidiens ($z = -3,18$, $p = 0,001$) et de l'utilisation de stratégies adaptatives non productives ($z = -3,01$, $p = 0,01$). Les élèves manifestant une détresse élevée au milieu et à la fin du secondaire ont fait néanmoins des progrès dans l'utilisation plus fréquente de stratégies adaptatives productives ($z = -2,01$, $p = 0,05$). Enfin, pour les cinq groupes de comparaison, aucun changement temporel significatif n'a été observé pour les notes scolaires en mathématiques et en français, pour les stratégies adaptatives dites sociales, pour l'estime de soi et l'optimisme même si on peut observer des tendances sur le plan statistique suggérant un progrès pour certains (augmentation du rendement scolaire en mathématique pour les élèves du groupe avec faible détresse psychologique) et un recul pour d'autres (diminution du rendement scolaire en français pour les élèves du groupe dont la détresse psychologique a augmenté entre le milieu et la fin du secondaire).

6. DISCUSSION SUR L'ÉVALUATION TEMPORELLE DE CINQ PROFILS DE DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE

Cette étude avait pour objectif de vérifier l'évolution temporelle de cinq profils de détresse intériorisée ou extériorisée et son rapport avec l'apprentissage scolaire, le stress et les ressources psychosociales des adolescents.

6.1. PREMIÈRE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE : ANALYSE PAR NIVEAU SCOLAIRE

L'hypothèse 1 a été confirmée pour la majorité des variables étudiées. Cette hypothèse était formulée ainsi: les élèves qui présentent un niveau de détresse psychologique faible ou moyen, comparativement à ceux qui en ont un élevé, ont un rendement scolaire inférieur, manifestent un déficit sur le plan de leurs ressources psychosociales et montrent plus de

signes de stress psychologique. Nous avons en effet trouvé que les élèves en troisième secondaire ou ceux en cinquième secondaire qui manifestent des signes de détresse psychologique faible ou modérée ont de meilleurs résultats scolaires et présentent davantage de ressources psychosociales aidantes comparativement aux adolescents qui montrent beaucoup plus de détresse intériorisée ou extériorisée. Ils utilisent moins souvent de stratégies adaptatives non productives, se disent plus optimistes, présentent une meilleure estime d'eux-mêmes, rapportent moins de tracas quotidiens et, selon le niveau scolaire, optent plus fréquemment pour des stratégies productives (en troisième secondaire) et obtiennent de meilleures performances en mathématiques (en cinquième secondaire). Selon ces résultats, les élèves avec comportements intériorisés ou extériorisés élevés sont plus stressés, ont un rendement scolaire moindre et présentent un déficit sur le plan de leurs ressources psychosociales, ce qui soutient empiriquement le modèle stress-détresse développé par Lazarus et Folkman (1984). Seules les variables scolaires en français et la moyenne générale ne soutiennent pas les résultats attendus, ce qui empêche de confirmer l'intégralité de cette première hypothèse de recherche.

Notons aussi que l'ensemble de nos résultats corrobore ceux des recherches ayant démontré un lien entre le stress des adolescents et la présence de problèmes d'ajustement psychosocial (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003; Reynolds, O'Koon, Papademetriou, Szczygiel et Grant, 2001; Schmeelk-Cone et Zimmerman, 2003). Ils confirment aussi les études qui indiquent une présence plus élevée de ressources psychosociales chez les élèves en meilleure santé mentale. En appui à notre hypothèse, Galaif, Sussman, Chou et Wills (2003) trouvent que les adolescents relativement stressés et déprimés adoptent parfois un *coping* plus défensif (agressivité, drogue) pour faire face à leurs difficultés. Cela a aussi été observé par les auteurs (de Anda, Baroni, Boskin, Buchwald, Morgan, Ow, Gold et Weiss, 2000) qui constatent que les adolescents qui ont un haut niveau de stress utilisent plus souvent des stratégies dysfonctionnelles (retrait, confrontation, déni, consommation de substances) en comparaison de ceux qui sont peu ou moyennement stressés. Sans faire exception, Dumont, Pronovost et Leclerc (2004) rapportent que la détresse psychologique est reliée à l'utilisation de stratégies adaptatives non productives.

6.2. DEUXIÈME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE : ANALYSE LONGITUDINALE

Comme les adolescents subissent d'importants changements sur le plan de la maturation physique, psychoaffective et identitaire à différentes périodes d'âges (Cloutier et Drapeau, 2008), on peut s'attendre à des

fluctuations dans leur réussite éducative qui risque d'être accentuée par la détresse psychologique vécue sur plusieurs années. Par conséquent, la contribution de cette recherche explore les changements temporels dans la réussite scolaire, le niveau de stress ressenti et les ressources psychosociales des adolescents lorsque différentes configurations de détresse psychologique sont analysées d'un point de vue longitudinal.

La seconde hypothèse a été partiellement confirmée. Cette hypothèse suggère que les élèves qui présentent un niveau de détresse psychologique plus élevé au milieu et à la fin du secondaire, ainsi que ceux qui en expérimentent davantage dans un intervalle de deux ans, manifestent un rendement scolaire et des ressources psychosociales déficitaires par rapport aux trois autres groupes de comparaison. En effet, les élèves dont le profil psychologique est à risque (détresse élevée ou qui s'accroît avec le temps) montrent une augmentation de leurs tracas quotidiens, des stratégies non productives. Contre toute attente, ceux avec une détresse élevée présentent aussi une augmentation de l'utilisation des stratégies adaptatives productives. Il est possible que cette augmentation dans l'utilisation d'un bon *coping* soit due à un effort plus important déployé par ces adolescents pour mieux résoudre leurs problèmes. De plus, contrairement aux attentes, les cinq profils de détresse ne se distinguent nullement sur le plan statistique en ce qui a trait à l'utilisation des stratégies adaptatives sociales, l'estime de soi, l'optimisme, les notes en mathématiques et en français entre le milieu et la fin du secondaire.

La seconde hypothèse de recherche a été confirmée sur une dimension scolaire puisque les élèves qui présentent peu de détresse psychologique en troisième et en cinquième secondaire de même que ceux dont le niveau de détresse a diminué au cours de cette même période de temps connaissent une augmentation de leur performance scolaire générale. Cette amélioration auprès des élèves en meilleure santé mentale s'apparente aux caractéristiques du groupe ayant un faible niveau de stress observé dans l'étude de Schmeelk-Cone et Zimmerman (2003) ainsi que celle de Dumont et Leclerc (2007). En somme, les résultats de l'hypothèse 2 autorisent à penser que le bien-être psychologique pourrait jouer un rôle dans l'apprentissage scolaire.

6.3. AUTOCRITIQUE DE L'ÉTUDE

Des limites méthodologiques sont à mettre en évidence dans cette étude réalisée sur deux ans d'intervalle incluant une cohorte longitudinale :

- 1) Une seule école secondaire canadienne-française a été soumise à l'enquête, ce qui rend la généralisation des résultats plus délicate à d'autres écoles, d'autres cultures et auprès d'autres adolescents

cliniquement diagnostiqués en détresse psychologique. Même si les résultats obtenus auprès de cet échantillon de convenance doivent être considérés avec prudence, ils offrent néanmoins des résultats préliminaires loin d'être négligeables dans le cadre de l'avancement des connaissances portant sur la stabilité ou l'instabilité liée aux tracas quotidiens, au rendement scolaire et aux ressources psychosociales selon cinq profils de détresse intériorisée ou extériorisée. Il faut, de plus, retenir que ces résultats vont dans le sens de ceux mentionnés dans les écrits scientifiques, ce qui laisse la possibilité d'entrevoir des conclusions similaires émerger d'un échantillon qui serait plus grand et issu de plusieurs milieux scolaires.

- 2) Compte tenu de la taille relativement petite de l'échantillon, il n'a pas été possible d'examiner les différences de genre reliées aux cinq profils de détresse psychologique. De telles différences dans l'expérience reliée au stress et à la détresse psychologique ont toutefois déjà été rapportées dans les écrits scientifiques: les filles manifestent davantage de troubles dépressifs et somatiques (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001), de stratégies adaptatives dysfonctionnelles (Dumont, Pronovost et Leclerc, 2004) et une plus faible estime de soi (Tomori, Zalar et Plesnicar, 2000).
- 3) La durée de l'étude longitudinale et le nombre restreint de prises de données rendent difficile l'application d'analyses sophistiquées qui auraient permis de mettre en évidence l'évolution temporelle selon l'âge (c'est-à-dire l'étude des antécédents liés aux cinq trajectoires de détresse psychologique; procédure TRAJ dans Nagin, 1999). Malgré cela, elle répond tout à fait aux critères d'une étude longitudinale avec mesures répétées auprès d'un nombre restreint de participants (avec mesures non paramétriques).
- 4) Après avoir réalisé cette étude, nous pensons qu'il serait souhaitable d'explorer les mêmes variables plus tôt dans le développement, c'est-à-dire au début de la transition entre l'école primaire et l'école secondaire, et cela, pour mieux cerner le processus associé au développement des différents profils de détresse psychologique. Il serait alors plus facile de vérifier si nous sommes en présence d'un trait de personnalité stable du développement (vulnérabilité psychologique maintenue stable dans le temps) ou d'une réponse circonstancielle à un cumul de facteurs de stress ou de situations exceptionnellement désavantageuses.

- 5) Il serait également intéressant d'examiner la question de la stabilité relative afin de reconnaître les changements temporels qui surviennent sur le plan individuel. Holsen, Kraft et Vittersø (2000) définissent la stabilité relative à la consistance temporelle du rang d'un individu à l'intérieur d'un groupe que ces auteurs mesurent habituellement en corrélation entre deux temps de mesure.
- 6) Enfin, il serait souhaitable d'adopter une approche multiniveaux pour étudier l'importance relative d'autres variables individuelles, familiales et scolaires dans l'émergence et le maintien de la détresse psychologique au cours de l'adolescence.

CONCLUSION

Les résultats de la recherche indiquent que le niveau de détresse psychologique peut affecter le rapport qu'entretient le jeune avec ses apprentissages, ce qui peut avoir des répercussions sur son insertion socioprofessionnelle future. Les résultats montrent que les adolescents qui manifestent peu de détresse psychologique ou qui voient leur état s'améliorer entre la troisième et la cinquième année du secondaire présentent des améliorations à l'égard de leur moyenne scolaire générale. En revanche, les élèves issus de la cinquième secondaire qui expérimentent une détresse élevée obtiennent de moins bons résultats scolaires en mathématique que ceux ayant un niveau modéré. Ces résultats préliminaires sont inquiétants si l'on considère que la détresse intériorisée ou extériorisée ainsi qu'un faible rendement scolaire font partie des sept variables prédictives du risque de décrochage scolaire relevées par Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004). Devant un tel constat, ainsi que les résultats de notre recherche, il importe de repérer ces jeunes très tôt dans le développement, et ce, dès le début du secondaire, voire au primaire, afin d'éviter qu'ils décrochent du système scolaire et obtiennent des emplois précaires.

En définitive, il serait souhaitable d'offrir des services cliniques dès la manifestation des premiers symptômes de détresse psychologique, et cela, afin d'éviter que les problèmes ne se rigidifient ou ne se complexifient au cours de l'adolescence. À la lumière du modèle de Lazarus et Folkman (1984), nos résultats de recherche transversaux et longitudinaux soulignent, dans leur ensemble, le lien stress-détresse ainsi que l'incapacité de certains jeunes en détresse à développer des ressources psychosociales aidantes. En effet, il appert qu'un niveau élevé de détresse psychologique est associé à davantage de tracas quotidiens et à une plus grande pauvreté des ressources personnelles, ou de ses facteurs de protection, ce qui se

manifeste par une utilisation plus importante de stratégies adaptatives non productives, une moins bonne estime de soi et un niveau peu élevé d'optimisme. Les résultats longitudinaux révèlent également l'augmentation du niveau de stress et de l'utilisation de mauvaises stratégies adaptatives chez les élèves dont la détresse psychologique s'est accrue ou est demeurée élevée entre le milieu et la fin du secondaire.

Ce sont les élèves présentant un haut niveau de détresse psychologique en troisième ou en cinquième secondaire, de même que ceux dont le niveau augmente ou est demeuré élevé entre la troisième et la cinquième secondaire, qui nécessitent une attention clinique plus soutenue de la part des écoles. En effet, cette étude longitudinale souligne la nécessité d'améliorer la gestion du stress des élèves plus vulnérables et de renforcer leurs ressources personnelles à travers une démarche clinique. Il importe de savoir que ce n'est pas parce qu'un adolescent ne montre pas de signe de détresse à un certain moment dans sa vie qu'il n'en présentera pas plus tard. La participation à un programme de gestion du stress ou d'un programme d'intervention ayant pour but d'améliorer l'humeur ou de renforcer les facteurs de protection personnels devrait favoriser le mieux-être, la diplomation et l'insertion socioprofessionnelle chez ceux pour qui la réussite scolaire et le bien-être peuvent avoir été compromis au cours de leur développement.

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Check-List 4-18 and 1991 Profile*, Burlington, University of Vermont.
- Achenbach, T.M., C.T. Howell, S.H. McConaughy et C. Stanger (1995). «Six-year predictors of problems in a national sample of children and youth: I Cross-informant syndromes», *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(3), p. 336-347.
- Ben-Zur H. (2003). «Happy adolescents: The link between subjective well-being internal resources and parental factors», *Journal of Youth Adolescence*, 32(2), p. 67-79.
- Cloutier, R. et S. Drapeau (2008). *Psychologie de l'adolescence*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, Les Éditions de la Chenelière.
- Creed, P.A., W. Patton et D. Bartrum (2002). «Multidimensional properties of the LOT-R: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents», *Journal of Career Assessment*, 10(1), p. 42-61.
- de Anda, D., S. Baroni, L. Boskin, L. Buchwald, J. Morgan, J. Ow, J.S. Gold et R. Weiss (2000). «Stress, stressors and coping among high school students», *Children Youth Services Review*, 22(6), p. 441-463.

- Deković, M. (1999). «Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence», *Journal of Youth Adolescence*, 28, p. 667-685.
- Deković, M., K.L. Buist et E. Reitz (2004). «Stability and changes in problem behavior during adolescence: Latent growth analysis», *Journal of Youth Adolescence*, 33(1), p. 1-12.
- DuBois, D.L. C.A. Bull, M.D. Sherman et M. Roberts (1998). «Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective», *Journal of Youth Adolescence*, 27(5), p. 557-583.
- DuBois, D.L., R.D. Felner, S. Brand, A. Adam et E.G. Evans (1993). «A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence», *Child Development*, 63, p. 542-557.
- DuBois, D.L., R.D. Felner, H. Meares et M. Krier (1994). «Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress, and social support on early adolescent adjustment», *Journal of Abnormal Psychology*, 103(3), p. 511-522.
- Dumont, M. et D. Leclerc (2007). «Chronicité du stress, adaptation sociale et résultats scolaires des adolescents», *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), p. 173-182.
- Dumont, M., D. Leclerc et R. Deslandes (2003). «Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire», *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(3), p. 254-267.
- Dumont, M., D. Leclerc, L. Massé, P. Potvin, S. McKinnon et M. Grégoire (2008). *Academic and Psychosocial Factors Associated to Performance Anxiety in Adolescents*, Affiche présentée au 29th International Congress of Psychology, Berlin, Allemagne, 20-25 juillet.
- Dumont, M., D. Leclerc et S. McKinnon (2009). «Consequences of the school-work tandem on the academic and psychosocial adaptation of adolescents», *Canadian Journal of School Psychology*, 24 mars, p. 58-75.
- Dumont, M., D. Leclerc et J. Pronovost (2000). «Profils psychopathologiques et stratégies adaptatives chez des adolescents», *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50(1), p. 59-69.
- Dumont, M. et P. Potvin (2006). «Gestion du stress», dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière éducation, p. 241-252.
- Dumont, M., J. Pronovost et D. Leclerc (2004). «Les stratégies adaptatives des adolescents: comparaison d'un échantillon scolaire et d'un échantillon desservi en Centres jeunesse», *Revue de psychoéducation*, 33(1), p. 137-155.

- Esparbès-Pistre, S., S. Lacoste et P. Tap (2008). «Stress et estime de soi des adolescents face à leur orientation scolaire: approche différentielle», dans E. Loarer, J.-L. Mogenet, F. Cuisinier, H. Gottesdiener, P. Mallet et P. Vriгдаud (dir.), *Perspectives différentielles en psychologie*, Actes de Congrès, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 523-526.
- Ferdinand, R.F., F.C. Verhulst et M. Wiznitzer (1995). «Continuity and change of self-reported problem behaviors from adolescence into young adulthood», *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(5), p. 680-690.
- Fortin, L., D. Marcotte, P. Potvin, É. Royer et J. Joly (2006). «Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors», *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), p. 364-383.
- Fortin, L., É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau (2004). «La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires», *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), p. 219-231.
- Frydenberg, E. et R. Lewis (1993). *The Adolescent Coping Scale (ACS)*, Melbourne, Australian Council for Education Research.
- Frydenberg, E. et R. Lewis (2000). «Teaching coping to adolescents: When and to whom?» *American Educational Research Journal*, 37(3), p. 727-745.
- Galaif, E.R., S. Sussman, C.-P. Chou et T.A. Wills (2003). «Longitudinal relations among depression, stress, and coping in high risk youth», *Journal of Youth Adolescence*, 32(4), p. 243-258.
- Gans, A.M., M.C. Kenny et D.L. Ghany (2004). «Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities», *Journal of Learning Disabilities*, 36(3) p. 287-295.
- Garmezy, N. (1983). «Stressors of childhood», dans N. Garmezy et M. Rutter (dir.), *Stress, Coping and Development in Children*, Minneapolis, McGraw-Hill, p. 43-84.
- Hoffman, M.A., R. Levy-Shiff et D. Malinski (1996). «Stress and adjustment in the transition to adolescence: Moderating effects of neuroticism and extroversion», *Journal of Youth and Adolescence*, 25(2), p. 161-175.
- Holmes, Th. et R.H. Rahe (1967). «The social readjustment of stress», *Journal of Psychosomatic Research*, 11, p. 213-218.
- Holsen, I., P. Kraft et J. Vittersø (2000). «Stability in depressed mood in adolescence: Results from a 6-year longitudinal panel study», *Journal of Youth and Adolescence*, Netherlands, Springer, 29(1), p. 61-78.
- Huan, V.S., L. See Yeo, R.P. Ang et W. Har Chong (2006). «The influence of dispositional optimism and gender on adolescents' perception of academic stress», *Adolescence*, 14(163), p. 553-546.
- Institut Fraser (2003). «Palmarès 2003 des écoles secondaires», *L'actualité*, novembre, p. 1-40.

- Lazarus, S.R. et S. Folkman (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer Publishing Company.
- Leclerc, D., J. Pronovost et M. Dumont (2009). « Échelle de coping pour adolescent : validation canadienne-française de *Adolescent Coping Scale* de Frydenberg et Lewis (1993) », *Revue québécoise de psychologie*, 30(1), p. 177-196.
- Marcotte, D., L. Fortin, É. Royer, P. Potvin et D. Leclerc (2001). « L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), p. 687-712.
- Masten, A.S., J.J. Hubbard, S.D. Gest, A. Tellegen, N. Garmezy et M.L. Ramirez (1999). « Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence », *Development and Psychopathology*, 11, p. 143-169.
- Moeini, B., F. Shafii, A. Hidarnia, G. Reza Babaii, B. Birashk et H. Allahverdipour (2008). « Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students », *Social Behaviour and Personality*, 36(2), p. 257-266.
- Nagin, D.S. (1999). « Analyzing developmental trajectories: A semiparametric, group-based approach », *Psychological Methods*, 4, p. 139-157.
- Plancherel, B., R. Nuñez, M. Bolognini, C. Leidi et W. Bettschart (1992). « L'évaluation des événements existentiels comme prédicteurs de la santé psychique à la préadolescence », *Revue européenne de psychologie appliquée*, 42(3), p. 229-239.
- Plancherel, B., W. Bettschart, M. Bolognini, M. Dumont et O. Halfon (1997). « Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence », *Revue de neuropsychiatrie enfance adolescence*, 45(3), p. 126-138.
- Pronovost, J., D. Leclerc et M. Dumont (2003). « Facteurs de protection reliés au risque suicidaire chez des adolescents : comparaison de jeunes du milieu scolaire et de jeunes en centres jeunesse », *Revue québécoise de psychologie*, 24(1), p. 179-199.
- Rayner, S.G. (2001). « Aspects of the self as learner: Perception concept and esteem », dans R.J. Riding et S.G. Rayner (dir.), *International Perspectives on Individual Differences*, vol. 2, *Self-Perception*, Westport, CT, Alex Publishing, p. 25-52.
- Reitz, E., M. Deković et A.M. Meijer (2005). « The structure and stability of externalizing and internalizing problem behaviour during early adolescence », *Journal of Youth Adolescence*, 34(6) p. 577-588.
- Reynolds, L.K., J.H. O'Koon, E. Papademetriou, S. Szczygiel et K.E. Grant (2001). « Stress and somatic complaints in low-income urban adolescents », *Journal of Youth Adolescence*, 30(4), p. 499-514.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*, New York, Princeton University Press.

- Rousseau, N., K. Tétrault et C. Vézina (2008). « Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) », dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorables*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-38.
- Scheier, M.F. et C.S. Carver (1985). « Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies », *Health Psychology*, 4, p. 219-247.
- Scheier, M.F., J. Kumari-Weintraub et C.S. Carver (1986). « Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists », *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), p. 1257-1264.
- Schmeelk-Cone, K.H. et M.A. Zimmerman (2003). « A longitudinal analysis of stress in African American youth: Predictors and outcomes of stress trajectories », *Journal of Youth Adolescence*, 32(6), p. 419-430.
- Selye, H. (1993). « History of the stress concept », dans L. Goldberger et S. Breznitz (dir.), *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*, 2^e éd., New York, Free Press, p. 7-17.
- Slade, T. (2007). « The descriptive epidemiology of internalizing and externalizing psychiatric dimensions », *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, (42), p. 554-560.
- Steinhausen, H-C. (2006). « Developmental psychopathology in adolescence: Findings from a Swiss study – the NAPE Lecture 2005 », *Acta Psychiatrica Scandinavica*, (113), p. 6-12.
- Suldo, S.M., E. Shaunessy et R. Hardesty (2008). « Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students », *Psychology in the Schools*, 45(4), p. 273-290.
- Thoits, P.A. (1983). « Dimension of life events that influence psychological distress: An evaluation and synthesis of the literature », dans H.B. Kaplan (dir.), *Psychosocial Stress*, New York, Academic Press, p. 33-103.
- Tomori, M., B. Zalar et B.K. Plesnicar (2000). « Gender differences in psychosocial risk factors among Slovenian adolescents », *Adolescence*, 35(139), p. 431-443.
- Torsheim, T., L.E. Aaroe et B. Wold (2003). « School-related stress, social support, and distress », *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, p. 153-159.
- Vallières, E.F. et R.J. Vallerand (1990). « Traduction et validation canadienne-française de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg », *International Journal of Psychology*, 25, p. 305-316.
- Wadsworth, M.E. et L.E. Berger (2006). « Adolescents coping with poverty-related family stress: Prospective predictors of coping and psychological symptoms », *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), p. 57-70.
- Wilcoxon, F. (1945). « Individual comparisons by ranking methods », *Biometrics*, 1, p. 80-83.

**Liens entre la détresse
psychologique et les stratégies
adaptatives utilisées
par des adolescents**

Des pistes d'intervention à explorer

Karen Tétreault

Université du Québec à Trois-Rivières

karen.tetreault@uqtr.ca

Danielle Leclerc

Université du Québec à Trois-Rivières

danielle.leclerc@uqtr.ca

Jocelyne Pronovost

Université du Québec à Trois-Rivières

jocelyne.pronovost@uqtr.ca

RÉSUMÉ

Les taux provinciaux de détresse psychologique des jeunes de 15 à 24 ans sont particulièrement inquiétants (Institut de la statistique du Québec, 2009). Le but de cette étude est de vérifier si les adolescents présentant un indice élevé de détresse ont un répertoire de stratégies adaptatives plus dysfonctionnel que celui des adolescents en détresse faible. Elle vise aussi à documenter la nature des situations problématiques rapportées et les stratégies adaptatives nommées par les adolescents. L'échantillon se compose de 40 adolescents. Deux instruments mesurant la détresse psychologique (Préville, Boyer, Potvin, Perrault et Légaré, 1992) et les stratégies adaptatives (Frydenberg et Lewis, 1993) ont été administrés. Une entrevue individuelle portant sur la description d'une situation de détresse psychologique vécue a aussi été effectuée. Les résultats montrent que les adolescents en détresse élevée possèdent un inventaire de stratégies adaptatives déficitaire comparativement aux adolescents en détresse faible. Ils optent moins pour les stratégies productives et davantage pour les stratégies non productives. À la suite de l'analyse des situations problématiques reconnues par les adolescents comme étant à l'origine de leur détresse, les quatre principaux thèmes de problèmes rapportés sont : 1) les problèmes familiaux, 2) les problèmes scolaires, 3) les problèmes avec les pairs et 4) le deuil ou la perte d'un être cher. En somme, une attention doit être portée aux adolescents en détresse élevée afin de les outiller pour affronter les situations stressantes.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Coping – détresse psychologique – vécu partagé

Les êtres humains sont confrontés à plusieurs événements stressants tout au long de leur vie. Certains réussissent à leur faire face, alors que d'autres vivent une certaine détresse psychologique. Celle-ci constitue un phénomène important à considérer dans la province de Québec, entre autres. En effet, l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2009) note que près du quart (22,7 %) des Québécois de 15 ans et plus présentent des niveaux de détresse psychologique élevés. Il s'agit ici de taux près de deux fois plus élevés que ceux des autres provinces évaluées (Île-du-Prince-Édouard, Saskatchewan, Alberta et Colombie-Britannique). La situation est particulièrement inquiétante chez les personnes de 15 à 24 ans, où la proportion de jeunes ayant des taux élevés de détresse psychologique ne cesse d'augmenter depuis 20 ans (Agence de développement des réseaux locaux de services de santé et de services sociaux, 2005 ; ISQ, 2002, 2009). En 2005, on constate qu'environ le tiers des jeunes de 15 à 24 ans présentent des taux élevés de détresse psychologique (ISQ, 2009). Ces données témoignent de l'ampleur de ce phénomène au Québec et de l'importance de développer des stratégies efficaces pour contrer ce fléau.

1. SOURCES DE STRESS

Les sources de stress chez les adolescents sont souvent liées à l'environnement scolaire (avoir un faible rendement scolaire), social (être rejeté par ses pairs), familial (vivre des conflits avec ses parents ou avec la fratrie), personnel (vivre un deuil, gérer sa propre détresse) (Ebata et Moos, 1991 ; Spirito, Overholser et Stark, 1989 ; Spirito, Stark, Grace et Stamoulis, 1991) et amoureux (Stark, Spirito, Williams et Guevremont, 1989). D'autres études montrent, par ailleurs, une relation importante entre les stratégies adaptatives adoptées en situation de stress et les difficultés d'adaptation chez les adolescents (Ashby Wills, Blechman et McNamara, 1996 ; Compas, Malcarne et Fondacaro, 1988 ; Dumont, Leclerc et Pronovost, 2000). La présente étude vise à étudier les liens entre les stratégies adaptatives qu'utilisent les adolescents et la détresse psychologique ressentie.

1.1. STRATÉGIES ADAPTATIVES

L'approche contextuelle du processus de *coping* renvoie à l'interaction entre les caractéristiques personnelles d'un individu et l'environnement physique et social (Dumont, 2001). Lazarus et Folkman (1984) définissent les stratégies adaptatives comme étant l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux qui permettent de tolérer, d'éviter ou de minimiser l'effet du stress sur le bien-être physique et psychologique d'une personne.

Les travaux de Frydenberg (1997) portent particulièrement sur les stratégies adaptatives utilisées par les adolescents et s'insèrent dans l'approche contextuelle. L'auteure définit le *coping* comme étant l'« ensemble des réponses (pensées, émotions et comportements) émises par un individu pour faire face à des situations problématiques de la vie quotidienne ou à des événements particuliers » (Frydenberg, 1997, p. 25, traduction libre). L'auteure ajoute la composante « émotions » au modèle proposé par Lazarus et Folkman (1984).

Le processus de *coping* défini par Lazarus et Folkman (1984) comporte trois étapes. Tout d'abord, l'individu évalue le niveau de dangerosité de la situation (évaluation primaire) et son sentiment d'autoefficacité face à cette dernière (évaluation secondaire). Ensuite, l'individu exécute la stratégie adaptative choisie. Enfin, il prend un recul et évalue l'ensemble du processus de *coping* (évaluation tertiaire) et détermine l'efficacité de la stratégie utilisée. À la suite de cette démarche, l'individu peut faire un bilan et remplacer les stratégies adaptatives inefficaces par d'autres plus productives, si nécessaire. Ce processus est un cycle continu qui se répète toutes les fois qu'un individu fait face à un problème.

Les auteurs proposent souvent une catégorisation dichotomique des stratégies de *coping* : les stratégies d'« approche » et les stratégies d'« évitement ». Roth et Cohen (1986) recensent 14 de ces types de catégorisation entre les années 1947 et 1983. D'une part, les stratégies d'approche correspondent à la prise d'action face à une situation problématique ou du moins au fait de profiter d'un revirement de situation pour avoir un meilleur contrôle de cette situation. Elles se réfèrent aussi à la ventilation des émotions. D'autre part, les stratégies d'évitement réduisent le niveau de stress et le rendent tolérable. La terminologie employée pour décrire les styles de *coping* varie d'un auteur à l'autre, tout en restant équivalente. Les stratégies « actives » (Kohn, 1996), « fonctionnelles » (Seiffge-Krenke, 1995) et « centrées sur le problème » (Lazarus et Folkman, 1984) entrent dans la famille des stratégies d'approche, tandis que les stratégies « passives » (Kohn, 1996), « dysfonctionnelles » (Seiffge-Krenke, 1995) et « centrées sur l'émotion » (Lazarus et Folkman, 1984) font partie de la catégorie des stratégies d'évitement (Dumont, 2001).

Selon Frydenberg et Lewis (1993), le *coping* est composé de trois styles comportant un total de 18 stratégies. Le style productif consiste à résoudre un problème tout en demeurant optimiste, en forme, détendu et en relation avec les autres. Le style non productif, pour sa part, renvoie à l'évitement d'un problème, ce qui est associé à une incapacité de faire face directement ou immédiatement à celui-ci. Enfin, le style référence aux autres incite les personnes à se tourner vers les autres pour obtenir de l'aide.

Il n'existe pas de stratégie adaptative efficace pour toutes les situations (Compas, 1987 ; Frydenberg, 1997). Plusieurs facteurs tels que la nature du stresser et les ressources bio-psycho-sociales d'un individu peuvent influencer la réponse à une situation de stress et en affecter l'efficacité (Dumont, 2001). Un *coping* efficace se caractérise par la flexibilité et le changement (Compas, 1987). À l'inverse, une rigidité cognitive entraîne une capacité limitée à résoudre les problèmes (Maas, 1995). Dumont (2001) ajoute, en plus de la flexibilité, la richesse de l'inventaire de *coping* comme facteur favorisant l'adaptation psychosociale. Un *coping* adaptatif réussit à résoudre de manière définitive une situation stressante en diminuant la détresse psychologique et en favorisant le bien-être psychologique. Ashby Wills, Blechman et McNamara (1996) décrivent un *coping* efficace comme étant une stratégie pouvant remédier à moyen et à long terme à un problème, tout en renforçant chez l'individu la perception de sa capacité à affronter les situations problématiques.

1.2. DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE

La détresse psychologique apparaît généralement lorsque l'individu n'est pas en mesure d'affronter de manière efficace la source de stress (Desmarais, Beauregard, Guérette, Himech, Lebel, Martineau et Péloquin, 2000). Les efforts déployés tout au long du processus de *coping* s'avèrent inefficaces. Les principaux symptômes de la détresse psychologique sont l'état dépressif et l'anxiété. De façon générale, la détresse psychologique est décrite comme étant un désordre adaptatif où les symptômes sont déclenchés par un agent stresser reconnaissable (American Psychiatric Association, 1994). La dépression, l'anxiété, les problèmes cognitifs, l'irritabilité et la somatisation ont été identifiés comme étant les cinq composantes de la détresse psychologique au sein d'une population adulte (Prévile, Potvin et Boyer, 1995). Lors d'une étude de validation auprès d'une population adolescente, Deschesnes (1998) ne retrouve que quatre de ces facteurs, la composante « somatisation » étant absente.

Les événements de vie négatifs ponctuels ou les situations de stress au quotidien ont un impact majeur sur la santé mentale des adolescents (Ystgaard, Tambs et Dalgard, 1999). Ceux-ci sont souvent vécus dans les derniers mois précédant une situation de détresse psychologique élevée (Deschesnes, 1998 ; Ebata et Moos, 1991). En revanche, la nature du stresser ne semble pas avoir d'incidence sur le niveau de détresse psychologique ressentie (Spirito, Overholser et Stark, 1989). Par conséquent, un problème peut engendrer de la détresse psychologique chez un individu, alors qu'il n'aura aucun impact sur une autre personne. Certains facteurs de risque (situations stressantes et évitement) et de protection (soutien

social et ressources personnelles) peuvent donc influencer le niveau de détresse psychologique ressentie (Holahan et Moos, 1987). La présence à la fois d'un haut niveau de facteurs de risque et d'un faible niveau de facteurs de protection rend l'individu plus vulnérable à la détresse psychologique.

La présence de troubles adaptatifs est généralement reliée à un déficit des ressources de *coping* chez l'individu (Ashby Wills, Blechman et McNamara, 1996). La manière dont un individu affronte un problème particulier est souvent associée à la présence de troubles intériorisés et extériorisés. Ainsi, l'utilisation de stratégies non productives est un facteur de risque important (Bouchard, Guillemette et Landry-Léger, 2004; Dumont, Leclerc et Pronovost, 2000; Dumont, Pronovost et Leclerc, 2004; Endler, Speer, Johnson et Fleet, 2000; Garnefski, Legerstee, Kraaij, Van der Kommer et Teerds, 2002; Leclerc, Pronovost et Dumont, 2005; McWilliams, Cox et Enns, 2003). Dès l'adolescence, le lien entre les stratégies non adaptatives et les symptômes dépressifs et anxieux est déjà présent (Endler, Speer, Johnson et Fleet, 2000). À l'inverse, les stratégies visant à résoudre le problème sont liées au bien-être psychologique (Compas, Malcarne et Fondacaro, 1988; McWilliams, Cox et Enns, 2003; Ysgaard, Tamsb et Dalgard, 1999). Le processus de résolution de problèmes agit ainsi comme un médiateur de l'adaptation sociale et personnelle (Compas, 1987).

Les manifestations de la détresse psychologique sont parfois difficiles à déceler, comme l'expliquent certains auteurs (Desmarais, Beauregard, Guérette, Hrimech, Lebel, Martineau et Péloquin, 2000). En effet, les symptômes ne sont pas facilement reconnus chez la majorité des jeunes et ceux-ci tentent souvent de les dissimuler aux membres de leur entourage. Les conséquences d'un niveau de détresse élevé ne sont pas à négliger. Toujours selon ces auteurs, la violence envers soi (dépendance à des substances psychoactives, suicide, etc.) et envers les autres (agressions, homicides, etc.) sont des manifestations possibles. Ces auteurs précisent que la formation, un emploi satisfaisant et des revenus adéquats sont des facteurs de protection pour contrer la détresse psychologique chez les jeunes. Ils soulignent l'importance de développer la capacité d'adaptation du jeune au cours de son parcours scolaire afin de permettre au jeune adulte d'acquiescer ces conditions de vie favorables.

L'originalité de cette étude se situe sur le plan de l'attention portée particulièrement à la détresse psychologique et à son aspect qualitatif. Les adolescents ont pu s'exprimer sur la manière dont ils ont vécu un épisode de détresse psychologique. Compte tenu de la prévalence importante de cette problématique chez les adolescents, il importe de s'interroger sur la manière d'intervenir auprès de cette clientèle. Le premier objectif de cette étude est de vérifier s'il existe des différences significatives entre les

stratégies adaptatives utilisées par les adolescents présentant un niveau de détresse psychologique élevé ou faible, et ce, lorsqu'ils affrontent des problèmes. Compte tenu des recherches antérieures, les adolescents ayant un niveau de détresse élevé auront un inventaire global de stratégies adaptatives plus limité que les adolescents ayant un niveau de détresse faible. Le deuxième objectif, de nature qualitative, vise à décrire les problèmes rapportés par les adolescents comme occasionnant la détresse ainsi que les stratégies adaptatives utilisées pour les affronter. On s'attend à ce que la nature des problèmes soit semblable pour les deux groupes d'adolescents. Cependant, les stratégies productives seront plus utilisées par les adolescents en détresse psychologique faible.

2. MÉTHODE

Les données présentées proviennent d'un projet de recherche réalisé en milieu scolaire. La participation des élèves a été demandée pour remplir des questionnaires et passer une entrevue qualitative.

2.1. PARTICIPANTS

L'échantillon se compose de 40 adolescents fréquentant un milieu scolaire de la région de la Mauricie. La moitié d'entre eux (10 garçons ; 10 filles) sont en troisième année du secondaire et leur âge moyen est de 15,08 ans (é.t. = 0,62). L'autre moitié (10 garçons, 10 filles) sont en cinquième secondaire et leur âge moyen est de 17,37 ans (é.t. = 0,57). Les groupes de comparaison «jeunes en détresse psychologique faible et jeunes en détresse psychologique élevée» ont été établis à partir de l'Indice de détresse psychologique de Santé Québec et, notamment, des recommandations de Deschesnes (1998). Les élèves dont les cotes se situent entre 14 et 26 forment le groupe des jeunes présentant une détresse faible (20 élèves : 10 en troisième secondaire – 5 garçons et 5 filles ; 10 en cinquième secondaire – 5 garçons et 5 filles). Ceux dont les cotes se trouvent entre 29 et 59 composent le groupe des jeunes présentant une détresse élevée (20 élèves : 10 en troisième secondaire – 5 garçons et 5 filles) ; 10 en cinquième secondaire – 5 garçons et 5 filles). Ces jeunes ont participé à la fois aux volets quantitatifs et qualitatifs de cette étude.

2.2. INSTRUMENTS DE MESURE

Les données recueillies dans cette étude sont de nature quantitative et qualitative. Les 40 élèves ont rempli deux questionnaires standardisés et participé à une entrevue qualitative.

2.2.1. Détresse psychologique

L'Indice de détresse psychologique de Santé Québec (IDPSQ-14) (Prévillé, Boyer, Potvin, Perrault et Légaré, 1992) comprend 14 questions mesurant quatre dimensions: l'état dépressif, l'état anxieux, les problèmes cognitifs et l'irritabilité. L'échelle de type Likert varie de 1 (jamais) à 4 (très souvent). Les scores se situent entre 14 et 56 points. Un score élevé correspond à un niveau de détresse psychologique élevé. L'étude de validation de l'IDPSQ-14 a été effectuée en 1991 auprès d'une population composée de 2 248 adolescents (Deschesnes, 1998). L'échantillon a été divisé en trois groupes; le premier groupe (A) était composé de 1 130 adolescents, le deuxième, de 548 garçons (B) et le dernier, de 570 filles (C). Les coefficients alpha varient entre 0,82 et 0,83. L'analyse factorielle révèle qu'entre 55% et 60% de la variance s'explique par les quatre dimensions.

2.2.2. Coping

L'*Adolescent Coping Scale* (ACS; Frydenberg et Lewis, 1993) est un inventaire de 79 items décrivant chacun un comportement précis lié à une stratégie adaptative. Ces énoncés se rapportent aux 18 stratégies définies préalablement par Frydenberg et Lewis (1993) contenant de trois à cinq items. Le questionnaire emploie une échelle de type Likert graduée de 1 (ne s'applique pas) à 5 (utilisé très souvent). Ce test a été conçu et validé dans le cadre de deux études menées auprès d'élèves du secondaire de la région de Melbourne (Australie). L'instrument obtient des coefficients alpha allant de 0,54 à 0,85 (alpha moyen = 0,70). Une étude de validation de l'ACS (Leclerc, Pronovost et Dumont, 2009) a été menée auprès de 492 adolescents francophones. Les coefficients d'alpha des différentes stratégies varient de 0,43 à 0,85 (alpha moyen = 0,71). À l'exception d'une stratégie, les coefficients alpha sont supérieurs à 0,61. L'analyse factorielle révèle que les items de la stratégie «ne rien faire» saturent sur deux facteurs au lieu d'un seul. En fait, deux items se détachent des trois autres pour former une nouvelle stratégie qui a été nommée «se plaindre des malaises physiques». Le score pondéré de chaque stratégie se calcule en faisant la somme des items d'une même stratégie et en la multipliant ensuite par un coefficient qui varie selon le nombre d'items compris dans une stratégie. Le résultat final comporte une limite inférieure de 20 points et une limite supérieure de 100 ou 105 points.

2.2.3. Problèmes rapportés et stratégies utilisées

Des informations ont été recueillies à deux moments sur les problèmes vécus causant de la détresse psychologique et les stratégies adaptatives utilisées. Lors de l'expérimentation dans les classes, les adolescents ont répondu par écrit à des questions abordant une expérience dans laquelle ils ont vécu un état de détresse psychologique (causes, émotions, malaises physiques, pensées, comportements, etc.) et comment ils s'en sont sortis. Lors de l'entrevue subséquente, les interviewers ont abordé les mêmes thèmes de manière plus précise.

2.3. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Dans un premier temps, des assistants de recherche ont présenté le projet dans une école trifluvienne, à tous les élèves de troisième secondaire et de cinquième secondaire. Les adolescents volontaires (âgés de plus de 14 ans) ont signé un formulaire de consentement. Les élèves ont complété un document incluant quatre instruments de mesure, dont une échelle mesurant la détresse psychologique et des questions portant sur un moment où ils ont vécu de la détresse psychologique. Des rencontres individuelles avec les participants ayant des résultats préoccupants ont été effectuées par l'un ou l'autre des assistants de recherche dans un délai de 48 heures suivant la passation des questionnaires. Par la suite, les jeunes ont été divisés selon qu'ils présentaient un niveau de détresse élevé ou un niveau de détresse faible. Les jeunes ont été contactés afin de recruter 40 volontaires pour une entrevue semi-structurée (incluant la passation du ACS) selon qu'ils avaient un niveau de détresse psychologique élevé ou faible.

Le contenu qualitatif a été traité selon la méthode d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2003). L'analyse thématique portait sur deux rubriques : les stratégies adaptatives nommées et les problèmes rapportés comme occasionnant de la détresse psychologique. Une équipe de cinq chercheurs et de trois assistants de recherche a été divisée en deux groupes pour faire une première analyse de contenu, dégageant ainsi les principaux thèmes. Un groupe a traité les 40 textes et l'autre groupe a analysé les 40 entrevues. Par la suite, l'équipe s'est réunie afin d'établir la fiche analytique. Les stratégies adaptatives, relevées lors de l'analyse qualitative, ont été regroupées selon la classification de Frydenberg et Lewis (1993) déjà existante. La fiche analytique n'étant pas à sa version finale, il était donc possible d'ajouter des thèmes, si nécessaire.

3. RÉSULTATS

En ce qui a trait à la détresse psychologique, il convient de préciser que les adolescents du groupe en détresse psychologique élevée présentent un score moyen ($M = 37,81$, $\text{ét.} = 8,02$) de détresse psychologique significativement supérieur ($t(22) = 9,76$, $p < ,001$; $d = 3,08$, $r = 0,84$) à celui des adolescents du groupe en détresse psychologique faible ($M = 19,72$; $\text{ét.} = 2,11$), et ce, comme attendu. Les analyses statistiques ci-après visent à déterminer s'il existe des différences significatives entre les groupes selon le niveau de détresse psychologique perçu. Compte tenu des objectifs de cette étude et du nombre restreint de participants, aucune analyse n'a été effectuée en fonction du genre et du niveau scolaire.

3.1. COMPARAISON ENTRE LES GROUPES D'ADOLESCENTS SUR LES STYLES ET LES STRATÉGIES ADAPTATIVES

Étant donné que la fréquence moyenne d'utilisation des styles et les stratégies adaptatives et que chacun des scores des différentes stratégies ont été multipliés par un coefficient permettant de ramener ces derniers sur une base comparable maximale de 105, il est possible de constater les styles les plus fréquemment utilisés par les adolescents du groupe en détresse psychologique faible. Ils sont, en ordre d'importance : le style productif ($M = 81,56$, $\text{ét.} = 11,55$), le style référence aux autres ($M = 46,19$, $\text{ét.} = 10,39$) et le style non productif ($M = 38,50$, $\text{ét.} = 8,69$). Chez les adolescents du groupe en détresse psychologique élevée, l'ordre change quelque peu : le style productif ($M = 71,86$, $\text{ét.} = 14,37$) est suivi par le style non productif ($M = 54,45$, $\text{ét.} = 12,50$) et le style référence aux autres ($M = 45,94$, $\text{ét.} = 11,24$). Les analyses de différences de moyennes montrent également des différences significatives entre les deux groupes d'adolescents, et cela, seulement pour le style productif ($t[37] = 2,34$, $p = 0,025$; $d = 0,74$, $r = 0,35$) et le style non productif ($t[36] = 4,60$, $p < 0,001$; $d = 1,48$, $r = 0,59$). Les adolescents du groupe présentant un faible niveau de détresse psychologique rapportent une utilisation plus grande du style productif que ceux du groupe en détresse psychologique élevée, alors que ces derniers adolescents optent pour une utilisation plus grande du style non productif, comparativement aux adolescents du premier groupe.

Les adolescents du groupe en détresse psychologique faible se distinguent significativement des jeunes du groupe en détresse psychologique élevée sur trois des cinq stratégies se rapportant au style productif, soit : *travailler fort pour réussir* ($t[38] = 2,98$, $p = 0,005$; $d = 0,94$, $r = 0,43$), *se centrer sur le positif* ($t[38] = 2,66$, $p = 0,01$; $d = 0,82$, $r = 0,39$) et *faire de l'activité physique* ($t[38] = 2,14$, $p = 0,04$; $d = 0,68$, $r = 0,32$). Les adolescents

(M = 83,40, é.t. = 10,64 – travailler fort pour réussir ; M = 75,25, é.t. = 13,13 – se centrer sur le positif ; M = 83,30, é.t. = 23,48 – faire de l'activité physique) présentant un faible niveau de détresse psychologique soutiennent utiliser davantage ces stratégies que les jeunes présentant un niveau élevé de détresse psychologique (M = 71,80, é.t. = 13,76 – travailler fort pour réussir ; M = 62,75, é.t. = 16,42 – se centrer sur le positif ; M = 66,85, é.t. = 25,03 – faire de l'activité physique).

Aucune différence significative entre les deux groupes étudiés n'est observée en ce qui concerne les stratégies adaptatives rattachées au style référence aux autres. En revanche, toutes les stratégies adaptatives liées au style non productif sont significativement différentes. De cette manière, les adolescents présentant un haut niveau de détresse psychologique affirment utiliser significativement plus souvent les stratégies *s'inquiéter* (M = 60,00, é.t. = 17,09 versus M = 47,50, é.t. = 12,93 ; $t [38] = 2,60, p = 0,013, d = 0,82, r = 0,38$) ; *adopter une pensée magique* (M = 50,40, é.t. = 19,91 versus M = 38,00, é.t. = 10,01 ; $t [38] = 2,49, p = 0,019, d = 0,79, r = 0,37$) ; *ignorer le problème* (M = 46,58, é.t. = 16,41 versus M = 35,75, é.t. = 13,69 ; $t [37] = 2,24, p = 0,03, d = 0,72, r = 0,34$) et *ne rien faire* (M = 44,80, é.t. = 22,64 versus M = 31,85, é.t. = 12,94 ; $t [30] = 2,22, p = 0,03, d = 0,70, r = 0,33$) que les jeunes présentant un faible niveau de détresse psychologique, et cela, à un seuil de signification inférieur de 0,05. Les adolescents du groupe dit à détresse psychologique élevée, comparativement à ceux du groupe présentant un faible niveau de détresse psychologique, rapportent une plus grande utilisation des stratégies suivantes : *faire baisser la tension* (M = 49,00, é.t. = 16,71 versus M = 32,40, é.t. = 10,85 ; $t [38] = 3,72, p = 0,001, d = 1,18, r = 0,51$) ; *se plaindre de maux physiques* (M = 46,36, é.t. = 26,92 versus M = 26,00, é.t. = 9,40 ; $t [22] = 3,11, p = 0,005, d = 1,01, r = 0,45$) ; *garder pour soi* (M = 60,75, é.t. = 16,00 versus M = 43,25, é.t. = 20,15 ; $t [38] = 3,04, p = 0,004, d = 0,96, r = 0,43$) ; *s'accuser, se blâmer* (M = 63,35, é.t. = 24,19 versus M = 43,75, é.t. = 18,71 ; $t [38] = 2,87, p = 0,007, d = 0,91, r = 0,41$) ; *se soucier de ses liens d'appartenance* (M = 60,40, é.t. = 16,10 versus M = 48,00, é.t. = 12,78 ; $t [38] = 2,70, p = 0,01, d = 0,85, r = 0,39$), et cela, à un seuil de signification inférieur ou égal à 0,01.

3.2. PROBLÈMES RAPPORTÉS PAR LES DEUX GROUPES D'ADOLESCENTS

Les résultats qualitatifs provenant des entrevues effectuées auprès des adolescents sont ici exposés¹. Ce sont 103 problèmes qui ont été répertoriés à la suite de l'analyse des 40 entrevues dans lesquelles les adolescents

1. Des noms fictifs ont été attribués aux participants afin d'assurer la confidentialité de leurs propos.

interrogés pouvaient nommer plus d'un problème. À l'instar de Ebata et Moos (1991), les problèmes les plus souvent cités par les adolescents, autant en détresse psychologique élevée qu'en détresse psychologique faible, sont les problèmes familiaux, les problèmes scolaires, les problèmes avec les pairs et le deuil ou la perte d'un être cher. Les résultats de l'ensemble du groupe sont présentés subséquentement puisqu'il existe peu de différences sur le plan de la fréquence des problèmes rapportés ainsi que sur le plan des thèmes abordés entre les deux groupes.

3.2.1. Problèmes familiaux

Les séparations parentales, la maladie, les conflits avec la fratrie et les responsabilités familiales accrues pour l'adolescent ont été les problèmes reconnus comme principale source de stress. Par exemple une adolescente expliquait les conséquences négatives de la séparation de ses parents : *Mes parents me montent l'un contre l'autre... Je me chicane souvent avec ma mère, elle m'a mise dehors et j'ai dû aller vivre chez mon père... Je ne me sens pas aimée...* (Amélie). Une autre adolescente décrivait plutôt le comportement de son père alcoolique : *Il lui arrive de crier des choses affreuses... J'aimerais qu'il s'en aille ou qu'il règle ses démons afin que ce soit plus agréable à la maison...* (Daphné).

3.2.2. Problèmes scolaires

Certains participants affirmaient que les problèmes disciplinaires, *être accusé de tricherie, être tanné de l'école et des gens à l'école*, sont la cause de leur détresse psychologique, alors que d'autres mettent plutôt l'accent sur le stress de performance (rendement, surcharge de travail, stress face à la production, pression des parents, etc.). Comme cet adolescent l'expliquait : *Souvent mes parents [...] veulent me dire qu'il est tard parce que j'ai de la misère à me coucher tôt, puis ça me frustre parce que j'ai de la misère à faire mes devoirs rapidement...* (Joshua).

3.2.3. Problèmes avec les pairs

Certains adolescents vivaient de la détresse psychologique lorsqu'ils étaient en conflit avec leurs amis, surtout lorsqu'ils n'étaient pas en mesure de résoudre ce conflit. Un adolescent rapporte : *Tous mes amis étaient contre moi. Je me sentais tout pogné parce que personne ne pouvait rien faire... J'ai été voir les profs, mais personne ne pouvait arranger les choses pour nous...* (Dany). D'autres mentionnaient qu'être rejeté par ses pairs, victime d'intimidation ou avoir peu ou pas d'amis occasionnent de la détresse psychologique. Une adolescente rapporte : *Un été, mes amies prenaient leurs distances avec moi... Je passais mes journées seules à m'apitoyer sur mon sort...* (Anne).

3.2.4. Deuil ou perte d'un être cher

Enfin, le dernier thème principal abordé par les adolescents était le deuil ou la perte d'un être cher. Cela pouvait prendre diverses formes. Pour certains, c'était la mort d'un être cher, comme l'explique cette jeune femme : *Quand mon amie est morte d'un accident d'auto... J'avais mal à la tête tellement j'ai pleuré... Je n'avais pas le goût d'aller faire la fête, je voulais rester chez nous* (Nadia). D'autres mentionnent une perte relationnelle, une tentative de suicide d'un membre de leur entourage ou l'absence prolongée d'un parent comme étant la cause de leur détresse psychologique.

D'autres catégories de problèmes, dont les problèmes psychoaffectifs, problèmes amoureux, privations matérielles et préoccupations financières, ont été rapportées par un nombre beaucoup plus restreint d'adolescents.

3.3. STRATÉGIES ADAPTATIVES NOMMÉES PAR LES DEUX GROUPES D'ADOLESCENTS

Les stratégies adaptatives nommées par les adolescents ont été regroupées selon la classification de Frydenberg et Lewis (1993). Les adolescents citent davantage de stratégies de style non productif ($n = 105$) que de stratégies de style productif ($n = 73$) et de style référence aux autres ($n = 42$) lorsqu'on leur demande de décrire une situation spécifique où ils ont vécu de la détresse psychologique. De plus, les adolescents en détresse psychologique élevée ($n = 57$) nomment davantage les stratégies adaptatives du style non productif que les adolescents en détresse faible ($n = 48$). Les deux autres styles (productif [$n = 73$] et référence aux autres [$n = 42$]) avaient une fréquence d'utilisation comparable entre les deux groupes d'adolescents. Certaines stratégies d'adaptation nommées par les adolescents ne figurent pas dans le répertoire de Frydenberg et Lewis (1993), dont *entreprendre des actions sociales* et *se soucier de ses liens d'appartenance*. Le thème « Violence » a été ajouté à la liste de stratégies adaptatives.

3.3.1. Style productif

Les stratégies adaptatives répertoriées dans ce style faisaient référence à des comportements, des pensées ou des sentiments émis pour résoudre le problème (effet direct sur le problème et/ou maintien d'un bon moral). La stratégie *se détendre, se divertir* était la plus souvent nommée. Cette adolescente parle de l'importance de *réaliser qu'il faut que j'arrête d'être stressée... prendre le temps pour relaxer* (Marie). D'autres nomment les actions *d'écouter de la musique, regarder la télévision, lire des livres, jouer de la musique, jouer à des jeux vidéo, ou écrire des poèmes*, comme moyens de faire face à leurs problèmes.

La stratégie *travailler fort pour réussir* signifie que l'adolescent déploie les efforts nécessaires pour atteindre son objectif. Une adolescente explique : [lorsque] *j'avais un petit temps libre, j'essayais de faire les choses pour qu'à un moment donné, je n'aie plus rien...* (France). La stratégie *travailler à résoudre le problème* est aussi utilisée. Face à la difficulté de respecter l'échéancier de remise des travaux scolaires, une adolescente affirme : *Pour tous les autres projets qui ont suivi, je me suis prise à l'avance et j'ai plus structuré ma méthode de travail* (Elyse).

Une adolescente opte pour la stratégie *se centrer sur le positif* pour faire face à la maladie de sa grand-mère. *Ce que j'espérais le plus, c'est qu'elle continue à faire des activités avec nous comme avant. Je l'aimais comme toujours...* (Jenny).

La stratégie *faire de l'activité physique* était utilisée par certains jeunes pour contrer le stress engendré par une situation. La majorité des adolescents qui optaient pour cette stratégie nomment leur sport préféré sans offrir d'autres précisions. La stratégie *faire de l'activité physique* était la moins rapportée par les adolescents dans le style productif.

3.3.2. Style référence aux autres

Ce style fait référence à la tendance de l'adolescent à exploiter son environnement social. La stratégie la plus nommée est *rechercher du soutien social*. Les adolescents citaient souvent leurs amis, leurs parents et leurs amis de cœur comme source de soutien lors de moments difficiles. Rares sont ceux qui optaient pour la stratégie *rechercher de l'aide professionnelle* de leur propre gré ; souvent c'était un choix imposé par les autres. Certains accueillait cette aide comme cette adolescente : *Ma mère voulait que j'aille avec elle* [chez le psychologue]. *Ça fait mon affaire, même si c'est elle qui a fait les démarches* (Julie). Cependant, chez d'autres, l'idée était moins bien accueillie.

Certains adolescents optaient pour la stratégie *investir dans ses amis*. Un adolescent explique : *J'avais de l'aide, mes amis étaient là pour moi* (René). D'autres se tournaient vers d'autres personnes. Quelques adolescents affirment utiliser la stratégie *rechercher de l'aide spirituelle*. Un adolescent explique : *Je lis des livres... plus au niveau spirituel... c'est comme rétablir tes émotions...* (Dylan), tandis qu'une adolescente nommait plutôt la prière comme moyen de faire face à son problème.

3.3.3. *Style non productif*

La stratégie la plus répertoriée de ce style était *se plaindre de malaises physiques*. Une adolescente affirme : *J'étais toujours fatiguée, je voulais toujours me coucher... J'avais des maladies à répétition, j'avais mal partout... J'avais mal à la tête, au cœur et au ventre...* (France). Les adolescents étaient aussi enclins à opter pour la stratégie *ne rien faire*. De façon générale, les adolescents exprimaient majoritairement un désir de s'enfuir, ou leurs pensées étaient teintées de pessimisme. Dans le premier cas, certains adolescents affirmaient vouloir *changer d'école* (Joshua) et *tout quitter et d'aller vivre dans la forêt* (Steve). En ce qui concerne le pessimisme, un adolescent affirmait que : *le futur allait être aussi noir que ce que je vivais* (René).

La stratégie *garder pour soi* était aussi nommée fréquemment par les jeunes. Les adolescents pouvaient s'isoler des autres pour ne pas dévoiler leurs émotions. Un adolescent déclare : *Je ne parlais presque pas, je voulais être seul...* (Alain). Cependant, certains adolescents se voyaient incapables de retenir leurs émotions et les relâchaient en se défoulant. Cette stratégie était d'ailleurs nommée *faire baisser la tension*. Cette adolescente qui venait de perdre sa maison dans un incendie rapporte : *le lendemain, j'avais tellement de stress et de rage que le lendemain, je ne pensais qu'à retourner frapper sur les murs de ma maison* (Lee). Certains se fâchaient ou pleuraient, tandis que d'autres consommaient de l'alcool ou des drogues.

Par la suite, la stratégie *s'inquiéter* était présente dans le discours des adolescents. De façon générale, ils se préoccupaient particulièrement de leur propre sort. Confronté à un découragement par rapport à l'école, un adolescent songe à son avenir : *Je me demandais comment ça va finir, puis qu'est-ce que je vais faire dans l'avenir...* (Éric). Quelques adolescents ont fait mention de l'utilisation de la stratégie *s'accuser, se blâmer*. Les manifestations les plus courantes de cette stratégie sont de regretter ou se dévaloriser. À titre d'exemple, une adolescente fait part de son regret à la mort de son père : *J'aurais dû profiter plus du temps que je passais avec lui...* (Joannie).

Les deux dernières stratégies étaient très peu nommées par ces adolescents. La première de ces stratégies était *ignorer le problème*. En général, les jeunes disaient qu'ils essayaient de penser à d'autres choses. *Adopter une pensée magique* était la seconde stratégie nommée par les adolescents. Ceux-ci espéraient souvent que tout s'efface par magie.

3.3.4. *Violence*

Le dernier thème incluait des stratégies qui ne se retrouvaient pas dans le répertoire de Frydenberg et Lewis (1993). L'une de ces stratégies consistait à avoir des pensées ou des comportements agressifs. Celles-ci ont

été retrouvées chez des adolescents en détresse élevée ($n = 8$). Dans une situation d'intimidation scolaire, un jeune adolescent s'affirme : *J'avais juste le goût de me venger...* (Dave). Aussi, une autre adolescente entretenait des pensées agressives : *Je voulais tuer mon père...* (Amélie). Ce moyen s'exprimait surtout en pensées, ce qui laisse croire qu'il était souvent inaperçu.

Les idéations suicidaires ont aussi émergé dans l'analyse qualitative. Elles se retrouvaient particulièrement chez les adolescents en détresse élevée ($n = 6$). Parfois, l'adolescent nommait directement ce moyen : *J'ai pensé au suicide* (Louis), tandis que d'autres étaient moins directs. C'est le cas d'une adolescente : *J'ai le goût de pas me réveiller...* (Anne).

4. DISCUSSION

Les résultats de cette étude sont corroborés par d'autres résultats antérieurs, mais apportent aussi des constats nouveaux. Les situations rapportées qui occasionnaient de la détresse psychologique sont comparables entre les deux groupes d'adolescents, comme l'ont constaté préalablement Stark, Spirito, Williams et Guevremont (1989). Ainsi, le stress chez les adolescents serait déclenché par des événements similaires. Les sources de stress rapportées, soit familiales, soit scolaires et avec les pairs, correspondent en grande partie à celles qui se retrouvent dans le recensement d'écrits (Ebata et Moos, 1991 ; Spirito, Stark, Grace et Stamoulis, 1991 ; Stark, Spirito, Williams et Guevremont, 1989). Cette étude révèle cependant que le deuil ou la perte d'un être cher est l'un des quatre problèmes les plus rapportés qui causent de la détresse psychologique. Il est possible que cette divergence soit expliquée par la clientèle ou encore par la consigne. Par exemple certaines études demandent de rapporter un problème survenu au cours du dernier mois, alors que dans le cas présent, les adolescents pouvaient décrire une situation occasionnant de la détresse psychologique sans tenir compte d'une période de temps déterminée. Néanmoins, il s'agit d'un événement de vie majeur qui provoque de la détresse psychologique chez certains adolescents. De manière générale, le déficit ou les différences entre les jeunes en détresse psychologique élevée et ceux qui sont en détresse psychologique faible semblent se situer davantage dans les processus d'évaluations primaires et secondaires de même que dans le choix des stratégies retenues pour y faire face.

Pour ce qui est des stratégies adaptatives utilisées par les adolescents, cette étude tend à montrer que ceux qui sont en détresse psychologique élevée ont un inventaire de stratégies d'adaptation déficitaire pour affronter ces situations. Ils optent moins pour les stratégies productives et davantage pour les stratégies non productives. Plusieurs études révèlent que les

stratégies productives sont associées au bien-être psychologique (Compas, 1987; Compas, Malcarne et Fondacaro, 1988; Lewis et Frydenberg, 2004; McWilliams, Cox et Enns, 2003; Ystgaard, Tambs et Dalgard, 1999). Les résultats de la présente étude vont dans ce sens, puisque la majorité des stratégies productives sont moins utilisées par les adolescents en détresse élevée. Deux stratégies font exception, soit la stratégie « travailler à résoudre le problème » et « se détendre, se divertir ». Les adolescents des deux groupes optent pour ces stratégies sensiblement à la même fréquence. Cela est aussi observé par Dumont, Leclerc et Pronovost (2000).

Il existe un lien étroit entre les stratégies « travailler à résoudre le problème » et « travailler fort pour réussir ». La première stratégie fait référence au processus de résolution de problèmes, tandis que la deuxième implique la mise en action des solutions et la persévérance dans ses efforts. Il semble que les adolescents en détresse psychologique élevée utilisent le processus de résolution de problèmes autant que les adolescents en détresse psychologique faible, mais ils ont de la difficulté à mettre les solutions en œuvre et/ou à persévérer jusqu'à la résolution du problème. Ce qui distinguerait les deux groupes n'est donc pas au plan des mécanismes cognitifs d'évaluation, mais plutôt dans l'application concrète des solutions. La difficulté à mettre des solutions en action serait ainsi un élément lié à la détresse psychologique.

Les stratégies non productives se démarquent aussi comme étant des facteurs qui jouent un rôle déterminant dans la détresse psychologique. Les auteurs s'entendent sur le fait qu'une utilisation fréquente de ces stratégies est associée à la détresse psychologique (Compas, Malcarne et Fondacaro, 1988; Dumont, Pronovost et Leclerc, 2004; Endler, Speer, Johnson et Fleet, 2000; McWilliams, Cox et Enns, 2003). Les résultats obtenus correspondent à ce qui était attendu: les adolescents en détresse psychologique élevée optent davantage pour les stratégies non productives lorsque comparés aux adolescents en détresse psychologique faible. Une attention particulière devrait être portée à la stratégie « faire baisser la tension ». Il s'agit d'une stratégie où l'adolescent opte pour des comportements qui baissent la tension (crier, consommer des substances psychoactives, pleurer, se défouler, etc.), mais ne règlent pas le problème. L'étude de Leclerc, Pronovost et Dumont (2005) montre que cette stratégie est un facteur commun chez les adolescents dans plusieurs profils psychopathologiques dont la dépression et l'anxiété, deux composantes de la détresse psychologique.

Lorsque les stratégies déployées pour contrer une situation où l'adolescent a vécu de la détresse sont analysées, les stratégies non productives sont plus utilisées dans les deux groupes d'adolescents. Cet élément

soutient l'association entre les stratégies non productives et la détresse psychologique. Dans une situation où l'adolescent est envahi par le stress, les stratégies utilisées pour faire face à son problème ne lui permettent pas de le résoudre à long terme. Il est donc peu étonnant de constater que les stratégies exploitées dans cette situation soient de nature non productive. La majorité des stratégies adaptatives nommées par les adolescents correspondent à la classification de Frydenberg et Lewis (1993). Cependant, certaines stratégies adaptatives s'ajoutent. Elles ont un lien avec l'agressivité dirigée vers soi ou vers autrui. Malgré la fréquence peu élevée de ces stratégies, il importe de les conserver et de leur accorder une importance particulière. Les adolescents en détresse psychologique élevée sont ceux qui ont nommé ces stratégies. Ces adolescents citent le suicide (idéations ou tentatives) et la violence comme moyens de faire face à leurs problèmes. Ces résultats sont très inquiétants, étant donné que le taux de détresse psychologique provincial est à la hausse.

Cette étude comporte certaines limites qui doivent être soulignées. En effet, elle s'est concentrée uniquement sur l'évaluation des stratégies adaptatives utilisées. Il serait donc intéressant d'investiguer l'ensemble du processus de *coping* pour préciser davantage les éléments pouvant influencer la détresse psychologique. Dès l'évaluation primaire, le processus de *coping* peut être compromis, car elle influe sur la manière dont la personne va réagir à la situation. Un individu qui évalue toujours les situations rencontrées comme étant menaçantes vit dans un état d'alarme perpétuel. Cela épuise ses ressources d'énergie et le rend plus vulnérable à la détresse psychologique. Lors de l'évaluation secondaire, le sentiment d'autoefficacité de l'individu joue aussi un rôle important dans le choix de stratégies adaptatives. Un adolescent qui a un sentiment d'autoefficacité faible ne se verra pas en mesure d'affronter le problème et utilisera des stratégies d'évitement, alors qu'un adolescent qui a un sentiment d'autoefficacité élevé optera pour des stratégies visant la résolution de son problème. L'association entre les stratégies non productives et la détresse psychologique étant bien documentée, l'adolescent qui possède un sentiment d'autoefficacité faible serait plus susceptible d'éprouver de la détresse psychologique. La démarche d'autoévaluation entreprise lors de l'évaluation tertiaire permet de déterminer l'efficacité des stratégies utilisées pour faire face à la situation vécue. À la suite de cette démarche, l'individu peut faire un bilan et remplacer les stratégies adaptatives inefficaces par d'autres plus productives si nécessaire. L'absence de cette évaluation peut entraîner l'utilisation à répétition de ces mêmes stratégies inefficaces. Les stratégies adaptatives sont les moyens utilisés pour faire face à son problème, mais le déficit peut se trouver dans l'une ou l'autre de ces évaluations. Il importe d'étudier le *coping* dans son ensemble, c'est-à-dire en tenant compte du processus complet.

CONCLUSION

Cette étude implique certaines retombées pour la pratique en milieu scolaire. Les stratégies adaptatives s'associent étroitement à la détresse psychologique. Il importe d'outiller l'intervenant psychosocial afin qu'il puisse agir en promotion des habiletés de *coping*. Le renforcement et l'apprentissage des stratégies adaptatives efficaces sont des aspects importants du métier à développer. Malgré leur rareté, certains programmes ont été développés à cet effet, dont *Apprendre à FAIRE FACE : programme de développement des habiletés de coping pour adolescents* (Pronovost, Dumont et Leclerc, 2008) et *Les amis de Zippy* (voir <www.zippy.uqam.ca>). Le premier s'adresse aux adolescents et le second, aux enfants du primaire. Ces programmes peuvent être exploités comme outils de promotion en grands groupes, mais peuvent aussi servir d'outils d'intervention auprès de petits groupes. À la suite de l'appropriation de ces programmes, il importe de se questionner sur le moment le plus propice d'implanter de telles mesures, c'est-à-dire pendant la petite enfance, l'enfance ou l'adolescence. Aucune étude recensée ne se prononce à ce sujet.

L'intervenant doit être capable de dépister les adolescents ayant un inventaire de stratégies adaptatives déficitaire. Cette étude montre le recours fréquent à des stratégies non productives, dont la consommation d'alcool et de drogues, ainsi que les comportements agressifs qui rejoignent la stratégie « faire baisser la tension » proposée par Frydenberg et Lewis (1993). Ces stratégies distinguent les adolescents en détresse psychologique élevée de ceux qui sont en détresse psychologique faible. Ils peuvent être des indicateurs d'un adolescent en détresse psychologique qui nécessiterait une intervention.

Malgré un déficit au plan des stratégies adaptatives, il faut souligner que les adolescents en détresse psychologique élevée utilisent davantage le style productif que les styles référence aux autres et non productif. Il s'agit ici d'un potentiel à exploiter. D'ailleurs, ils optent pour la résolution de problèmes autant que ceux qui ont un niveau de détresse psychologique faible. La vulnérabilité de ces adolescents se situe plutôt au plan de la mise en action des solutions envisagées et de la persévérance dans l'effort. Il est alors important de bien ancrer le processus de résolution de problèmes dans la vie quotidienne des adolescents en mettant l'accent sur l'application des solutions et la persévérance. Ces jeunes doivent travailler cet aspect et l'intervenant doit les soutenir dans cette démarche.

Il importe de développer les stratégies adaptatives productives tout en accentuant la diminution des stratégies non productives, comme l'ont proposé Lewis et Frydenberg (2004). Une intervention qui cible l'analyse

des stratégies s'adressant à un problème particulier peut faciliter l'entraînement des habiletés de *coping*. Il s'agit d'une démarche où l'individu cible les stratégies inefficaces utilisées pour faire face à un problème et, à l'aide d'un intervenant, cherche à développer des stratégies de rechange à utiliser lorsqu'une situation semblable se présente à nouveau.

Par ailleurs, l'agressivité est rarement documentée en lien avec la détresse psychologique. Pourtant, les résultats de cette étude montrent que certains adolescents en détresse élevée présentent des traits agressifs. L'intervenant scolaire doit être sensible à l'exploration de cette agressivité lors des entrevues et des évaluations cliniques avec les adolescents en détresse psychologique élevée. L'intervention en situation de vécu partagé en milieu scolaire peut favoriser à la fois l'expression des affects négatifs et le recours à l'intervenant comme personne-ressource. Les huit opérations de l'intervention psychoéducative ont comme média l'animation d'une activité (Gendreau et collaborateurs, 2001). Des ateliers d'expression artistiques (peinture, sculpture, musique, etc.) sont un exemple concret de ce vécu partagé parfois mis de côté en milieu scolaire. L'art-thérapie et la musicothérapie sont des moyens thérapeutiques de plus en plus valorisés en intervention.

La province de Québec est aux prises avec certaines problématiques importantes chez les jeunes, dont le taux élevé de détresse psychologique (ISQ, 2009), de chômage (Centre d'étude sur l'emploi et la technologie, 2005) ainsi qu'un faible taux de diplomation avant l'âge de 20 ans (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Dans le contexte économique actuel, les emplois nécessitant un faible niveau de scolarité sont à la baisse (MELS, 2008). Qu'advient-il de ces jeunes qui ne peuvent répondre à la demande actuelle d'une main-d'œuvre spécialisée? Sont-ils outillés pour faire face aux problèmes à venir? L'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes pourrait être grandement hypothéquée. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sont une clientèle particulièrement vulnérables à ces problématiques, compte tenu de leurs faibles niveaux de diplomation (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007). Desmarais, Beauregard, Guérette, Hrimech, Lebel, Martineau et Péloquin (2000) misent, entre autres, sur la formation et l'entraînement aux habiletés de *coping* comme facteurs de protection contre la détresse psychologique chez les jeunes adultes. Il convient par conséquent de développer et d'implanter des interventions favorisant les stratégies adaptatives afin d'améliorer la qualification et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

RÉFÉRENCES

- Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux (2005). *Enquête sur la santé et le bien-être des jeunes du secondaire de la Mauricie et du Centre-du-Québec*, Trois-Rivières, Bibliothèque nationale du Québec.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic Criteria from DSM-IV*, Washington, American Psychiatric Association.
- Ashby Wills, T., E.A. Blechman et G. McNamara (1996). «Family support, coping, and competence», dans E. Mavis Hetherington et E.A. Blechman (dir.), *Stress, Coping, and Resiliency in Children and Families*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 107-134.
- Bouchard, G., A. Guillemette et N. Landry-Léger (2004). «Situational and dispositional coping: An examination of their relation to personality, cognitive appraisals, and psychological distress», *European Journal of Personality*, 18, p. 221-238.
- Centre d'étude sur l'emploi et la technologie (2005). *Les chiffres clés de l'emploi au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Compas, B.E. (1987). «Coping with stress during childhood and adolescence», *Psychological Bulletin*, 101(3), p. 393-403.
- Compas, B.E., V.L. Malcarne et K.M. Fondacaro (1988). «Coping with stressful events in older children and young adolescents», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36(3), p. 405-411.
- Deschesnes, M. (1998). «Étude de la validité et de la fidélité de l'Indice de détresse psychologique de Santé Québec (IDPSQ-14), chez une population adolescente», *Psychologie canadienne*, 39(4), p. 288-298.
- Desmarais, D., F. Beaugregard, D. Guérette, M. Hrimech, Y. Lebel, P. Martineau et S. Péloquin (2000). *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes. Un portrait complexe, une responsabilité collective*, Québec, Les Publications du Québec.
- Dumont, M. (2001). «Les stratégies adaptatives», dans M. Dumont et B. Plancherel (dir.), *Stress et adaptation chez l'enfant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-68.
- Dumont, M., D. Leclerc et J. Pronovost (2000). «Profils psychopathologiques et stratégies adaptatives chez des adolescents», *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50(1), p. 59-69.
- Dumont, M., J. Pronovost et D. Leclerc (2004). «Les stratégies adaptatives des adolescents: comparaison d'un groupe scolaire et d'un groupe desservi en Centres jeunesse», *Revue de psychoéducation*, 33(1), p. 137-155.
- Ebata, A.T. et R.H. Moos (1991). «Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, p. 33-54.

- Endler, N.S., R.L. Speer, J.M. Johnson et G.L. Fleet (2000). «Controllability, coping, efficacy, and distress», *European Journal of Personality*, 14, p. 245-264.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives*, New York, Routledge.
- Frydenberg, E. et R. Lewis (1993). *The Adolescent Coping Scale: Administrator's Manual*, Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Garnefski, N., J. Legerstee, V. Kraaij, T. Van der Kommer et J. Teerds (2002). «Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults», *Journal of Adolescence*, 25, p. 603-611.
- Gendreau, G. et collaborateurs (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*, Montréal, Éditions Sciences et culture.
- Holahan, C.J. et R.H. Moos (1987). «Risk, resistance, and psychological distress: A longitudinal analysis with adults and children», *Journal of Abnormal Psychology*, 96(1), p. 3-13.
- Institut de la statistique du Québec (2002). *Le Québec statistique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Institut de la statistique du Québec (2009). *Données sociales du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Kohn, P. M. (1996). «On coping adaptively with daily hassles», dans M. Zeidner et N.S. Endler (dir.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*, Toronto, John Wiley & Sons, p. 181-201.
- Lazarus, R.S. et S. Folkman (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*, New York, Springer.
- Leclerc, D., J. Pronovost et M. Dumont (2005). «Les symptômes psychopathologiques, le risque suicidaire et les stratégies d'adaptation durant l'adolescence», Communication présentée au Congrès annuel de la Société canadienne de psychologie, Montréal, 10 juin.
- Leclerc, D., J. Pronovost et M. Dumont (2009). «Échelle de coping pour adolescent: validation canadienne-française de L'Adolescent Coping Scale de Frydenberg et Lewis (1993)», *Revue québécoise de psychologie*, 30(1), p. 177-196.
- Les amis de Zippy*, <www.zippy.uqam.ca>.
- Lewis, R. et E. Frydenberg (2004). «Thriving, surviving, or going under: Which coping strategies relate to which outcomes?», dans E. Frydenberg (dir.), *Thriving, Surviving, or Going Under: Coping with Everyday Lives*, Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, p. 3-24.
- Maas, K. (1995). «Le suicide à l'adolescence: deux modèles théoriques explicatifs», dans D. Goulet et L. Charland Merzouk (dir.), *Le phénomène du suicide chez les jeunes: la prévention et l'intervention dans les centres jeunesse*, Québec, Association des centres jeunesse de Québec, p. 15-21.

- McWilliams, L.A., B.J. Cox et M.W. Enns (2003). « Use of the coping inventory for stressful situations in a clinically depressed sample: Factor structure, personality correlates, and prediction of distress », *Journal of Clinical Psychology*, 59(4), p. 423-437.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Prévaille, M., R. Boyer, L. Potvin, C. Perrault et G. Légaré (1992). *La détresse psychologique: détermination de la fiabilité et de la validité de la mesure utilisée dans l'enquête Santé Québec 87*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Prévaille, M., L. Potvin et R. Boyer (1995). « The structure of psychological distress », *Psychological Reports*, 77, p. 275-293.
- Pronovost, J., M. Dumont et C. Leclerc (2008). *Apprendre à FAIRE FACE: programme de développement des habiletés de coping pour adolescents*, Montréal, Chenelière Éducation. Adaptation française de *The Best of Coping* de E. Frydenberg et C. Brandon (2002), Melbourne, University of Melbourne.
- Roth, S. et L.J. Cohen (1986). « Approach, avoidance, and coping with stress », *American Psychologist*, 41(7), p. 813-819.
- Rousseau, N., K. Tétreault, G. Bergeron et M. Carignan (2007). « Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes: vers une meilleure compréhension de la situation », *Revue de l'ACELF*, printemps, XXXV(1), p. 76-94.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Spirito, A., J. Overholser et L.J. Stark (1989). « Common Problems and coping strategies II: Findings with adolescent suicide attempters », *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(2), p. 213-221.
- Spirito, A., L.J. Stark, N. Grace et D. Stamoulis (1991). « Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence », *Journal of Youth and Adolescence*, 20(5), p. 531-544.
- Stark, L.J., A. Spirito, C.A. Williams et D.C. Guevremont (1989). « Common problems and coping strategies I: Findings with normal adolescents », *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(2), p. 203-212.
- Ystgaard, M., K. Tambs et O.S. Dalgard (1999). « Life stress, social support and psychological distress in late adolescence: A longitudinal study », *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 34, p. 12-19.

PERSPECTIVE

4

*LA RÉUSSITE
DES GARÇONS ET DES FILLES :
QUEL « GENRE » D'ÉCOLE ?*

Quel « genre » de vie adulte émergente? L'ajustement psychosocial des filles et des garçons ayant présenté des problèmes extériorisés en milieu scolaire¹

Julie Marcotte

Université du Québec à Trois-Rivières

Julie.Marcotte1@uqtr.ca

Daniel Ringuette

Université du Québec à Trois-Rivières

Daniel.ringuette@uqtr.ca

Laurier Fortin

Université de Sherbrooke

Laurier.Fortin@USherbooke.ca

Diane Marcotte

Université du Québec à Montréal

Marcotte.Diane@uqam.ca

Égide Royer

Université Laval

Egide.royer@fse.ulaval.ca

Pierre Potvin

Université du Québec à Trois-Rivières

Pierre.Potvin@uqtr.ca

-
1. Pour consulter le rapport final de cette recherche subventionnée par le FQRSC, voir <www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-JMarcotte.pdf>. Toute correspondance concernant ce chapitre doit être adressée à la première auteure. Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un stage postdoctoral financé par le programme d'action concertée « Persévérance et Réussite Scolaires du FQRSC ».

RÉSUMÉ

La recherche que les auteurs présentent porte sur l'ajustement psychosocial, à l'âge adulte, des jeunes ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés en milieu scolaire et sur les différences qui émergent en fonction du genre. Des analyses effectuées auprès de 186 jeunes âgés entre 17 et 18 ans à partir d'indices de dépression, d'anxiété, de délinquance et d'ajustement à l'école, montrent une persistance des problèmes de comportement extériorisés chez ces personnes à l'émergence de la vie adulte. Ces analyses permettent aussi de dégager certains profils d'ajustement distincts en fonction du genre, nuances qui laissent transparaître une trajectoire adaptative plus difficile chez les filles que chez les garçons.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Problèmes de comportement extériorisés – problèmes de comportement intériorisés – vie adulte émergente (emerging adulthood)

La transition à la vie adulte constitue une période développementale qui s'accompagne d'un cortège de changements, tant sur le plan individuel qu'environnemental. Ces modulations significatives du contexte dans lequel les jeunes sont appelés à évoluer sollicitent donc leur potentiel adaptatif comme jamais auparavant au cours de leur développement (Sameroff, Peck et Eccles, 2004 ; Schulenberg, Sameroff et Cicchetti, 2004). Cela étant, les enjeux et défis associés à cette période charnière, notamment en ce qui a trait à la quête d'un premier diplôme secondaire, sont décuplés lorsque les jeunes qui doivent négocier cette transition sont aux prises avec des difficultés d'adaptation, comme des conduites antisociales, qui entravent leur capacité à faire face aux changements (MEQ, 2000). À ce chapitre, les études longitudinales portant sur les conduites antisociales et déviantes ont permis d'améliorer considérablement les connaissances relatives à la séquence développementale de ces comportements et d'identifier les jeunes qui sont les plus susceptibles de les maintenir à l'âge adulte (Fortin et Lessard, 2005 ; Moffitt, 1993 ; Moffitt, Caspi, Dickson, Silva et Stanton, 1996). Toutefois, une majorité de ces études ont porté sur le développement d'inadaptations sociales sévères dans un cadre clinique, psychopathologique ou criminologique (Moffitt, 1993 ; Moffitt, Caspi, Dickson, Silva et Stanton, 1996). Ainsi, l'étude des trajectoires de conduites antisociales manifestées dans un contexte scolaire, le plus souvent appréhendées sous l'appellation de « problèmes de comportement extériorisés » (opposition, bagarre, intimidation, etc.), est de tradition beaucoup plus récente (Fortin et Lessard, 2005). De plus, à l'instar des trajectoires reconnues pour les jeunes aux prises avec des troubles sévères des conduites (Moffitt, 1993 ; Moffitt, Caspi, Harrington et Milne, 2002), les travaux portant sur le développement des jeunes avec des problèmes de comportement en milieu scolaire s'appliquent principalement aux garçons.

Notre recherche porte sur l'ajustement psychosocial des jeunes ayant présenté des problèmes extériorisés en milieu scolaire et sur les différences qui émergent en fonction du genre lorsque ceux-ci font les premiers pas vers la transition à la vie adulte.

1. LA VIE ADULTE ÉMERGENTE ET LES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION

Les changements sociodémographiques des dernières années (allongement de la durée des études, retardement du mariage et de la parentalité, etc.) ont amené des auteurs à considérer les années transitionnelles nichées entre 17 et 24 ans en tant que période développementale distincte de celles de l'adolescence et de l'âge adulte (Arnett, 2000 ; Schulenberg

et Zarrett, 2006). Ces auteurs y font référence en utilisant le terme « vie adulte émergente » (*emerging adulthood*), expression d'abord proposée par Arnett (2000, 2005). Pour la majorité des jeunes, la vie adulte émergente semble une période particulièrement fertile sur le plan de l'exploration identitaire et des possibilités éducationnelles et professionnelles. De plus, elle propose un moratoire quant aux responsabilités puisque la famille prolonge souvent le soutien financier au cours de ces années. En revanche, pour les jeunes qui ont connu des difficultés importantes au cours de leur développement, le nouveau cadre de référence psychosocial ainsi que la recherche identitaire qui caractérisent cette période peuvent représenter des écueils importants. Des études récentes ont montré que la transition à la vie adulte, à l'image du passage de l'enfance à l'adolescence, est une période critique dans le cycle de la vie au cours de laquelle on retrouve une augmentation des problèmes de santé mentale chez les jeunes en difficulté (Carbonell, Reinherz et Beardslee, 2005; Davis, 2003). Dans la lignée de ces travaux, des recherches longitudinales sur les conduites antisociales, la dépression, l'abus de drogue ou d'alcool et la parentalité précoce tendent à confirmer que la vie adulte émergente est une période décisive au cours de laquelle les problèmes sont susceptibles d'apparaître, de réapparaître, de persister et de s'aggraver au regard des défis intrinsèques à cette transition (Arnett, 2005; Moffitt, Caspi, Harrington et Milne, 2002). En outre, les recherches en prévention présentent cette période développementale comme étant particulièrement critique dans la transmission intergénérationnelle des conduites agressives (Stack, Fisher, Serbin, Temcheff, Grunzweig, Hodgins, De Genna, Schwartzmann et Ledingham, 2006), des mauvais traitements (Pears et Capaldi, 2001) et des problèmes de comportement (Paquette, Bigras, Emery, Parent et Zoccolillo, 2006).

De façon générale, les études longitudinales sur les difficultés d'adaptation et, en particulier, celles portant sur les conduites antisociales dévoilent des trajectoires marquées par la continuité et l'aggravation des difficultés à l'âge adulte (Moffitt, 1993; Patterson, Forgatch, Yoerger et Stoullmiller, 1998). En revanche, certains auteurs soutiennent que l'on retrouve à la fois continuité et changement dans l'implication déviante au fil du temps. Dans certains cas, l'apparition de points tournants, des événements de vie heureux tels que le mariage, l'obtention d'un emploi satisfaisant et valorisant, etc., peuvent entraîner un changement d'orientation dans la trajectoire vers la conformité (Laub, Nagin et Sampson, 1998; Sampson et Laub, 2005). Ces modèles théoriques explicatifs constituent certes des cadres de référence utiles pour mieux comprendre le développement des conduites antisociales sévères et leurs répercussions à l'âge adulte. Cela étant, qu'en est-il des connaissances au sujet de l'ajustement

psychosocial des jeunes adultes affichant des problèmes de comportement qui présentent un indice de gravité moindre tels que ceux manifestés et appréhendés dans un contexte scolaire ?

1.1. AJUSTEMENT ULTÉRIEUR ET TRAJECTOIRES DES JEUNES AYANT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT À L'ÉCOLE

Parmi les recherches qui se sont intéressées au devenir des jeunes en difficulté d'adaptation scolaire et sociale, l'ajustement à la vie adulte a été le plus souvent mesuré à partir de trois indicateurs situationnels : la formation postsecondaire, l'occupation d'un emploi et les arrangements résidentiels (Blackorby et Wagner, 1996 ; Corbett, Clark et Blank, 2002 ; Levine et Edgar, 1994 ; Mattison, Spitznagel et Felix, 1998 ; Sitlington, Frank et Carson, 1992). Les résultats de ces études indiquent que, de façon générale, le passage à la vie adulte est plus ardu pour ceux qui ont été reconnus en difficulté par le système scolaire. D'une part, les jeunes en problèmes de comportement au secondaire sont moins nombreux à poursuivre une formation postsecondaire et à occuper un emploi après le secondaire. D'autre part, ils vivent plus fréquemment chez leurs parents et aux dépens de ces derniers (Armstrong, Dedrick et Greebaum, 2003 ; Blackorby et Wagner, 1996 ; Levine et Nourse, 1998 ; Sitlington, Frank et Carson, 1992). Bien qu'elles constituent des indicateurs importants, les données situationnelles telles que les arrangements résidentiels, la diplomation et l'emploi donnent peu d'indices sur la façon dont les jeunes vivent leur transition à la vie adulte d'un point de vue psychologique et social.

Au Québec, le MEQ (1997) a effectué un sondage sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes non diplômés de l'école secondaire auprès d'un échantillon représentatif de 2 071 jeunes dont 10 % présentaient des problèmes de comportement. Les résultats suggèrent que ces derniers quittent l'école significativement plus tôt que les autres jeunes non diplômés : 45 % d'entre eux avaient 16 ans ou moins au moment de décrocher. Ces jeunes sont plus souvent inactifs (près de 50 %) et ceux qui travaillent gagnent un salaire inférieur à celui des autres jeunes non diplômés (MEQ, 1997). Le sondage révèle également que les comportements antisociaux à l'émergence de la vie adulte sont plutôt l'apanage des jeunes ayant des problèmes de comportement extériorisés. Ainsi, 28 % d'entre eux disent avoir commis des infractions mineures impliquant des problèmes avec la police, comparativement à 4 % chez les autres jeunes non diplômés. Il est à noter que ce sondage porte uniquement sur les élèves ayant décroché de l'école ; il ne fournit aucune donnée sur les élèves avec des problèmes de comportement qui décident de poursuivre leurs études. L'utilisation de cette lorgnette limite ainsi considérablement les

connaissances sur l'ensemble des jeunes aux prises avec des comportements extériorisés puisqu'elle se borne à examiner des situations adultes déjà passablement détériorées, dont l'absence de diplôme n'est souvent qu'un corollaire (Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2008).

Un autre aspect limitatif de l'état des savoirs actuels sur le devenir des jeunes en difficulté en milieu scolaire réside dans l'absence de comparaison en fonction du genre dans l'ajustement psychosocial adulte. Cette lacune vient compromettre les connaissances sur la spécificité développementale des problèmes de comportement des garçons et des filles et de leurs besoins respectifs. En effet, les efforts récents de la recherche pour mieux cibler la spécificité du développement des conduites antisociales des filles se déploient en réponse à un manque de services sociaux, médicaux et éducatifs destinés aux filles aux prises avec ce type de problèmes (Verlaan et Déry, 2006). Dans les milieux scolaires, cette sous-reconnaissance se manifeste par l'octroi plus fréquent de services aux garçons comparativement aux filles présentant des problèmes de comportement extériorisés (MEQ, 2000). À ce jour, les efforts des chercheurs relativement à la compréhension des conduites antisociales graves des filles montrent que celles-ci sont souvent exposées dans leur milieu familial et social à des facteurs de risque spécifiques qui accroissent leur vulnérabilité à développer des problèmes personnels et sociaux sérieux. Ces problèmes seraient susceptibles de persister à l'âge adulte, et même de se transmettre d'une génération à une autre (Stack, Fisher, Serbin, Temcheff, Grunzweig, Hodgins, De Genna, Schwartzmann et Ledingham, 2006; Verlaan et Déry, 2006). Selon Blackorby et Wagner (1996), les filles et les garçons montreraient d'importantes différences dans la façon dont ils vivent la transition à la vie adulte. Les filles présentant des problèmes de comportement extériorisés seraient plus susceptibles que les garçons de dévier d'une trajectoire antisociale à l'émergence de la vie adulte, mais seraient plus nombreuses à commettre des tentatives de suicide et à solliciter de l'aide professionnelle au cours de cette période charnière (Corneau et Lanctôt, 2004). À l'instar des connaissances sur les conduites antisociales en général, les études qui proposent de s'intéresser au développement des conduites des filles se penchent sur les conduites antisociales à caractère sévère qui relèvent souvent de la psychopathologie (Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2008). Conséquemment, peu de données sont disponibles sur l'ajustement adulte des filles, comparativement à celui des garçons, qui ont présenté des problèmes extériorisés en milieu scolaire, probablement en raison de leur sous-représentation dans ce milieu. Or la compréhension des chemine-ments de ces filles demeure essentielle pour mieux cibler les interventions à mettre en place et, si besoin est, de les différencier en fonction du genre.

À la lumière des constats relatifs aux connaissances sur les jeunes ayant eu des problèmes de comportement extériorisés en milieu scolaire et à leurs limites, l'objectif de notre étude est de comparer l'ajustement psychosocial des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés (PE) en fonction du genre. Nous croyons que cette initiative visant à étayer les savoirs en matière de conduites anti-sociales de sévérité et de gravité moindres et qui se déploient en milieu scolaire ne peut que contribuer au bien-être présent et futur de ces jeunes adultes en devenir.

2. MÉTHODOLOGIE

Cette section présente les aspects méthodologiques associés à la démarche de recherche². Nous y traitons de la provenance des données, de l'échantillon, de la procédure et des mesures utilisées.

2.1. ÉTUDE LONGITUDINALE SUR LES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION SOCIALE ET SCOLAIRE (ELDASS)

Les données ainsi que l'échantillon de la présente étude sont issus de la recherche longitudinale à mesures répétées visant à évaluer la réussite scolaire et l'adaptation des élèves à risque de décrochage que les chercheurs Fortin, Marcotte, Potvin et Royer ont effectuée à partir de 1996 à 2007 (ÉLDASS). Le cadre multifactoriel de cette recherche visait, en substance, à documenter un grand nombre de variables personnelles, familiales, sociales et scolaires à partir d'un échantillon de 714 élèves (53,9 % garçons) provenant de trois grandes villes du Québec (Québec, Trois-Rivières et Sherbrooke).

Amorcée en 1996 alors que les participants entraient en première année du secondaire (12 et 13 ans), ceux-ci ont, par la suite, été rencontrés en groupe classe en mars et en octobre de chaque année scolaire entre 1996 et 2001 (première à cinquième secondaire). Entre 2001 et 2007, cette dernière période correspondant à l'accès au collégial pour plusieurs élèves, les jeunes ont été rencontrés deux fois par an pour répondre, d'une part, à des questionnaires et, d'autre part, à une entrevue individuelle. Après huit ans, les jeunes sont maintenant âgés entre 20 et 21 ans et ont emprunté

2. La réalisation de l'étude a été rendue possible grâce à l'analyse secondaire de données de l'ELDASS, une plus vaste étude longitudinale effectuée par Fortin, Marcotte, Potvin et Royer au cours des années 1996-2007.

différentes trajectoires qui sont toutes documentées dans l'étude : le décrochage, le marché du travail, l'étude professionnelle, le collégial et l'université.

2.2. ÉCHANTILLON DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

La présente étude se penche sur le sixième temps de mesure de l'ÉLDASS, soit l'année suivant la cinquième et dernière année (théoriquement) du secondaire. L'échantillon de convenance compte 186 jeunes, âgés en moyenne de 17 ans et 5 mois au moment de la collecte. Le groupe « problèmes de comportement extériorisés » (PÉ) compte 93 jeunes (61 garçons et 32 filles). Ces jeunes ont été sélectionnés sur la base de leur score à l'échelle de problèmes de comportement extériorisés du Questionnaire d'habiletés sociales (Gresham et Elliott, 1990), et ce, dès qu'il se situait au-delà d'un écart type du score moyen du groupe de référence pour au moins deux temps de mesure au cours des cinq années du secondaire. Le choix de regrouper tous les jeunes ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés (par exemple les jeunes qui ont présenté ce type de problèmes de façon transitoire ou de façon persistante) a été effectué à partir des résultats de Wiesner et Windle (2006) qui montrent que des sous-groupes d'adolescents présentant des caractéristiques particulières à l'adolescence quant à la délinquance (transitoire et persistante) ne se distinguent pas significativement dans leur ajustement à l'âge adulte. L'échelle de problèmes de comportements extériorisés était complétée par l'enseignant à chaque année. Les items suivants relèvent de cette échelle : « se fâche facilement », « se bagarre avec les autres », « profère des menaces », etc.

Pour chacun de ces jeunes PÉ, un jeune sans trouble de comportement lui a été apparié selon le genre, la région de provenance, le type de famille (intacte ou non) et le revenu familial. Ce groupe témoin contribue, dans le présent chapitre, à mettre en lumière les spécificités du groupe PÉ quant à son ajustement adulte.

2.3. PROCÉDURE

Tous les participants ont été recrutés par l'entremise de l'enseignant. Celui-ci a été informé de l'étude par le directeur de l'école et a été rencontré par un expérimentateur qui lui a présenté les objectifs de la recherche et qui a sollicité sa participation. Par la suite, les parents ou les tuteurs légaux ont été rejoints afin d'obtenir leur consentement écrit et leur assurer le traitement confidentiel des données. Le taux de réponse a été de 78,1 %. Les questionnaires ont été administrés en groupe classe à tous les jeunes par des assistants de recherche formés au cours des mois d'octobre et de

novembre et au cours des mois de mars et d'avril de chaque temps de mesure (1 à 5). L'enseignant responsable du groupe a complété les questionnaires d'habiletés sociales pour chacun des élèves au cours du mois d'avril. À partir du temps 6, les jeunes étaient contactés individuellement afin de favoriser le maintien de leur participation à l'étude.

2.4. MESURES

Les questionnaires, exception faite de celui qui porte sur les habiletés sociales ayant servi à l'identification du groupe « problèmes de comportement extériorisés », ont été retenus sur la base des informations qu'ils fournissaient sur l'ajustement psychosocial intériorisé (dépression et anxiété) et extériorisé (délinquance) ainsi que sur l'ajustement scolaire du jeune accédant au collège. En lien avec notre hypothèse de recherche et au-delà de leurs qualités psychométriques, ces différents instruments visaient à mesurer un ensemble de facteurs de risque associés aux difficultés comportementales en milieu scolaire (Fortin et Lessard, 2005; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2008; MEQ, 1997). Le choix des indicateurs empiriques s'est donc effectué en tenant compte de facteurs personnels, sociaux, familiaux et scolaires dans une perspective multidimensionnelle.

2.4.1. Questionnaire sur les habiletés sociales

Le *questionnaire sur les habiletés sociales* de Gresham et Elliot (1990), traduction du *Social Skills Rating System* (SSRS), doit être complété par l'enseignant; il fournit une évaluation multivariée des comportements sociaux des jeunes à l'école. Il comprend 51 énoncés et trois sous-échelles: les habiletés sociales, les problèmes du comportement et la performance scolaire. Le SSRS démontre une fidélité adéquate (test-retest: 0,90; alpha de Cronbach: 0,90) et une validité de convergence le *Social Behavior Assessment* (Platt, Weyman et Hirsch, 1980). Des analyses factorielles en composantes principales avec rotation *varimax* auprès de 810 élèves du secondaire indiquent que la version québécoise possède la même structure factorielle que la version américaine. Les coefficients de consistance interne varient entre 0,79 et 0,92.

2.4.2. L'inventaire de dépression de Beck

L'*inventaire de dépression de Beck* (Beck, 1978), traduit en français par Bourque et Beaudette (1982), est un questionnaire autorévélateur comprenant 21 items auxquels l'élève doit répondre et permet d'évaluer l'intensité des symptômes affectifs, comportementaux, cognitifs et somatiques de

la dépression. Les qualités psychométriques du QBD ont été confirmées auprès d'adolescents québécois, les coefficients de consistance interne variant de 0,86 à 0,88. Un score de coupure de 16 est suggéré pour identifier les sujets qui présentent les caractéristiques de la dépression clinique (Strober, Green et Carlson, 1981).

2.4.3. L'inventaire d'anxiété de Beck

L'inventaire d'anxiété de Beck (Beck, Epstein, Brown et Steer, 1988), traduit en français par Freeston, Ladouceur, Thibodeau, Gagnon et Rhéaume (1994), est un questionnaire autoévaluatif de 21 énoncés qui permet d'évaluer le niveau d'anxiété à partir des principaux symptômes du Trouble panique et de l'anxiété généralisée du DSM III-R. Les données psychométriques de ce questionnaire révèlent un haut degré de cohérence interne ($\alpha = 0,92$), une bonne fidélité test-retest après une semaine ($r = 0,75$) et une validité discriminante acceptable entre l'anxiété et la dépression.

2.4.4. Délinquance autorévélee

La mesure d'adaptation sociale pour les adolescents québécois (MASPAQ) de Le Blanc (1994) est autorévélee. L'échelle des comportements violents et antisociaux du jeune comprend 29 questions. Ce questionnaire a déjà été validé auprès de 6 604 jeunes Québécois âgés entre 10 et 18 ans. Il porte sur différents aspects de l'activité marginale dont l'activité déviante, délinquante et les problèmes de comportement. Pour chacun des aspects, des données relatives à la participation cumulative (variété à vie), la participation actuelle (variété au cours des 12 derniers mois), la fréquence des activités au cours des 12 derniers mois ainsi que l'âge du premier délit (précocité) sont mesurées. Dans la présente étude, les données relatives aux 12 derniers mois (fréquence) pour l'échelle de délinquance criminelle ainsi que pour les sous-échelles d'agression physique et de consommation de drogues et d'alcool sont utilisées.

2.4.5. L'adaptation de l'élève au collège (SACQ-F)

Validé au Québec par Larose, Soucy, Bernier et Roy (1996), le SACQ-F de Baker et Siryk (1984) est un questionnaire autorévélee qui comprend 67 énoncés évaluant la qualité de l'adaptation de l'élève aux exigences du collège. Cette mesure comporte cinq échelles dont l'ajustement scolaire (« récemment, j'ai des problèmes à me concentrer quand j'essaie d'étudier »), l'ajustement social (« je rencontre autant de gens et je me fais autant d'amis que je le veux »), l'ajustement personnel et émotionnel (« je me suis senti nerveux et tendu récemment »), l'attachement ou sentiment d'appartenance

(« je prévois continuer ici l'an prochain ») et le score total calculé à partir de toutes les échelles. La fidélité est très acceptable avec des scores alpha de 0,79 à 0,87 et une fidélité test-retest (deux semaines) de 0,75 à 0,87. La validité de construit réalisée auprès d'un autre instrument (*TRAC: Test de réactions et d'adaptation au collégial*) de Falardeau, Larose et Roy (1989) et entre les sous-échelles se révèle aussi satisfaisante (scores de 0,24 à 0,55).

3. RÉSULTATS

En lien avec l'objectif de notre étude, des analyses multivariées et univariées ont été effectuées sur les variables d'ajustement en vue d'établir s'il existe des différences significatives entre les groupes selon le genre. Les résultats des analyses multivariées indiquent un effet significatif entre les groupes d'élèves quant aux variables d'ajustement psychosocial (dépression, anxiété, délinquance) (Lambda de Wilks = 0,88; $F [5, 162] = 4,94$, $p < 0,00$). Par ailleurs, on note un effet d'interaction significatif entre les groupes d'élèves et le genre (Lambda de Wilks = 0,86; $F [5, 162] = 2,46$, $p < 0,01$), révélant que le fait d'être une fille ou un garçon intervient dans la relation entre l'appartenance à un des groupes et l'ajustement. En outre, les analyses multivariées effectuées sur les variables d'ajustement au collège montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les groupes d'élèves (Lambda de Wilks = 0,92; $F [5, 94] = 1,70$, $p = 0,14$), mais une interaction significative entre le groupe d'élèves et le genre (Lambda de Wilks = 0,80; $F [5,94] = 2,15$, $p < 0,05$). Les résultats révèlent, dans l'ensemble, des différences significatives attribuables au groupe, au genre ou à ces deux aspects pour les différents types de variables. Pour vérifier les effets simples du genre et du groupe sur les différentes variables, des analyses de variance (ANOVAS) ont été effectuées sur les indices d'anxiété, de dépression, de délinquance et de l'ajustement au collège afin de préciser les effets multivariés observés.

3.1. ANALYSES UNIVARIÉES SELON LE GROUPE D'APPARTENANCE

Les ANOVAS ont d'abord été effectuées sur les indices d'ajustement en fonction des deux groupes et montrent que les jeunes PÉ et les jeunes du groupe témoin ne se différencient pas significativement quant aux scores de dépression ($F [1, 181] = 0,146$, n.s.) et d'anxiété ($F [1, 183] = 0,56$, n.s.). En ce qui a trait à la délinquance, les jeunes PÉ ont des scores plus élevés aux échelles de délinquance criminelle ($F [1, 183] = 7,04$, $p < 0,01$), aux échelles de drogues et d'alcool ($F [1, 184] = 21,01$, $p < 0,001$) et d'agression physique

($F [1, 185] = 8,90, p < 0,01$). Les comparaisons de moyennes de l'ajustement au collège, mesuré à partir des échelles d'ajustement scolaire, d'ajustement social, d'ajustement personnel et émotionnel, d'attachement et du score global, ne font ressortir aucune différence significative entre les jeunes PÉ et les jeunes du groupe témoin lors de la transition à la vie adulte. L'examen de la taille de l'effet (η^2) indique que les variables associées à la consommation de drogues et d'alcool (11 %), l'agression physique (5 %) et la délinquance (4 %) permettent, dans l'ordre, d'expliquer la variance entre les deux groupes.

3.2. ANALYSES UNIVARIÉES SELON LE GENRE À L'INTÉRIEUR DU GROUPE PÉ

Dans un deuxième temps, les analyses de variance effectuées à l'intérieur du groupe PÉ en fonction du genre montrent que les filles PÉ affichent des scores significativement plus élevés aux mesures de dépression ($F (1, 89) = 6,30, p < 0,01$) et d'anxiété ($F [1, 91] = 4,74, p < 0,01$). Nous ne notons aucune différence significative entre les garçons et les filles quant aux mesures associées à la délinquance de même que pour toutes les mesures d'ajustement au collège, sauf pour celle de l'ajustement personnel-émotionnel où les filles obtiennent des scores significativement inférieurs aux garçons ($F [1, 41] = 10,80, p < 0,01$). L'examen de la taille de l'effet (η^2) révèle que les scores de dépression et d'anxiété contribuent respectivement à expliquer 8 % et 5 % de la variance entre les genres tandis que le score d'ajustement personnel-émotionnel au collège permet d'expliquer 21 % de la variance en fonction du genre pour ceux qui accèdent au collège. Le tableau 1 présente les analyses univariées effectuées selon le genre dans le groupe PÉ.

4. DISCUSSION

Comme nous l'avons mentionné dans l'énoncé de la problématique, la transition à la vie adulte émergente (17-25 ans) constitue une période critique pour les jeunes engagés dans une trajectoire à risque d'inadaptation, notamment sur le plan de la qualification scolaire. En lien avec notre objectif de recherche et à la suite des données compilées sur la dépression, l'anxiété, les comportements délinquants ainsi que cinq mesures d'ajustement au collège (pour ceux qui y accèdent après le secondaire), nous avons observé des profils d'ajustement différents selon le genre et le groupe. D'une part, lorsqu'ils sont considérés comme un seul groupe (genres confondus), les jeunes ayant eu des problèmes de comportement extériorisés semblent maintenir

TABLEAU 1
**Analyses de variance effectuées sur les variables d'ajustement
 en fonction du genre**

<i>Problèmes de comportement extériorisés</i>						
	<i>Garçons (N = 61)</i>		<i>Filles (N = 32)</i>			
<i>Variables de l'ajustement psychosocial</i>	<i>M.</i>	<i>É.T.</i>	<i>M.</i>	<i>É.T.</i>	<i>F</i>	η^2
Dépression	4,15	7,8	8,40	7,11	6,30***	0,08
Anxiété	1,33	3,78	3,19	4,16	4,74**	0,05
Délinquance	3,14	3,93	3,18	6,37	0,01	0,00
Agression physique	0,90	1,23	0,61	1,38	1,04	0,01
Drogues et alcool	2,59	1,16	2,91	1,33	1,41	0,02
<i>Ajustement au collège (N = 100)</i>						
Ajust. scolaire	140,52	14,59	136,85	13,19	0,60	0,02
Ajust. social	113,14	16,11	109,92	8,03	0,46	0,01
Ajust. perso. émot.	86,66	9,80	75,15	11,94	10,80**	0,21
Attachement	81,83	9,80	81,91	11,95	0,01	0,00
Ajust. total coll.	372,07	26,37	355,23	23,97	3,86	0,09

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

certaines conduites antisociales puisqu'ils présentent davantage d'actes de vandalisme, de vols, de comportements agressifs impliquant une autre personne et ils consomment davantage d'alcool et de drogues que les jeunes du groupe témoin. Ces résultats reflètent une certaine continuité des conduites antisociales à l'âge adulte chez les jeunes ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés en milieu scolaire. Ces résultats tendent à appuyer les trajectoires de continuité à l'âge adulte reconnues auprès de sujets présentant des conduites antisociales plus sévères (Farrington et Loeber, 2000 ; Moffitt, 1993 ; Patterson, Forgatch, Yoerger et Stoul-Miller, 1998). Or, pour tous les autres indicateurs d'ajustement, le groupe PÉ et le groupe témoin n'apparaissent pas être différents. Bref, outre les comportements extériorisés qui semblent se maintenir pour les jeunes PÉ, l'ajustement au collégial et l'ajustement intériorisé sont équivalents à ceux des jeunes ne présentant pas ce type de problème.

En revanche, l'examen intragroupe des mesures d'ajustement psychosocial en fonction du genre au sein du groupe PÉ révèle des différences à ce niveau. Ainsi, les filles PÉ présentent des scores significativement plus élevés au point de vue des problématiques intériorisées telles que la dépression et l'anxiété. Ces données vont dans le sens des résultats obtenus

par Corneau et Lanctôt (2004), rapportant qu'une proportion plus élevée de femmes que d'hommes, ayant eu des problèmes de comportement pendant l'adolescence, requiert une aide psychologique ou nécessite une hospitalisation dans un établissement psychiatrique. Si les différences entre les garçons et les filles PÉ sont non significatives en ce qui a trait aux différents scores associés à la délinquance, on remarque une tendance des filles à obtenir des scores plus élevés que les garçons pour ces différentes mesures. Ce dernier résultat n'appuie pas ceux de Blackorby et Wagner (1996) et de Corneau et Lanctôt (2004) montrant que les filles sont plus susceptibles de dévier des comportements délinquants et extériorisés à l'âge adulte. Malgré la nature moins sévère de leur problématique comparativement aux études portant sur l'agressivité (Stack, Fisher, Serbin, Temcheff, Grunzweig, Hodgins, De Genna, Schwartzmann et Ledingham, 2006) ou sur les adolescentes judiciairisées (Corneau et Lanctôt, 2004), les filles de notre étude présentent un cumul de symptômes intériorisés et extériorisés affichant, à l'émergence de l'âge adulte, une problématique plus complexe et distincte des garçons PÉ.

En ce qui concerne l'ajustement au niveau collégial, les comparaisons intragroupes montrent que l'ajustement est équivalent pour les garçons et les filles PÉ, sauf pour la variable de l'ajustement personnel-émotionnel. Cette sous-échelle renvoie à la façon dont l'élève se sent à la fois physiquement et psychologiquement, s'il ressent de la détresse psychologique et manifeste les symptômes somatiques qui l'accompagnent. Il apparaît cohérent que les filles PÉ obtiennent des scores significativement plus faibles à cette mesure étant donné l'obtention de scores plus élevés aux mesures d'anxiété et de dépression.

Dans la présente étude, les différences significatives sont tout aussi révélatrices que l'absence de différences en ce qui concerne l'ajustement psychosocial des filles. La continuité des problèmes de comportement extériorisés à l'âge adulte et, parmi ceux-ci, la consommation de drogues et d'alcool, qui contribue le plus significativement à différencier les jeunes PÉ de ceux du groupe témoin, constitue un indice particulièrement inquiétant. En effet, les scores plus élevés de dépression et d'anxiété ainsi qu'un ajustement personnel-émotionnel ardu au collège combinés à une consommation élevée peuvent représenter une accumulation de facteurs de risque menant à des formes d'inadaptation beaucoup plus sévères et chroniques (Patterson, Forgatch, Yoerger et Stoullmiller, 1998). Ces filles en difficulté, moins nombreuses et donc moins dérangeantes, vivent pourtant des problèmes majeurs qu'il est impératif de mieux comprendre. En ce sens, les efforts récents pour attirer l'attention sur ces spécificités propres au genre féminin représentent des avancées particulièrement salutaires (Verlaan et Déry, 2006).

Notre étude comporte toutefois des limites. La première est associée à la comparaison des groupes inégaux. Bien que le ratio garçons/filles soit représentatif des proportions retrouvées quant aux problèmes de comportement extériorisés dans les écoles, il empêche la généralisation des résultats. Notre étude évalue aussi un seul temps de mesure, ne permettant pas de reconnaître les changements qui pourraient survenir lors des années subséquentes, soit à 19 et 20 ans, âges qui constituent aussi des années charnières. D'autres études pourraient permettre d'explorer cette question.

5. IMPLICATIONS PRATIQUES ET PISTES D'INTERVENTION

Nous rapportons ici quelques implications pratiques que les résultats de l'étude peuvent avoir. Cette présentation n'est pas exhaustive et elle ouvre la porte sur d'autres questionnements et suggère des pistes de recherche à explorer³.

5.1. L'IMPORTANCE D'EXPLORER L'ADAPTATION DES JEUNES AU-DELÀ DE L'ASPECT SITUATIONNEL

Comme les résultats de la présente étude le laissent transparaître, il est impératif de s'intéresser à des variables d'ajustement autres que celles associées à l'aspect situationnel. En effet, lorsque sont considérés les aspects situationnels tels que la poursuite ou l'abandon de la scolarité, le milieu de vie ou le travail rémunéré, pour ne mentionner que ceux-là, le portrait ainsi tracé est en définitive peu aidant pour l'identification de leviers d'intervention. Or les données sur l'ajustement personnel montrent bien que les jeunes (genres confondus) ayant connu des problèmes de comportement extériorisés présentent une persistance au plan de leur problématique qui, malgré tout, ne semble pas influencer leur ajustement dans d'autres sphères. En ce sens, il est impératif de doter les milieux scolaires d'outils validés qui permettent d'appréhender l'ajustement au-delà des statistiques situationnelles. En outre, dans une perspective de mission du système d'éducation québécois qui est d'instruire, qualifier et socialiser, ce dernier aspect semble difficilement mesurable à partir des indicateurs actuellement utilisés (diplomation, fréquentation, utilisation des ressources, etc.).

3. Pour une discussion plus élaborée de ces aspects, nous renvoyons le lecteur au rapport final de recherche, disponible sur le site du FQRSC : <www.fqrcs.gov.qc.ca/recherche/pdf/RF-JMarcotte.pdf>.

5.2. L'IMPORTANCE DE S'ATTARDER DAVANTAGE AUX FILLES AYANT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉS

Les résultats les plus révélateurs de cette étude découlent des comparaisons en fonction du genre intergroupe et intragroupe. Lorsque comparées à leurs homologues masculins qui présentent des problèmes de comportement sur le plan de l'ajustement psychosocial, les filles n'affichent pas de différence significative quant aux conduites antisociales : elles consomment, commettent des actes d'agressions physiques ou des actes délinquants dans les mêmes proportions que les garçons de ce sous-groupe. Toutefois, lorsque l'on compare les scores de dépression et d'anxiété, elles présentent significativement plus de symptômes de cette nature que les garçons. Il apparaît donc que les filles, comme les garçons, persistent dans leurs comportements extériorisés à l'émergence de la vie adulte. En revanche, on note chez elles une tendance à présenter, de surcroît, des problèmes de type intériorisé. Il est donc possible d'affirmer que ces dernières affichent une lourdeur et une complexité plus grandes de leur problématique à l'émergence de la vie adulte. Ces constats sont d'autant plus inquiétants que les études au sujet des filles délinquantes (Corneau et Lanctôt, 2004) et agressives (Stack, Fisher, Serbin, Temcheff, Grunzweig, Hodgins, De Genna, Schwartzmann, et Ledingham, 2006) montrent bien la vulnérabilité inhérente au passage à la vie adulte en termes de santé mentale, de grossesses précoces et de transmission intergénérationnelle. Il est impératif de mieux reconnaître et de mieux comprendre les jeunes filles en difficulté au primaire et au secondaire, et ce, malgré leur sous-représentation par rapport aux garçons et l'accent mis actuellement sur la réussite de ceux-ci.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude mettent en lumière un certain nombre de facteurs en lien avec la persistance et le désistement des trajectoires à risque d'inadaptation des jeunes présentant des problèmes extériorisés en milieu scolaire. À ce chapitre, l'un des apports significatifs de ce projet réside dans la mise au jour de certains profils d'ajustement psychosocial différents selon le genre. Au cours de la délicate transition vers l'âge adulte, il semble en effet que les filles ayant des conduites antisociales à l'école soient confrontées à des défis plus grands que les garçons. Plus que de simplement étayer le réservoir de connaissances en ce qui a trait au maintien diachronique des comportements extériorisés, cette recherche

accentue la pertinence de dépasser l'unique recours aux marqueurs usuels de dépistage des élèves en difficultés d'ajustement, et ce, au profit d'une lecture plus sensible et multifactorielle des problématiques en cause.

En dernier lieu, soulignons l'importance de reconnaître la période de vie adulte émergente et d'adapter les milieux scolaires et les interventions en ce sens. Puisque cette période de recherche identitaire et d'exploration de possibilités peut se révéler particulièrement difficile pour les jeunes qui ne disposent pas des habiletés et des compétences sociales comparables à la majorité des adultes émergents de leur âge, il nous apparaît essentiel d'améliorer les politiques, les programmes et les interventions qui s'adressent à ce groupe d'âge.

RÉFÉRENCES

- Armstrong, K.H., R.F. Dedrick et P. E. Greebaum (2003). « Factors associated with community adjustment of young adults with serious emotional disturbances: A longitudinal analysis », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(2), p. 66-76.
- Arnett, J.J. (2000). « Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties », *American Psychologist*, 55, p. 469-480.
- Arnett, J.J. (2005). « The developmental context of substance use in emerging adulthood », *Journal of Drug Issues*, 35(2), p. 235-253.
- Baker, R.W. et B. Siryk (1984). « Measuring adjustment to college », *Journal of Counseling Psychology*, 31, p. 179-189.
- Beck, A.T. (1978). *Depression Inventor*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
- Beck, A.T., N. Epstein, G. Brown et R.A. Steer (1988). « An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), p. 893-897.
- Blackorby, J. et M. Wagner (1996). « Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study », *Exceptional Children*, 62(5), p. 399-413.
- Bourque, F. et D. Beaudette (1982). « Étude psychométrique du questionnaire de la dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 14(3), p. 211-218.
- Carbonell, D.M., H.Z. Reinherz et W.R. Beardslee (2005). « Adaptation and coping in childhood and adolescence for those at risk for depression in emerging adulthood », *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22, p. 395-416.

- Corbett, W.P., H.B. Clark et W. Blank (2002). « Employment and social outcomes associated with vocational programming for youths with emotional or behavioral disorders », *Behavioral Disorders*, 27(4), p. 358-370.
- Corneau, M. et N. Lanctôt (2004). « Mental health outcomes of adjudicated males and females: The aftermath of juvenile delinquency and problem behavior », *Criminal Behavior and Mental Health*, 14, p. 251-262.
- Davis, M. (2003). « Addressing the needs of youth in transition to adulthood », *Administration and Policy in Mental Health*, 30, p. 495-509.
- Falardeau, I., S. Larose et R. Roy (1989). *Test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC)*, Québec, Cégep de Sainte-Foy.
- Farrington, D.P. et R. Loeber (2000). « Epidemiology of juvenile violence », *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of America*, 9, p. 733-748.
- Fortin, L. et A. Lessard (2005). « Trajectoires des élèves à conduites antisociales à l'école secondaire », dans B. Gaillard (dir.), *Les violences en milieu scolaire et éducatif: connaître, prévenir et intervenir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Fortin, L., É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), p. 219-231.
- Freeston, M.H., R. Ladouceur, N. Thibodeau, F. Gagnon et N. Rhéaume (1994). « L'inventaire d'anxiété de Beck: propriétés psychométriques d'une traduction française », *L'Encéphale*, 20, p. 47-55.
- Gresham, F.M. et S.N. Elliott (1990). *Social Skills Rating System*, Toronto, American Guidance Service.
- Larose, S., N. Soucy, A. Bernier et R. Roy (1996). « Exploration des qualités psychométriques de la version française du "Student adaptation to college questionnaire" », *Mesure et évaluation en éducation*, 19, p. 69-94.
- Laub, J.H., D.S. Nagin et R.J. Sampson (1998). « Trajectories of change in criminal offending: Good marriages and the desistance process », *American Sociological Review*, 63(2), p. 225-238.
- Le Blanc, M. (1994). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*, Montréal, Université de Montréal, École de psychoéducation.
- Levine, P. et E. Edgar (1994). « An analysis by gender of long-term postschool outcomes for youth with and without disabilities », *Exceptional Children*, 61(3), p. 282-300.
- Levine, P. et S.W. Nourse (1998). « What follow-up studies say about postschool life for young men and women with learning disabilities: A critical look at the literature », *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), p. 212-233.

- Marcotte, J., L. Fortin, D. Marcotte, É. Royer et P. Potvin (2008). « L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p. 141-161.
- Mattison, R.E., E.L. Spitznagel et B.C. Felix (1998). « Enrollment predictors of the special education outcome for students with SED », *Behavioral Disorders*, 23(4), p. 243-256.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire. Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès. Projet de politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Moffitt, T.E. (1993). « Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy », *Psychological Review*, 100, p. 674-701.
- Moffitt, T.E., A. Caspi, N. Dickson, P.A. Silva et W. Stanton (1996). « Childhood onset versus adolescent-onset antisocial conduct in males: Natural history from age 3 to 18 », *Development and Psychopathology*, 8, p. 399-424.
- Moffitt, T.E., A. Caspi, H. Harrington et B. Milne (2002). « Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years », *Development and Psychopathology*, 12, p. 179-207.
- Paquette, D., M. Bigras, J. Emery, S. Parent et M. Zoccolillo (2006). « Transmission intergénérationnelle des problèmes de comportement des mères adolescentes à leur enfant. Différences liées au sexe », dans P. Verlann et M. Déry (dir.), *Les conduites antisociales des filles : comprendre pour mieux agir*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-228.
- Patterson, G.R., M.S. Forgatch, K.L. Yoeger et M. Stool-Miller (1998). « Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending », *Development and Psychopathology*, 10, p. 531-547.
- Patterson, G.R., J.B. Reid et T.J. Dishion (1992). *Antisocial Boys*, Eugene, Castalia.
- Pears, K.C. et D.M. Capaldi (2001). « Intergenerational transmission of abuse: A two-generational prospective study of an at-risk sample », *Child Abuse and Neglect*, 25, p. 1439-1461.
- Platt, S., A. Weyman et S.R. Hirsch (1980). « The social behavior assessment schedule (SBAS): Rationale, contents, scoring and reliability of a new interview schedule », *Social Psychiatry*, 15, p. 43-55.
- Sameroff, A.J., S.C. Peck et J.S. Eccles (2004). « Changing ecological determinants of conduct problems from early adolescence to early adulthood », *Development and Psychopathology*, 16, p. 873-896.
- Sampson, R. J. et J.H. Laub (2005). A life-course view of the development of crime », *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 602, p. 12-45.

- Schulenberg, J.E., A.J. Sameroff et D. Cicchetti (2004). « The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health », *Development and Psychopathology*, 16(4), p. 799-806.
- Schulenberg, J.E. et N.R. Zarett (2006). « Mental health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes, and functions, dans J.J. Arnett et J.L. Tanner (dir.), *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century*, Washington, APA Books.
- Sitlington, P.L., A.R. Frank et R. Carson (1992). « Adult adjustment among high school graduates with mild disabilities », *Exceptional Children*, 59(3), p. 816-833.
- Stack, D.M., D.B. Fisher, L.A. Serbin, C.E. Temcheff, N. Grunzweig, S. Hodgins, N. De Genna, A.E. Schwartzmann et J. Ledingham (2006). « Trajectoires des filles présentant des conduites agressives : 30 ans de suivi intergénérationnel de l'enfance à la parentalité », dans P. Verlaan et M. Déry (dir.), *Les conduites antisociales des filles : comprendre pour mieux agir*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 177-199.
- Strober, M., J. Green et G. Carlson (1981). « Utility of the Beck Depression Inventory with psychiatrically hospitalized adolescents », *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, p. 263-273.
- Verlaan, P. et M. Déry (dir.) (2006). *Les conduites antisociales des filles : comprendre pour mieux agir*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Wiesner, M. et M. Windle (2006). « Young adult substance abuse and depression as a consequence of delinquency trajectories during middle adolescence », *Journal of Research on Adolescence*, 16, p. 239-265.

CHAPITRE



Analyse de la scolapitude selon l'âge et le sexe

Pierre Sercia
Université du Québec à Montréal
sercia.pierre@uqam.ca

RÉSUMÉ

La présente étude se veut une analyse comparative des résultats de tests d'habiletés scolaires et de scores observés aux bulletins obtenus par des filles et des garçons d'âge préscolaire et primaire. Son auteur vise à déterminer l'écart de performance observé selon le sexe et selon l'âge des élèves. Largement documenté et confirmé dans la recension d'écrits, cet écart favorable pour les filles ne tient généralement pas compte des enfants en bas âge. De plus, la corrélation entre les scores observés aux bulletins et des mesures plus standardisées n'a pas été documentée à ce jour. Sur la base des données obtenues à des tests d'habiletés scolaires sur un échantillon de 939 enfants, l'étude ne révèle aucune différence significative en fonction du sexe. Cependant, elle révèle des différences significatives selon le sexe au plan des scores observés dans les bulletins, particulièrement chez les élèves plus âgés. Chez les plus jeunes, ces différences entre les sexes seraient beaucoup moindres, voire inexistantes.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Scolapitude – indicateurs de performance scolaire – prédicateurs de performance scolaire

La réussite scolaire des garçons ne cesse d'interpeller les chercheurs, à juste titre, puisque depuis les dix dernières années le taux d'abandon scolaire est près de 50 % plus élevé chez ces derniers que chez les filles. Si plusieurs programmes ont facilité l'élaboration de mesures de prévention du décrochage scolaire, peu d'entre eux se sont vraiment interrogés sur l'expérience scolaire au commencement du parcours. La présente étude dresse un portrait des élèves au début de leur cheminement scolaire à l'aide de données relatives à la mesure de la scolapitude.

Dans un premier temps, nous décrivons notre échantillon ainsi que les tests qui furent utilisés. En second lieu, nous présentons et analysons les données recueillies à l'aide de tableaux. Enfin, nous discutons des points majeurs qui ressortent de ces analyses et nous fournissons des pistes pour des recherches ultérieures.

1. PROBLÉMATIQUE

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs ont manifesté un intérêt croissant pour la question de l'abandon scolaire et de la réussite éducative (Chouinard, 2002; Gélinas, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2000; Nault, 1998; Potvin et Paradis, 2000). Dans une perspective comparative selon le sexe de l'élève, nous savons aujourd'hui que le taux d'abandon scolaire est près de 50 % plus élevé chez les garçons que chez les filles et que cette différence semble relativement stable depuis les dix dernières années (Bouchard, Boily et Proulx, 2003; Conseil supérieur de l'éducation, 1991; Conseil supérieur de l'éducation, 1999), et cette tendance s'observe dans tous les pays industrialisés (Royer, Moisan, Payeur et Vincent, 1995). La pratique montre que, de façon générale, les filles réussissent mieux à l'école que les garçons et ce fait, qui n'est ni récent ni particulier au Québec, ne cesse d'interpeller les milieux de l'éducation (Bouchard, Boily et Proulx, 2003; Bouchard, St-Amant, Rinfret, Baudoux et Bouchard, 2003; Bouchard, St-Amant, Bouchard et Tondreau, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Royer, Moisan, Payeur et Vincent, 1995). Cette problématique a fait l'objet de nombreuses interventions au Québec depuis quelques années et plusieurs organismes, tels que le CETRÉQ (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec) ou le CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) en font une de leurs principales sources de préoccupation.

Toutefois, jusqu'à tout récemment, la majorité des interventions éducatives se situaient surtout sur le plan de l'enseignement secondaire (Potvin, Paradis et Pouliot, 2000) et visaient la prévention du décrochage scolaire. Or il semble qu'il faille commencer plus tôt à s'interroger sur le

vécu scolaire des élèves, et ce, dès le début du primaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1991 ; Gagnon, 1999 ; Potvin, Paradis et Pouliot, 2000). Certaines recherches ont à cet effet documenté les incidences du retard scolaire dès les premières années du primaire sur l'abandon scolaire (Brais, 1991 ; Mosconi, 1998). Elles tendent aussi aujourd'hui à attribuer les différences observées à une conséquence des modes différenciés de socialisation auxquels sont soumis les enfants (Bouchard, Boily et Proulx, 2003 ; Bouchard, St-Amant, Rinfret, Baudoux et Bouchard, 2003 ; Bouchard, St-Amant, Bouchard et Tondreau, 1996 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

Les résultats par matière scolaire et par sexe sont fréquemment utilisés pour comparer le rendement des élèves. Le ministère de l'Éducation administre aussi certaines épreuves à tous les élèves au cours de leur cheminement scolaire. Ces deux types d'évaluation constituent des indicateurs valides pour établir la comparaison entre le rendement scolaire des garçons et celui des filles (Conseil supérieur de l'éducation, 1999). En ce qui concerne l'enseignement primaire, notons que les différences par matière seraient peu marquées au cours des toutes premières années de la scolarisation (Winnykamen, 1997). Par la suite, les différences s'accroissent en faveur des filles en ce qui concerne les résultats en français alors qu'on n'en retrouve aucune en mathématiques (Conseil supérieur de l'éducation, 1999 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, 2004). Les résultats présentés à l'appui concernent généralement les élèves de la troisième à la sixième année et nous n'avons recensé aucune donnée de cette nature concernant l'évaluation comparative des enfants du préscolaire à la deuxième année. Ce fait peut être expliqué par les types d'indicateurs utilisés. Notons cependant que les recherches portant sur les différences de capacités intellectuelles entre les garçons et les filles ne sont pas un fait nouveau et qu'elles convergent vers une même conclusion : il n'existe pas de différence significative selon le sexe en termes de compétences cognitives (Winnykamen, 1997).

Dans cette optique, la présente recherche n'a pas pour objectifs de comprendre les dynamiques qui sous-tendent la problématique de la réussite scolaire au primaire ni d'expliquer les facteurs liés aux écarts de réussite scolaire, et encore moins de documenter une fois de plus les recherches comparatives portant sur les différences de capacités intellectuelles. Elle se veut une contribution empirique visant plutôt à dresser un portrait comparatif garçons-filles, en fonction de plusieurs variables et en utilisant d'autres types d'indicateurs d'habiletés scolaires tout en s'intéressant aux élèves en début de scolarité.

2. MÉTHODOLOGIE

Notre échantillon consiste en un regroupement de 431 garçons et 508 filles âgés entre 4 ans et 10 ans. Ces enfants proviennent des villes situées sur le territoire d'une commission scolaire de la banlieue montréalaise. Les parents de ces élèves ont tous répondu à un appel de recrutement d'une école primaire francophone qui offre le programme d'éducation internationale (OBI) et sélectionne ses élèves en fonction de leur niveau d'habiletés scolaires.

Les élèves ont été rassemblés selon leur âge dans des salles de classes de deux écoles primaires d'une ville située sur le territoire de la commission scolaire. Les élèves ont été évalués un samedi matin de la dernière semaine du mois de mars 2004. L'administration des tests s'est déroulée sous la surveillance d'une firme spécialisée dans ce genre de démarches.

Deux tests furent retenus pour mesurer les compétences scolaires ; ils n'ont pas été traduits, ni adaptés par l'auteur. Le premier, le test *Otis-Lennon*, a été retenu puisqu'il peut être administré à un groupe d'individus plutôt qu'à un élève à la fois. Il est de type papier-crayon et a comme objectif de mesurer les habiletés requises au développement des compétences scolaires (ou cognitives) en situation d'apprentissage scolaire. Il mesure plus particulièrement quatre types d'habiletés : la compréhension verbale, le raisonnement verbal, le raisonnement figuré et le raisonnement quantitatif. Ces habiletés se mesurent à l'aide d'items axés sur des analogies qui impliquent des mots, des figures géométriques, des séries qui incluent des nombres, des lettres et des figures géométriques ainsi que des matrices comprenant des mots, des combinaisons de lettres et des figures géométriques. Le degré de difficulté de ces items est croissant. Le test *Otis-Lennon* se présente sous différentes formes. Pour notre étude, nous avons utilisé la version *Primaire I* pour les élèves âgés entre 5 ans et 6 ans, la version *Primaire II* pour les élèves âgés entre 6 ans et 8 ans et la version *Élémentaire* pour les élèves âgés entre 8 ans et 10 ans.

En second lieu, le test *Pintner-Cunningham* fut utilisé. Tout comme le test *Otis-Lennon*, cet instrument de mesure est un test collectif. Ses directives sont facilement comprises par les enfants d'âge préscolaire et il comporte suffisamment de souplesse dans son administration. Il a été sélectionné, car il fournit des normes étendues capables de bien décrire le fonctionnement intellectuel des enfants âgés de 4 ans et 5 ans.

D'autres données concernant les élèves des groupes d'âges 6-7 ans, 7-8 ans et 9-10 ans ont été recueillies. Il s'agit de données relatives à l'évaluation des compétences sociales et des résultats obtenus en français langue

maternelle et en mathématiques. Ces données proviennent du bulletin scolaire des enfants et ont été évaluées par leur enseignante respective. Elles ne sont donc pas standardisées.

Nous avons par la suite créé un fichier *Excel (Windows)* dans lequel nous retrouvons les items suivants: le sexe de l'élève, son âge au moment du testing, le résultat obtenu à l'instrument de mesure, reporté sur une échelle de 0 à 100, le résultat obtenu à la suite de l'analyse des compétences sociales, reporté sur une échelle de 0 à 36¹, le résultat obtenu en français langue maternelle, reporté sur une échelle de 0 à 9² et le résultat obtenu en mathématiques, reporté sur une échelle de 0 à 12³. Ce fichier fut traité par la suite à l'aide du logiciel de traitements statistiques SPSS v.12 (Windows).

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

Le premier tableau indique que notre échantillon est composé de 46 % de garçons et de 54 % de filles et représente une proportion similaire à la population totale des élèves fréquentant une école primaire située sur le territoire de la Commission scolaire, conformément au rapport annuel 2003-2004 de l'organisme. L'échantillon est réparti assez équitablement entre les cinq groupes d'âge (20%, 23%, 20%, 20% et 17%). À l'intérieur de ces groupes d'âges, les garçons sont très légèrement supérieurs en nombre chez les 4-5 ans (54 %), les filles sont légèrement supérieures chez les 5-6 ans (62%) et les 9-10 ans (61 %); de plus, on observe une représentation similaire tant chez les 6-7 ans que chez les 7-8 ans.

TABLEAU 1
Description de l'échantillon selon l'âge et le sexe

<i>Sexe</i>	<i>4-5 ans</i>	<i>5-6 ans</i>	<i>6-7 ans</i>	<i>7-8 ans</i>	<i>9-10 ans</i>	<i>Total</i>
Garçons	101	82	93	92	63	431
Filles	85	135	91	97	100	508
Total	186	217	184	189	163	939

1. Il y a 12 compétences sociales qui apparaissent au bulletin de l'élève. Chacune de ces compétences est évaluée initialement 1 à 4. Nous les avons recodées 0 à 3.
2. Il y a trois critères d'évaluation à cette rubrique, chacune étant évaluée initialement 1 à 4. Nous les avons recodés 0 à 3.
3. Il y a quatre critères d'évaluation à cette rubrique, chacune étant évaluée initialement 1 à 4. Nous les avons recodés 0 à 3.

Nous constatons au tableau 2 des scores moyens plus élevés chez les filles que chez les garçons. Cependant, les analyses statistiques (ANOVA) révèlent qu'au plan des résultats aux tests standardisés, ces scores obtenus par les filles ne sont pas significativement supérieurs à ceux des garçons (0,409 au seuil de signification alpha 0,05). Il en est de même pour les groupes d'âges où les analyses statistiques n'ont pas démontré de différences significatives entre les garçons et les filles. Les résultats obtenus à l'ANOVA sont les suivants : chez les 4-5 ans, 0,113 ; chez les 5-6 ans, 0,235 ; chez les 6-7 ans, 0,094 ; chez les 7-8 ans, 0,693 ; chez les 9-10 ans, 0,620.

TABLEAU 2
**Description des moyennes obtenues à l'instrument
de mesure selon le sexe et l'âge des répondants**

<i>Sexe</i>	<i>4-5 ans</i>	<i>5-6 ans</i>	<i>6-7 ans</i>	<i>7-8 ans</i>	<i>9-10 ans</i>	<i>Total</i>
Garçons	85,77	61,99	79,73	73,56	76,72	76,01
	<i>n</i> = 101	<i>n</i> = 82	<i>n</i> = 93	<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 63	<i>n</i> = 431
	<i>s</i> = 15,9	<i>s</i> = 18,6	<i>s</i> = 22,4	<i>s</i> = 13,7	<i>s</i> = 12,9	<i>s</i> = 18,9
Filles	89,28	65,41	84,87	74,35	77,61	77,02
	<i>n</i> = 85	<i>n</i> = 135	<i>n</i> = 91	<i>n</i> = 97	<i>n</i> = 100	<i>n</i> = 508
	<i>s</i> = 13,7	<i>s</i> = 21,6	<i>s</i> = 18,8	<i>s</i> = 13,9	<i>s</i> = 9,8	<i>s</i> = 18,6
Total	87,38	64,11	81,83	73,96	77,27	76,56
	<i>n</i> = 186	<i>n</i> = 217	<i>n</i> = 184	<i>n</i> = 189	<i>n</i> = 163	<i>n</i> = 939
	<i>s</i> = 15,0	<i>s</i> = 20,5	<i>s</i> = 21,6	<i>s</i> = 13,8	<i>s</i> = 11,1	<i>s</i> = 18,8

En ce qui concerne les compétences sociales, les analyses statistiques (ANOVA) des données présentées au tableau 3 révèlent que, dans l'ensemble, les scores obtenus par les filles sont significativement supérieurs à ceux des garçons (0,004 au seuil de signification alpha 0,05). Il en est de même pour les groupes d'âges où les analyses statistiques ont démontré des différences significatives en faveur des filles tant chez les 7-8 ans (0,024) que chez les 9-10 ans (0,001). Les scores obtenus chez les 6-7 ans ne diffèrent cependant pas significativement (0,670).

TABLEAU 3
Description des moyennes obtenues à l'analyse des compétences sociales selon le sexe et l'âge des répondants

<i>Sexe</i>	<i>4-5 ans</i>	<i>5-6 ans</i>	<i>6-7 ans</i>	<i>7-8 ans</i>	<i>9-10 ans</i>	<i>Total</i>
Garçons	s.o.	s.o.	32,67	30,90	30,24	31,40
			<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 93	<i>n</i> = 63	<i>n</i> = 248
			<i>s</i> = 4,61	<i>s</i> = 5,04	<i>s</i> = 3,93	<i>s</i> = 4,71
Filles	s.o.	s.o.	33,03	32,47	32,52	32,66
			<i>n</i> = 91	<i>n</i> = 97	<i>n</i> = 100	<i>n</i> = 288
			<i>s</i> = 4,25	<i>s</i> = 4,42	<i>s</i> = 4,19	<i>s</i> = 4,28
Total	s.o.	s.o.	32,87	31,71	31,56	32,07
			<i>n</i> = 184	<i>n</i> = 189	<i>n</i> = 163	<i>n</i> = 536
			<i>s</i> = 4,39	<i>s</i> = 4,77	<i>s</i> = 4,35	<i>s</i> = 4,55

Lorsqu'on examine les résultats obtenus en français, les premières analyses statistiques relatives aux scores présentés au tableau 4 montrent que, dans l'ensemble, les résultats des filles sont significativement supérieurs à ceux des garçons (0,027). Les analyses subséquentes permettent d'affirmer qu'il n'y a pas de différences significatives entre les scores en français obtenus par les filles et ceux obtenus par les garçons (0,395) chez les 6-7 ans. En revanche, les filles obtiennent des résultats significativement supérieurs aux garçons tant chez les 7-8 ans (0,045) que chez les 9-10 ans (0,031).

TABLEAU 4
Description des moyennes obtenues en français langue maternelle selon le sexe et l'âge des répondants

<i>Sexe</i>	<i>4-5 ans</i>	<i>5-6 ans</i>	<i>6-7 ans</i>	<i>7-8 ans</i>	<i>9-10 ans</i>	<i>Total</i>
Garçons	s.o.	s.o.	5,46	5,55	5,48	5,49
			<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 93	<i>n</i> = 63	<i>n</i> = 248
			<i>s</i> = 2,25	<i>s</i> = 2,09	<i>s</i> = 2,32	<i>s</i> = 2,20
Filles	s.o.	s.o.	5,90	6,22	6,29	6,14
			<i>n</i> = 91	<i>n</i> = 97	<i>n</i> = 100	<i>n</i> = 288
			<i>s</i> = 2,51	<i>s</i> = 2,45	<i>s</i> = 2,33	<i>s</i> = 2,43
Total	s.o.	s.o.	5,71	5,87	5,94	5,84
			<i>n</i> = 184	<i>n</i> = 189	<i>n</i> = 163	<i>n</i> = 536
			<i>s</i> = 2,40	<i>s</i> = 2,31	<i>s</i> = 2,37	<i>s</i> = 2,36

En observant les résultats obtenus en mathématiques, on constate que ceux des garçons sont supérieurs à ceux des filles. Cependant, les analyses statistiques des données présentées au tableau 5 montrent que cette différence n'est pas significative (0,144). D'autres analyses statistiques, cette fois en fonction des groupes d'âges, permettent d'affirmer qu'il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles que ce soit chez les 6-7 ans (0,516), chez les 7-8 ans (0,100) ou chez les 9-10 ans (0,794).

TABLEAU 5
Description des moyennes obtenues en mathématiques
selon le sexe et l'âge des répondants

<i>Sexe</i>	<i>4-5 ans</i>	<i>5-6 ans</i>	<i>6-7 ans</i>	<i>7-8 ans</i>	<i>9-10 ans</i>	<i>Total</i>
Garçons	s.o.	s.o.	8,64	8,29	7,95	8,33
			<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 93	<i>n</i> = 63	<i>n</i> = 248
			<i>s</i> = 3,48	<i>s</i> = 3,38	<i>s</i> = 3,22	<i>s</i> = 3,38
Filles	s.o.	s.o.	8,35	7,47	7,82	7,87
			<i>n</i> = 91	<i>n</i> = 97	<i>n</i> = 100	<i>n</i> = 288
			<i>s</i> = 3,47	<i>s</i> = 3,45	<i>s</i> = 3,10	<i>s</i> = 3,35
Total	s.o.	s.o.	8,49	7,84	7,80	8,05
			<i>n</i> = 183	<i>n</i> = 190	<i>n</i> = 163	<i>n</i> = 536
			<i>s</i> = 3,48	<i>s</i> = 3,44	<i>s</i> = 3,16	<i>s</i> = 3,38

Enfin, nous nous sommes interrogés sur les corrélations existantes entre les trois mesures non standardisées recueillies et le score standardisé à l'instrument de mesure. En d'autres mots, est-ce que les scores observés au bulletin de l'enfant en mathématiques, en français et aux compétences sociales sont de bons prédicteurs de la performance à l'instrument de mesure ?

À ce propos, nous avons effectué des tests de régression linéaire qui utilisent des analyses de variance. Nous avons considéré comme significatif un seuil de 5% d'erreur. Ainsi, parmi les trois mesures, seuls les résultats en mathématiques sont concluants (0,000). Les résultats observés au plan des compétences sociales auraient pu constituer de bons prédicteurs au seuil de 10% d'erreur (0,075). Quant aux scores en français, ils ne sont manifestement pas de bons indices (0,167), à moins d'accepter un risque d'erreur une fois sur six.

4. DISCUSSION

En premier lieu, soulignons deux limites importantes de la présente étude. Premièrement, les données recueillies concernent des enfants dont les parents souhaitaient qu'ils fréquentent une « école internationale ». Un préjugé positif concernant des enfants qui « réussissent » assez bien est donc induit. Deuxièmement, et le fait sera repris un peu plus loin, certaines données relèvent d'évaluations plutôt subjectives de la part d'enseignants. Ainsi, cet effet de subjectivité a pu varier d'une école à l'autre.

L'objectif de cette étude était de dresser un portrait comparatif garçons-filles relativement au concept de scolapitude. Bien que la recherche soit suffisamment documentée sur le sujet lorsqu'il est question du portrait de la situation à mi-parcours et fin de parcours de scolarité primaire, nous souhaitons contribuer à documenter la situation au début du parcours. L'état des recherches antérieures montre que les filles réussissent en général mieux que les garçons. Aussi, bien que les différences observées soient peu marquées au tout début du primaire, les filles se démarquent par la suite en ce qui concerne les résultats en français. Quant aux résultats en mathématiques, il ne semble pas y avoir de différences. Est-ce que notre étude confirme ces données ?

Dans un premier temps, nous avons mesuré le niveau d'habiletés scolaires des enfants et nous n'avons relevé aucune différence significative entre les deux sexes quel que soit le groupe d'âge. À première vue, cette conclusion semble aller à l'encontre des données de plusieurs autres recherches. Cependant, il faut rappeler que la forte majorité de ces recherches utilisent comme indicateur la performance des élèves à des épreuves de mathématiques et de français et non à des tests standardisés et validés dans la mesure de la scolapitude comme nous l'avons fait. Cette conclusion s'inscrit donc dans une limite importante jouée par l'instrument de mesure et balise en quelque sorte d'éventuelles recherches ultérieures.

Dans un deuxième temps, une analyse des résultats aux compétences sociales a été effectuée. Dans ce cas, les filles performant mieux que les garçons, particulièrement entre 7 et 10 ans. Fait intéressant, nous ne notons aucune différence lorsqu'ils sont plus jeunes, c'est-à-dire entre 6 et 7 ans. Quel serait donc le rôle joué par l'école ? Pourquoi jouerait-elle ce rôle ? Qu'est-ce qui pourrait, à l'école, favoriser le développement des habiletés sociales des filles ? Ces questions ouvrent un débat plus large qui justifierait, à notre avis, d'éventuelles recherches. Bien que l'objet de notre étude ne soit pas d'expliquer le rôle de l'école, nous pouvons rappeler l'étude de Grossman (1995) rapportant que plusieurs différences dans les attitudes et le comportement entre les deux sexes sont présentes avant même la scolarisation et qu'elles peuvent même s'accroître durant celle-ci. Le type

d'activités pédagogiques, la conduite de la classe et les structures sociales privilégiées traditionnellement par l'école pourraient donc avantager les filles.

Nous nous sommes par la suite intéressés aux résultats en français. À l'instar des recherches antérieures, nous notons que les filles se démarquent des garçons, particulièrement chez les 7 à 10 ans. Chez les plus jeunes, nous ne notons aucune différence significative. Nous pouvons, une fois de plus, nous interroger sur le développement des habiletés en français en fonction du cheminement scolaire. Nous pourrions aussi tenter de revenir sur la mesure des compétences sociales et vérifier si les différences observées ne seraient pas en grande partie dues à des items relevant du développement des habiletés en français. Comme le souligne Cooper (1987), les filles rentabilisent mieux la communication pédagogique. Elles utilisent des formes linguistiques plus correctes et interprètent mieux les indices non verbaux que ne le font les garçons. À l'école où ces facultés sont sans cesse sollicitées, il peut donc sembler plausible qu'un écart de performance se crée progressivement au cours du cheminement de l'élève.

Enfin, nous constatons une fois de plus que les filles ne se démarquent pas des garçons en ce qui a trait aux résultats en mathématiques. Cette conclusion peut sembler rafraîchissante au regard des recherches antérieures qui ont maintes fois souligné l'avantage significatif des garçons dans ce domaine (Eccles, 1983; Relich, 1996). Si l'on accepte le fait que l'identification d'une tâche à un rôle sexuel influence la valeur accordée à cette tâche et donc favorise les comportements d'engagements liés à la réussite, la transformation des rôles sociaux et le fait que les filles percevaient mieux actuellement l'utilité des mathématiques pour leur avenir qu'elles le faisaient traditionnellement semblent appuyer nos données.

CONCLUSION

En conclusion, nous pouvons d'abord retenir que, dans l'ensemble, nos résultats ne vont pas à l'encontre de l'état de la recherche antérieure. Nous pouvons cependant nous interroger sur l'effet de la durée du parcours scolaire sur l'écart observé entre les sexes au plan du développement des compétences sociales et en français. Nous pouvons ensuite nous interroger sur la pertinence d'utiliser les résultats issus du bulletin scolaire de l'enfant relatifs aux mathématiques, au français et au développement des compétences sociales pour mesurer le concept de scolapitude. Bien que les scores observés en mathématiques semblent de bons indices, il n'en est pas de même pour ceux relatifs aux compétences sociales et encore moins pour ceux relevés en français.

RÉFÉRENCES

- Bouchard, P., I. Boily et M.-C. Proulx (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*, Québec, Gouvernement du Canada, Condition féminine Canada.
- Bouchard, P., J.-C. St-Amant, N. Bouchard et J. Tondreau (1996). *Modèles de sexe et rapports à l'école*, Montréal, Éditions du Remue-ménage.
- Bouchard, P., J.-C. St-Amant, N. Rinfret, C. Baudoux et N. Bouchard (2003). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire*, Québec, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition féminine.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la recherche.
- Chouinard, R. (2002). « Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle », dans J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck, p. 185-198.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Donner à l'école les moyens de la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec. Avis au ministre de l'Éducation concernant les mesures à prendre pour accroître la persévérance scolaire.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, Gouvernement du Québec. Avis au ministre de l'Éducation.
- Cooper, P. J. (1987). *In or Out The Pumpkin Shell ? Sex Role Differentiation in Classroom Interaction*, Communication présentée au congrès annuel de la Speech Communication Association, Boston.
- Eccles, J.P. (1983). « Expectancies, values, and academic behaviours », dans J.T. Spence (dir.), *Achievement and Achievement Motives*, San Francisco, W.H. Freeman, p. 75-146.
- Gagnon, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire : filles et garçons face à l'école*, Montréal, Éditions du Remue-ménage.
- Gélinas, I., P. Potvin, D. Marcotte, L. Fortin, É. Royer et D. Leclerc (2000). « Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires », *Revue canadienne de psycho-éducation*, 29(2), p. 223-240.
- Grossman, H. (1995). *Classroom Behavior Management in a Diverse Society*, Mountain View, Mayfield.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003). *Indicateurs nationaux des plans stratégiques : taux de réussite aux épreuves en langue d'enseignement en 2001-2002*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective : rapport synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Mosconi, N. (1998). « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », Québec, *Recherches féministes*, 11(1), p. 7-17.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*, 2^e éd., Montréal, Éditions Logiques.
- Potvin, P. et L. Paradis (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Potvin, P., L. Paradis et B. Pouliot (2000). « Attitudes des éducatrices envers les élèves de maternelle en relation avec le sexe des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), p. 35-54.
- Relich, J. (1996). « Gender, self-concept and teachers mathematics: Effects on attitudes to teaching and learning », *Educational Studies in Mathematics*, 30, p. 179-196.
- Royer, É., S. Moisan, C. Payeur et S. Vincent (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*, Québec, CEQ/Éditions St-Martin.
- Winykamen, F. (1997). « À propos de l'influence du sexe », dans P.G. Coslin, S. Lebovici et H.E. Stork (dir.), *Garçons et filles, hommes et femmes. Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée*, Paris, Presses universitaires de France.

PERSPECTIVE

5

*L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE:
UNE VOIE D'AVENIR*

CHAPITRE 10

**Des conditions de réussite
pour le développement de l'école
communautaire en sol québécois**

Nathalie Trépanier

Université de Montréal

n.trepanier@umontreal.ca

Mélanie Paré

Université de Montréal

melanie_pare@umontreal.ca

RÉSUMÉ

Depuis la réforme de la fin des années 1990 dans le domaine de l'éducation au Québec, une attention particulière a été portée à la nécessité pour l'école de collaborer avec sa communauté environnante, y incluant la participation parentale, pour favoriser la réussite éducative de ses élèves. Si certaines conditions initiales peuvent faciliter la mise en œuvre d'écoles communautaires, il n'en demeure pas moins que les défis et les enjeux de développement de ces écoles restent multiples.

Issu de synthèses, le modèle que les auteures proposent permet d'illustrer un ensemble de conditions optimales pour la réalisation d'écoles communautaires en sol québécois. Il inclut une proposition d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pouvant être mis en place pour faciliter l'intégration de services à l'école et fournir du même coup une clé pour l'implantation d'écoles communautaires.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

École communautaire – intégration de services à l'école – modèle d'équipe de soutien à l'enseignant – coordonnateur de services

La réforme de la fin des années 1990 a donné un élan au mouvement faisant la promotion du développement d'écoles communautaires en sol québécois en favorisant notamment la création d'une communauté éducative, c'est-à-dire d'« une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage de la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p. 30). Dans cette optique, l'école, la famille et la communauté sont appelées à se concerter pour favoriser la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves. Leur collaboration s'exprime par un ensemble d'activités centrées sur l'élève, sa famille, l'école ou la communauté pouvant ainsi impliquer divers acteurs de différents milieux (Sanders, 2003). Selon Lawson (2003), une dizaine de formes de collaboration complémentaires entre l'école et la communauté sont essentielles, à divers degrés pour la mise en œuvre d'une école communautaire : il s'agit de la collaboration interprofessionnelles, de la collaboration centrée sur les jeunes, des collaborations centrées sur les parents ou sur la famille, des collaborations intra- et interorganisationnelle, de la collaboration communautaire, des collaborations intra- et intergouvernementales et de la collaboration internationale. Or il semble que même dans les milieux américains où sont mis en œuvre différents modèles d'écoles communautaires, l'application réelle de ces formes de collaboration peut s'avérer difficile ou inégale à cause, notamment, d'un manque de soutien (Lawson, 2003).

Au Québec, d'après les résultats d'une étude exploratoire sur l'école en partenariat avec sa communauté (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006), on constate que la collaboration interorganisationnelle et parfois la collaboration intraorganisationnelle sont les formes de collaboration principalement développées. Il s'agit, par exemple, de la collaboration entre une école et un centre de services sociaux et de santé (collaboration interorganisationnelle) ou de la collaboration entre diverses personnes liées à l'élève et qui ne sont pas des intervenants professionnels (collaboration intraorganisationnelle). Il apparaît aujourd'hui nécessaire de développer l'ensemble des formes de collaboration si l'on souhaite répondre le mieux possible aux besoins des élèves québécois. Pourtant, bien que l'on souligne l'importance de ces formes de collaboration dans la seconde politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) et le document balisant l'offre des services complémentaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002), il semble qu'au quotidien, on ne réussisse pas à les mettre en œuvre. En outre, la volonté politique québécoise d'harmoniser et de coordonner les services pour répondre aux besoins des élèves en difficulté se manifeste par une entente interministérielle de complémentarité des services touchant les paliers national, régional et local (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Toutefois, la mise en

œuvre de l'intégration des services à partir de l'école reste nébuleuse dans son application possible, et ce, particulièrement en milieu scolaire régulier où sont intégrés les élèves en difficulté.

Notre texte présente d'abord la définition d'une école communautaire et décrit ses caractéristiques essentielles. Les enjeux de développement de ces écoles en sol québécois sont ensuite exposés. Enfin, nous proposons un modèle d'intégration de services à l'école qui place le personnel scolaire au premier plan.

1. L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE

L'idée de développer une école qui soit au centre de sa communauté et qui sert de lieu commun pour tous est sans âge (Melaville et Blank, 1998). Aux États-Unis, certaines de ces écoles ont été créées il y a plus de 70 ans (Melaville et Blank, 1998), mais il semble que les années 1990 ont été davantage porteuses de leur développement, notamment à cause des orientations des lois et politiques éducationnelles et de santé.

1.1. DÉFINITION

L'école communautaire appert d'une évidence telle qu'il semble presque inutile d'en adopter une définition commune. Cependant, l'absence de définition ou les différentes représentations que les gens peuvent avoir de ces écoles vont se répercuter dans la cohérence et la cohésion des actions éducatives qui seront réalisées en son sein.

La proposition du ministère de l'Éducation de définir l'école communautaire québécoise par ce « qu'[elle] fait plutôt que par ce qu'elle est » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005) n'est sans doute pas étrangère à une compréhension ténue du concept et à sa mise en œuvre éclectique en sol québécois. À l'heure actuelle, à peu de chose près, l'école communautaire du Québec se définit pratiquement comme la communauté éducative, la première mobilisant ses agents d'éducation et la seconde étant une « école qui mobilise... » ses acteurs (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 6 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). En ne sachant pas ce qu'elle est, l'école communautaire québécoise risque de ne jamais voir réellement le jour puisque ses modalités d'applications, étant ignorées ou inconnues, ne pourront être respectées. En effet, au nombre des conditions d'application incontournables des modèles d'école communautaire relevant de la littérature anglo-saxonne se trouve une offre de services intégrés à l'école, d'où les appellations – *full-service community*

school et *full-service school* – utilisées indistinctement ou en alternance avec le terme *community school*. Définir l'école communautaire par ses principes et ses visées, comme le propose le MELS actuellement, n'est pas souhaitable, puisque les principes servent à guider l'action et non à mieux saisir la nature d'un concept ou d'un phénomène.

À la lumière des nombreux écrits sur le sujet, il est clair que l'école communautaire n'est pas, bien qu'elle pourrait l'être, une école destinée à l'élite, une école privée ou une école internationale. Elle ne peut se définir non plus uniquement par la somme de ses activités ou programmes mis en œuvre pour favoriser la réussite éducative de jeunes qui la fréquentent. En fait, l'école communautaire est d'abord et avant tout une école de quartier. Elle est donc le lieu premier d'éducation pour les enfants, après le milieu familial. À cette réalité à laquelle s'ajoute la volonté d'intégration des communautés culturelles, de lutte contre la pauvreté et l'échec scolaire et l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté, l'école communautaire est une plaque tournante d'activités et de services éducationnels, sociaux et de santé. Elle est un lieu commun d'accès aux ressources pour les élèves et, le cas échéant, pour leur famille et la communauté (Trépanier, 2006).

1.2. CARACTÉRISTIQUES

L'école communautaire possède des caractéristiques que l'on ne retrouve habituellement pas dans une école de quartier traditionnelle. Son horaire est étendu, les services qui y sont offerts dépassent largement l'enseignement du programme général. Un coordonnateur assure la gestion des services pour soutenir les enseignants ou les parents des élèves en difficulté. Des services peuvent y être offerts dans diverses formes et, enfin, une structure d'aide soutient les écoles qui souhaitent se développer en ce sens. Chacune de ces caractéristiques brièvement décrite ci-après.

De façon générale, on retrouve dans les modèles nord-américains d'école communautaire un horaire étendu (Coalition for Community Schools, 2004; Dryfoos, 2000, 2003). Cet horaire variera selon les besoins et ressources du milieu environnant. S'il s'agit du seul lieu d'accès sécuritaire et bien connu des jeunes ou de leurs parents à une personne-ressource, en cas de crise ou d'une urgence, l'idée d'ouvrir l'école jusqu'à sept jours par semaine, pendant toute l'année, est envisageable. Autrement, des ressources mises en place près de l'école pourraient très bien satisfaire cette exigence. Par ailleurs, il semble que la flexibilité de l'horaire scolaire qui caractérise les différents modèles d'école communautaire peut également se traduire par une offre de cours pour les jeunes après les heures habituelles de classe, les soirs ou les fins de semaine, voire pendant l'été.

Les écoles communautaires nord-américaines offrent de façon coordonnée et concertée des services éducatifs, de santé, de services sociaux ou de prévention en réponse aux besoins des élèves, dans l'optique de favoriser le développement harmonieux des jeunes et leur réussite éducative. Situés au sein de l'école *school-based services* ou liés à l'école *school-linked services*, ces services sont qualifiés d'intégrés à l'école parce que leur accès s'effectue à partir de l'école que fréquente le jeune. L'école sert ainsi d'accès aux services de santé (physique et mentale), sociaux et juridiques. Elle propose une gamme d'activités culturelles ou sportives, des événements culturels, des camps d'été et des activités parascolaires. Elle propose également des programmes d'intervention auprès des jeunes destinés à prévenir l'apparition de difficultés potentielles (toxicomanie, violence, suicide, etc.) ainsi que des programmes d'intervention ou des ateliers s'adressant aux parents des jeunes en abordant des thématiques diverses pour répondre à leurs besoins de formation, d'emploi, de santé, etc., en leur offrant, par exemple, des cours d'éducation aux adultes, de l'aide à l'emploi, des ateliers sur le développement de l'enfant ou sur l'utilisation de stratégies parentales. Selon les milieux, certains services, activités ou programmes offerts par l'école communautaire sont également destinés aux familles (parents ou fratrie) des jeunes ciblés puisque, sans ces ressources additionnelles, elles ne pourront arriver à les soutenir adéquatement pour favoriser leur réussite éducative. L'articulation de l'offre de services intégrés est assurée par un coordonnateur de services qui n'est pas le directeur de l'école ou son adjoint. Le coordonnateur joue un rôle clé de lien entre les différentes organisations pouvant répondre aux besoins des jeunes et de leur famille.

L'école communautaire favorise l'engagement de ses enseignants, notamment en leur fournissant du soutien et en encourageant leur formation continue. Elle assure également une place privilégiée aux parents des élèves dans ses prises de décisions. En outre, plusieurs modèles d'école communautaire ont un local servant de centre de ressources pour les familles ou centre de ressources familial – *family resource center*. L'idée principale de ce centre est de permettre aux parents d'accéder à l'école simplement et, le cas échéant, de pouvoir accéder à des informations ou à des ressources pertinentes. Les échanges entre le personnel de l'école et les parents s'en trouvent grandement facilités et les besoins émergents ou changeants peuvent ainsi être plus rapidement pris en compte par le coordonnateur de services.

Enfin, les modèles états-uniens offrent diverses formes de soutien et d'assistance technique à leurs écoles communautaires. Il peut s'agir de consultation par des experts pour aider à résoudre un problème, ou pour évaluer l'efficacité des pratiques et services mis en œuvre.

Si plusieurs écoles québécoises présentent l'une ou l'autre des caractéristiques propres aux écoles communautaires, rares sont celles qui en présentent l'ensemble. Plus rares encore sont les écoles de quartier qui intègrent les services en leur sein ou pour lesquelles un service d'assistance technique systématique a été développé. Dans la mesure où une école de quartier souhaite devenir communautaire, un ensemble de conditions de base devraient être réunies.

2. ENJEUX DE DÉVELOPPEMENT

Les conditions de mise en œuvre de l'école communautaire permettent d'en saisir les enjeux de développement pour le Québec. D'abord, une définition commune de l'école communautaire par ses acteurs est essentielle, s'il est souhaité que la concertation soit effective à toutes les étapes de son développement, de sa mise en œuvre ou de son évaluation. En outre, si la concertation, c'est-à-dire la collaboration (travailler ensemble) et la coopération (avec un objectif commun) est essentielle, elle est possible seulement si elle réunit les différents acteurs sur le terrain et à la condition que les différents acteurs des niveaux administratifs et politiques, incluant les syndicats, orientent également leurs actions en réponse aux besoins destinés à favoriser la réussite éducative et le bien-être des jeunes. Dans cette optique, les politiques et les différents paliers administratifs existent pour servir le mieux possible les jeunes. Au Québec, cette volonté politique a été précisée dans le cadre d'une entente interministérielle (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003), toutefois l'application effective de cette entente qui permettrait d'initier les demandes de services à partir de l'école reste nébuleuse ou tributaire des personnes en poste plutôt que des organisations.

L'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action qui permet de définir les orientations de l'école communautaire doivent se faire par une identification des besoins du milieu ciblé. Pour ce faire, outre les informations permettant de dresser objectivement un portrait de l'école cible, son quartier et ses caractéristiques, il importe de réaliser un inventaire. Cet inventaire consiste en des services, programmes et activités actuels et souhaités par un recensement de données factuelles et des rencontres de groupes ou individuelles avec les agents d'éducation (parents, enseignants, professionnels non enseignants, intervenants et responsables d'organismes communautaires, responsables de services sociaux et de santé) et avec les élèves. Les besoins prioritaires pourront être reconnus à partir des données recueillies et un plan d'action pourra ensuite être établi, puis révisé. Un but et des objectifs (mesurables) doivent être précisés

pour chaque besoin identifié en priorité (Calfee, Wittwer et Meredith, 1998; Dryfoos et Maguire, 2002). Selon les auteurs consultés, cette étape de planification peut prendre jusqu'à un an. Tout en restant centré sur la mission de l'école, soit d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves qui la fréquentent, le plan d'action élaboré devrait être précisé pour l'année à venir et couvrir une période allant de trois ans à cinq ans. Une révision annuelle en assure la mise à jour. La mise en œuvre du plan d'action suppose une évaluation continue des services, programmes et activités ainsi que leur révision annuelle. Des réajustements ponctuels font donc partie de la démarche et les choix posés dans chaque milieu peuvent différer selon les besoins. À moyen et à long terme, les effets de l'application de l'ensemble des interventions doivent également être évalués.

Par ailleurs, les étapes de reconnaissance des besoins et de planification doivent s'accompagner d'une sensibilisation des agents d'éducation au concept d'école communautaire ou aux défis qui lui sont inhérents. Les agents d'éducation sont les parents, le personnel scolaire, les organismes communautaires et les agences de santé et de services sociaux liés à l'école cible. Dans un premier temps, les activités concernant le personnel de l'école peuvent être distinctes de celles concernant les parents et les organismes de la communauté. Par la suite, des activités communes peuvent avoir lieu sur une base neutre, simplement pour stimuler les échanges et l'expression d'idées entre les différents acteurs. Pendant cette étape, des auteurs recommandent d'ailleurs que certaines activités de recension d'information soient distinctes afin de permettre tant aux parents qu'aux enseignants de s'exprimer librement sur leurs besoins respectifs (Dryfoos et Maguire, 2002). Sur une base continue, il s'agit d'en arriver à allouer des moments pour favoriser diverses formes d'échanges entre l'école, les familles des élèves et la communauté ainsi que l'engagement de ses acteurs dans la réussite éducative des jeunes. Dans cette optique, la formation continue des enseignants compte au nombre des éléments à considérer dans la mise en œuvre d'une école communautaire. Encourager la formation continue requiert indéniablement le soutien des administrateurs scolaires.

Enfin, l'offre de services intégrés à l'école nécessite non seulement un accès par l'école, mais également la présence d'un coordonnateur. En effet, parce qu'elle implique l'intégration de services en son sein, l'école communautaire doit mettre en place un système de gestion des tâches qui en découlent en ne se reposant pas sur les seules épaules du personnel en place, que ce soit la direction de l'école ou son adjoint ou un personnel professionnel dont la tâche est déjà bien balisée et centrée sur les élèves. Le coordonnateur de services est un intervenant psychosocial qui œuvre

dans l'école et sert de lien entre l'école et les différents organismes de la communauté tout en travaillant de concert avec les parents, la direction de l'école et celle des services offerts ou pouvant être offerts à l'école.

En résumé, les conditions prioritaires de développement d'une école communautaire sont d'abord l'établissement d'une définition qui fasse consensus entre les divers paliers gouvernemental, syndical, administratif et professionnel. Également, dans une perspective d'évaluation continue, chaque école doit développer son plan d'action en fonction de ses besoins et en réunissant les ressources à sa portée ainsi que ses partenaires actuels et potentiels. En outre, la présence d'un coordonnateur de services est indispensable pour implanter avec succès tout modèle d'école communautaire. Enfin, aux défis des écoles qui se veulent communautaires s'ajoutent ceux de l'offre de services intégrés, d'où le modèle que nous proposons dans la section suivante.

3. UN MODÈLE D'INTÉGRATION DE SERVICES À L'ÉCOLE

L'intégration de services à l'école peut naître à l'initiative de différents partenaires, par exemple d'un CLSC ou d'un centre de réadaptation. Cependant, le personnel de ces services de santé et de ces services sociaux connaît habituellement peu les rouages du système d'éducation, l'inverse étant aussi vrai. Même s'il faut louer toutes tentatives de concertation, ces initiatives prises à l'extérieur des murs des écoles risquent de ne pas considérer les besoins, tout autant que les ressources, de ce milieu de vie central pour tous les enfants.

Un premier cadre de référence que nous avons élaboré (Trépanier, Paré, Petrakos et Drouin, 2008) a permis de situer une offre possible de services intégrés à l'école au regard des services éducatifs et des autres types de services pouvant être proposés dans une école communautaire ou dans une école de quartier dans laquelle on souhaiterait intégrer les services (voir l'annexe). Il est issu de deux synthèses. La première a porté sur le concept d'école communautaire – *community school, full-service community school, full-service school, comprehensive school, extended-service school* –, avec une attention particulière à celui de l'intégration de services à l'école¹ – *school integrated services, school-linked services, school-based*

1. Caractéristique incontournable de tout modèle d'école communautaire, l'intégration de services à l'école peut cependant avoir lieu pour des élèves qui fréquentent une école de quartier qui n'est pas « communautaire ».

services, wraparound – (500 références minimum²). En fait, parce que le concept d'intégration de services à l'école s'avère intimement lié au concept d'école communautaire, cette synthèse a, dans un premier temps, permis de proposer un modèle optimal d'école communautaire. À partir de ce modèle optimal d'école communautaire, il a été possible, par la suite, de dégager les éléments incontournables d'une offre de services intégrés à l'école.

La seconde synthèse réalisée a porté sur les applications du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant – *consulting team model* – (environ 1 500 références³). Utilisé largement pour privilégier l'intégration scolaire des élèves, le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant s'inscrit dans un courant de collaboration entre les agents d'éducation qui œuvrent à l'école et à l'extérieur de l'école pour appuyer l'enseignant dans ses interventions. Le cadre que nous proposons aujourd'hui résulte donc de la fusion de ces deux modèles-synthèses et d'une version améliorée de celui proposé par Trépanier, Paré, Petrakos et Drouin (2008).

L'analyse de contenu ainsi que la proposition de notre modèle et de ses principes d'application ont été réalisées dans un processus itératif d'analyse, synthèse, prototype et simulation nommé anasynthèse. Cette méthode proposée par Silvern (1972) et adaptée par Legendre (1988, 2005) offre, notamment, l'avantage d'analyser le contenu de textes de façon objective pour en arriver à la proposition d'un modèle généré par un raffinement de synthèses. De façon générale, ce processus itératif se compose des étapes d'analyse et de synthèse menant à l'élaboration d'un prototype qui, une fois mis à l'essai, donne lieu à un modèle. Ainsi, ce sont les éléments qui composent la synthèse, lesquels, mis en relation puis soumis à diverses expertises, permettent de proposer un modèle. Ce modèle peut donc évoluer avec l'arrivée de nouvelles données qui, une fois analysées, viendront alimenter le modèle généré, voire le modifier.

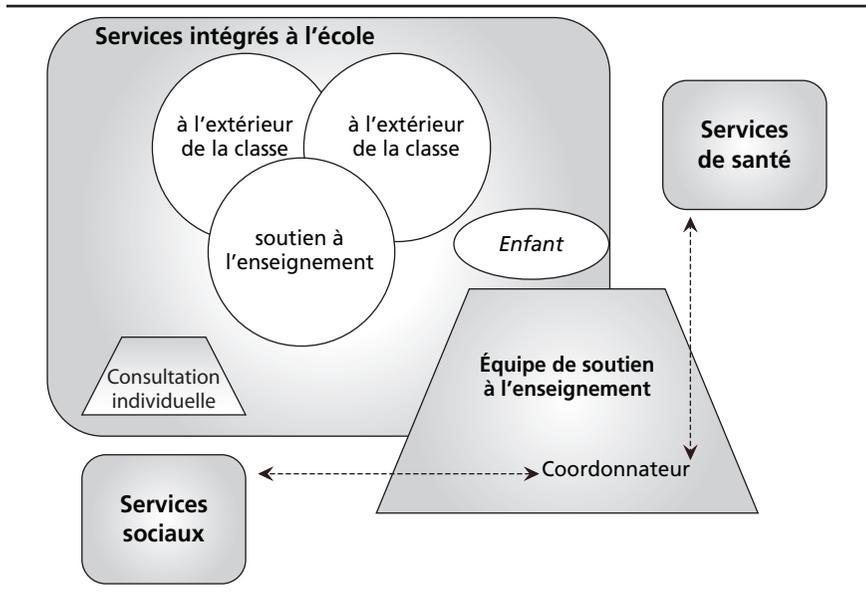
Le modèle d'intégration de services que nous proposons (figure 1) est conçu pour faciliter l'intégration de services à l'école et le développement des différents types de collaboration pour répondre aux besoins des élèves. En outre, il permet de préciser les différentes formes de services éducatifs pouvant être mises en place pour favoriser la réussite éducative des élèves, tout en engageant et en soutenant particulièrement les enseignants dans leur travail auprès des élèves en difficulté ou à risque d'échec scolaire.

2. Estimation seulement, puisque les 300 premiers documents consultés et analysés ont été consignés sur une liste manuelle alors que 200 autres ont été portés sur une liste informatisée.

3. Exactement 1 563 textes consultés et analysés.

En effet, l'expertise de ces agents de première ligne dans l'adaptation des services et la prévention des difficultés (scolaires) n'est que trop rarement sollicitée lors de la négociation d'ententes de services entre les partenaires du réseau de la santé ou des services sociaux et les écoles. Or les enseignants mettent toute leur énergie chaque jour à assurer le développement harmonieux des élèves qui leur sont confiés. Il est impératif de porter une attention particulière à leurs besoins et aux services qu'ils peuvent offrir, si l'on souhaite mieux coordonner ceux qui sont donnés aux élèves de la province.

FIGURE 1
Modèle d'intégration de services à l'école communautaire



Dans ce modèle, l'équipe de soutien à l'enseignant joue un rôle central dans l'intégration de services à l'école. Ainsi, non seulement soutient-elle les enseignants, comme son nom l'indique, mais elle permet en outre de coordonner les services offerts à l'école et ceux qui sont offerts par la communauté à tous les élèves qui pourraient en avoir besoin.

Dans ce contexte, les services peuvent être offerts soit à l'intérieur de l'école, soit à l'extérieur de l'école en préservant le lien avec les agents d'éducation scolaire qui vivent avec le jeune au quotidien. Les services à l'intérieur de l'école se divisent en deux grandes catégories : 1) ceux

où l'intervention de spécialistes s'effectue directement auprès de l'élève, à l'intérieur ou à l'extérieur de sa classe; et 2) ceux où l'intervention est réalisée indirectement auprès de l'élève, c'est-à-dire en soutien direct à son enseignant (Trépanier, 2005).

Dans le premier cas de figure, l'élève peut être retiré de son groupe quelques heures par semaine pour recevoir un enseignement individualisé ou une autre intervention spécialisée individuellement ou en sous-groupes de pairs. Les spécialistes peuvent également intervenir de diverses façons en classe pendant les activités quotidiennes pour offrir du soutien à l'élève ou au groupe classe. Ces services peuvent être donnés par les orthopédagogues, les psychoéducateurs, les psychologues et les orthophonistes. En ce qui concerne les modèles de service où les interventions sont réalisées directement auprès de l'enseignant de l'élève sous la forme de consultation ou de conseil individuel ou multidisciplinaire, ils sont encore méconnus ou peu diffusés, malgré plus de trente ans d'existence (Trépanier, 2005). En outre, le fait de privilégier l'intégration scolaire des élèves en difficulté au sein des classes ordinaires augmente la popularité mais aussi la pertinence de ce type de modèle de services.

Ainsi, lorsqu'un élève doit recevoir plus d'un service spécialisé, la cohérence et la coordination des interventions demeurent un défi de taille, et ce, malgré les ententes interministérielles. Cette difficulté est d'autant plus exacerbée lorsque les professionnels œuvrent à l'extérieur de l'école, par exemple à l'hôpital ou dans un centre de réadaptation. Afin d'éviter les doublons des services et assurer la cohérence et la coordination de ces services offerts, nous proposons qu'une équipe de soutien à l'enseignant assume à la fois la gestion de l'aide à l'enseignant et la gestion des différents services offerts à l'élève. Cette équipe devrait être composée de l'enseignant, des professionnels de l'école qui interviennent auprès de l'élève, de la direction et d'un coordonnateur de services. L'équipe est, au besoin, complétée par la présence des parents et des professionnels ou des coordonnateurs des services offerts à l'extérieur de l'école.

Dans l'équipe de soutien à l'enseignant, le coordonnateur est la personne responsable de l'intégration des services à l'école. Elle connaît les divers partenaires qui agissent auprès de chaque cas d'élèves en difficulté de l'école. Ce professionnel, un intervenant psychosocial, a pour unique fonction de gérer l'intégration de services à l'école en assurant un suivi serré de chaque cas d'élèves en difficulté. Il organise les réunions hebdomadaires de l'équipe de soutien à l'enseignant afin d'analyser l'évolution de chaque cas et de fournir l'aide et l'écoute appropriées aux enseignants.

Rappelons que les enseignants sont ceux qui interviennent quotidiennement dans la vie de ces enfants pour lesquels tous ces efforts sont mis en commun pour assurer leur développement et leur réussite éducative. De plus, les soutenir dans leurs interventions auprès des jeunes assure leur engagement réel dans les prises de décision concernant l'élève et leur reconnaissance en tant que professionnels. Les écrits scientifiques précisent que le développement d'une école communautaire qui intègre des services de la communauté nécessite la participation de tous les acteurs (coordonnateurs de services, décideurs, directions d'école, enseignants, parents d'élèves), et ce, à toutes les étapes du processus de son développement. Par conséquent, les enseignants devraient être engagés dans ce processus pour le nourrir et trouver des solutions à leurs propres besoins de soutien face à leurs élèves en difficulté. Dans ce contexte, il serait donc usuel que l'enseignant titulaire d'une classe ordinaire participe à l'élaboration du plan de services de son élève en difficulté.

L'intégration de services à l'école permet d'aider des élèves et de prévenir l'apparition de certaines difficultés. Elle s'inscrit de plus dans les visées de tout modèle d'école communautaire. Les enseignants, devant la complexité grandissante d'une tâche qui dépasse largement l'enseignement de savoirs et de compétences, ont besoin de soutien. Celui-ci passe par la collaboration avec l'équipe-école, notamment le personnel des services complémentaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). L'intégration de services à partir de l'école constituera une stratégie de plus dans la banque d'outils des enseignants et des écoles. Cependant, pour qu'une réelle coordination des services se réalise, les enseignants doivent être informés, outillés et écoutés. L'équipe de soutien à l'enseignant peut fournir cet appui. Le coordonnateur de services étant un membre de l'équipe-école, il doit être accessible facilement en dehors des réunions en cas de besoin.

CONCLUSION

Malgré une volonté politique croissante, les efforts de collaboration entre l'école et sa communauté mis en place dans différents milieux ne peuvent à eux seuls garantir l'émergence d'une école communautaire en sol québécois. En effet, celle-ci comporte un ensemble de conditions incontournables pour sa mise en œuvre dont l'intégration de services à l'école. À notre avis, le plus grand défi de collaboration qui se pose pour les écoles québécoises qui se veulent communautaires est celui d'une offre de services intégrés à partir de l'école.

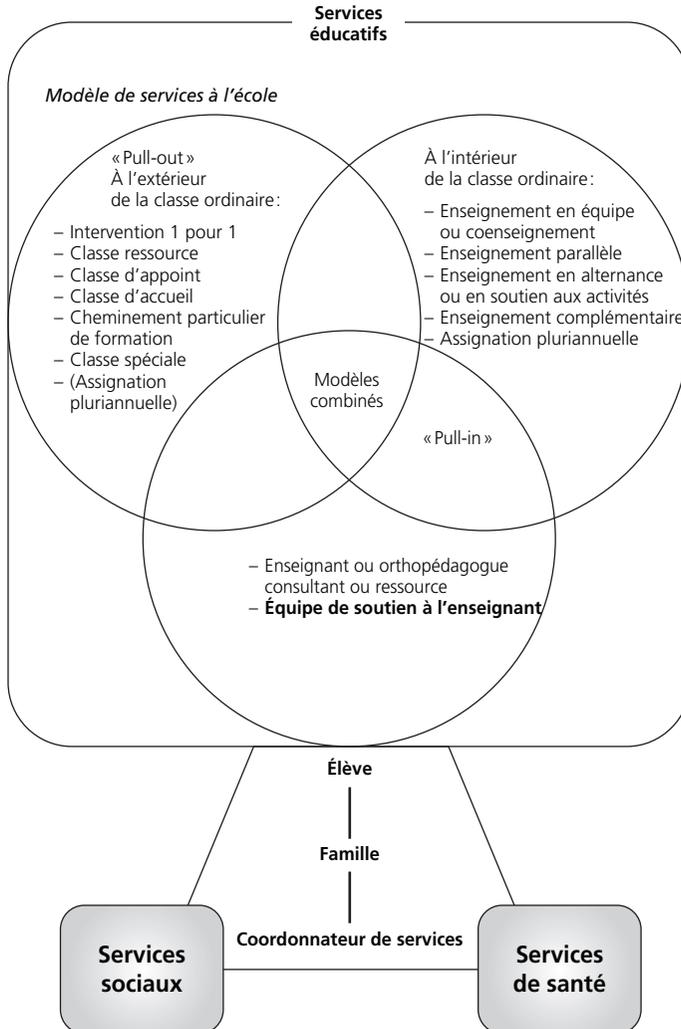
Certains services de santé et sociaux sont certes déjà offerts à l'école. Cependant, parce qu'ils ne sont pas coordonnés à partir de celle-ci, les professionnels qui y œuvrent peuvent sous-estimer les mesures d'appui nécessaires ou simplement ne pas être en mesure de demander le soutien nécessaire autrement que par essais et erreurs. En ce sens, les écoles doivent favoriser la collaboration et les échanges entre les professionnels qui offrent des services à l'école et les enseignants qui répondent quotidiennement aux besoins des élèves en question. La collaboration étant un processus continu de mise en œuvre dans lequel sont appelées à se raffiner ses diverses formes, l'école québécoise, si elle souhaite devenir communautaire, n'y échappe pas.

Avec l'accroissement de la demande de services spécialisés, occasionnée par l'intégration d'élèves en difficulté au sein des classes ordinaires, les modèles de services de consultation et de soutien à l'enseignant gagnent en popularité. C'est à ce type de soutien en émergence que notre modèle d'intégration de services entend également contribuer. Il peut, bien sûr, être offert sous forme de consultation individuelle entre l'enseignant et le spécialiste en question, mais il n'empêche aucunement une offre de services qui privilégient une intervention directe auprès de l'élève en difficulté.

ANNEXE

Illustration de l'offre de services éducatifs en contexte d'intégration de services à l'école (tirée de Trépanier, Paré, Petrakos et Drouin, 2008, p. 115).

FIGURE 4



RÉFÉRENCES

- Calfee, C., F. Wittwer et M. Meredith (1998). *Building a Full-Service School. A Step-by-Step Guide*, San Francisco, Jossey Bass.
- Coalition for Community Schools (2004). «Community Schools. Partnership for Excellence», <www.communityschools.org/CCSDocuments/partnerships.html>, consulté le 15 février 2004.
- Dryfoos, J.G. (2000). «Evaluations of community schools: Findings to date», <www.communityschools.org/evaluation/evalprint.html>, consulté le 8 février 2003.
- Dryfoos, J.G. (2003). «Comprehensive schools», dans M.M. Brabeck, M.E. Walsh et R. Latta (dir.), *Meeting at the Hyphen. School-Universities-Communities-Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being*, Chicago, National Society for the Study of Education, p. 140-163.
- Dryfoos, J.G. et S. Maguire (2002). *Inside Full-Service Community Schools*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Lawson, H.A. (2003). «Pursuing and securing collaboration to improve results», dans M.M. Brabeck, M.E. Walsh et R. Latta (dir.), *Meeting at the Hyphen. School-Universities-Communities-Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being*, Chicago, National Society for the Study of Education, p. 45-73.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Éditions Guérin/ESKA.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Éditions Guérin éditeur.
- Melaville, A. et M.J. Blank (1998). *Learning Together. The Developing Field of School-Community Initiatives*, Flint, Charles Stewart Mott Foundation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2005). *L'école communautaire. Un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté. Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *L'école en partenariat avec sa communauté. Synthèse d'une étude exploratoire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2002). *Les services éducatifs complémentaires: Essentiels à la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Sanders, M.G. (2003). «Community involvement in schools. From concept to practice», *Education and Urban Society*, 35(2), p. 161-180.
- Silvern, L.C. (1972). *Systems Engineering of Education V: Quantitative Concepts for Education*, Los Angeles, Education and Training Consultants.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: une typologie de modèles de service*, 2^e éd., Montréal, Éditions Nouvelles.
- Trépanier, N. (2006). «Des conditions au développement d'écoles communautaires pour favoriser la réussite éducative des jeunes», *Éducation Canada*, 46(4), p. 11-14.
- Trépanier, N.S., M. Paré, H. Petrakos et C. Drouin (2008). «Bringing home the full-service community school concept: A proposal for involving teachers in school integrated services in the Province of Québec», *The School Community Journal*, 18(1), p. 105-122.

PERSPECTIVE

6

*L'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES :
MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME
DE FORMATION AXÉE
SUR L'EMPLOI*

Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté¹?

France Joyal

Centre François-Michelle

fjoyal@francois-michelle.qc.ca

Ghislain Samson

Université du Québec à Trois-Rivières

ghislain.samson@uqtr.ca

1. Ce texte a été produit grâce au soutien financier du MELS dans le cadre des programmes de recherche-action du MELS/DASS (Samson et Joyal, 2006-2007) et de la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'UQTR. Pour en savoir davantage sur l'échelle d'employabilité, le lecteur est invité à consulter le site <www.employabilitecfm.ca>.

RÉSUMÉ

Des études montrent que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ont un cheminement scolaire et professionnel difficile. L'implantation de la formation préparatoire au travail (FPT), issue du parcours de formation axée sur l'emploi, permet peu pour le moment la reconnaissance des qualités professionnelles et d'employabilité chez l'élève. Or celui-ci parviendra difficilement à construire son identité de travailleur nécessaire pour s'orienter adéquatement en fonction de ses forces et ses faiblesses. Cette trajectoire scolaire, qui se veut adaptée pour répondre aux besoins des élèves à risque, aurait avantage à se doter de points de repère afin de préciser leurs profils professionnels. À partir d'une recherche exploratoire auprès d'employeurs et d'enseignants, les auteurs ont identifié les critères d'employabilité attendus dans différents secteurs d'emploi, basés sur les attitudes et les comportements. Si la reconnaissance d'un métier semi-spécialisé s'avère improbable pour cette clientèle, la réussite peut cependant se traduire par une reconnaissance des attitudes et des comportements privilégiés pour chaque secteur d'emploi. Ces éléments d'employabilité pourraient donc être une solution pour favoriser la réussite de l'insertion professionnelle de ces jeunes.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Employabilité – échelle d'employabilité – élément d'employabilité – parcours de formation axée sur l'emploi – formation préparatoire au travail

Le thème de la réussite socioprofessionnelle des jeunes en difficulté fait appel à une vaste réflexion à propos du concept « réussite ». De surcroît, le contexte actuel de redéfinition du programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) offre une occasion pour se questionner sur les orientations du nouveau parcours de formation axée sur l'emploi dont l'implantation s'effectue depuis l'automne 2008. Ce parcours offre deux possibilités : la formation à un métier semi-spécialisé (FMS) d'une durée d'un an et la formation préparatoire au travail (FPT) qui s'échelonne sur trois ans.

La mission de l'école québécoise est multidimensionnelle. Elle convoite principalement l'actualisation du potentiel des jeunes sur les plans intellectuel et affectif. Pour les clientèles en difficulté, le ministère de l'Éducation du Québec (1999), dans sa politique d'adaptation scolaire, énonce l'orientation fondamentale suivante : « À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance » (p. 17).

Le concept de réussite, tel qu'il est défini par le Ministère, repose sur une vision à deux dimensions : une réussite formelle et une réussite à la mesure de chacun (MELS, 2007). Dans cette optique, la prise en compte des différentes caractéristiques de la clientèle scolaire a entraîné le choix d'implanter des parcours diversifiés et adaptés aux besoins de chacun. C'est ainsi qu'un jeune peut accéder à une reconnaissance officielle par un cheminement différent et réaliste pour lui.

La formation préparatoire au travail (FPT) permettra aux clientèles d'obtenir un certificat délivré par le MELS au terme de leurs trois années d'études. En plus des disciplines de base telles que le français, langue d'enseignement, la mathématique ou l'éducation physique et à la santé, l'élève vivra des expériences de stages en entreprises. Les conditions essentielles pour la qualification de la FPT sont définies par la réussite de l'insertion professionnelle (stages). De plus, dans les cours de préparation au marché du travail, l'élève aura à construire son profil personnel et professionnel le menant à la réalisation d'une démarche d'insertion. Les situations proposées devraient lui permettre de faire des apprentissages sur le monde du travail, sur les exigences propres à différentes situations de travail, sur l'accomplissement de tâches et sur l'adoption d'attitudes et de comportements requis en milieu de travail.

L'idée de construire un profil personnel et professionnel est certes pertinente dans la mesure où elle conduit l'élève à prendre part directement à ses apprentissages. Pour la clientèle de cette formation, le Ministère décernera un certificat de formation préparatoire au travail sans qu'il

ne soit fait mention d'un métier spécifique. Évidemment, il en est tout autrement de la formation à un métier semi-spécialisé (FMS) dont le certificat mentionnera le métier retenu concernant l'insertion professionnelle.

Pour certains élèves, l'accès à une première qualification pourrait être une source de motivation précieuse dans la poursuite de leurs études. Cependant, le choix professionnel issu du profil de l'élève de la FPT ne fera pas l'objet d'une reconnaissance formelle et, dans ce sens, le nouveau parcours se distingue peu de l'ancien programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Alors, pour favoriser le développement d'une identité professionnelle, comment les intervenants pourront-ils guider l'élève et reconnaître ses compétences dans un champ spécifique d'activité professionnelle? Parallèlement, comment peut-on demander à l'élève de réaliser un projet d'insertion composé de choix professionnels et ne pas lui reconnaître ses compétences dans un métier? Ces questions nous conduisent à examiner la formation pratique du programme FPT dont les disciplines ont été élaborées « dans le but de développer l'employabilité des élèves » (MELS, 2008, p. 6). Par conséquent, le concept d'employabilité constitue un construit clé de notre étude.

1. PROBLÈME À L'ÉTUDE : L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

La FPT prévoit que l'élève pourra développer des compétences spécifiques et des pratiques qui peuvent toucher plusieurs métiers semi-spécialisés de différents secteurs de formation (MELS, 2008). Ainsi, l'élève apprendra à exécuter un ensemble de tâches variées selon ses capacités et ses intérêts. La réussite de l'élève, avec le certificat délivré par le Ministère, sera composée d'un inventaire de tâches plus ou moins cohérentes entre elles, selon le profil de chacun. Au terme de ce cheminement, l'élève aura à traduire ces compétences hétérogènes pour orienter sa recherche d'emploi. Or le marché du travail n'a pas ce type d'organisation ou de fonctionnement. Les employeurs affichent généralement un titre de métier dans leur offre d'emploi et non uniquement une liste de tâches. C'est ainsi que l'orientation de l'élève peut poser de réels problèmes. À titre d'exemple, un élève qui se verra reconnaître la compétence « Nettoyer et ranger les lieux ». Comment pourra-t-il établir une correspondance entre cette compétence et des offres d'emplois pour devenir aide-cuisinier, commis de club-vidéo ou emballeur? Puisque l'élève ne peut opter pour le choix d'un métier semi-spécialisé, comment peut-on l'associer à un secteur d'activité professionnelle? De surcroît, le développement d'une identité professionnelle implique un choix non face à des tâches, mais bien par rapport à

des métiers potentiels. À la lecture des offres d'emplois disponibles sur le marché du travail, on constate aisément que certaines attitudes ou comportements sont attendus chez le candidat potentiel. Dans le secteur primaire, pour la cueillette de fruits et légumes, l'employeur exigera notamment des qualités sur le plan de l'endurance chez son futur salarié; de même qu'un poste dans le secteur des services nécessitera prioritairement une attitude de politesse avec la clientèle. Pensons aussi au respect des règles d'hygiène pour travailler dans le secteur de l'alimentation. C'est pourquoi il est nécessaire de réaliser une enquête afin de préciser ces critères d'employabilité (phase I) qui permettent à l'élève de la FPT de s'associer à un secteur particulier. Subséquemment, les résultats nous ont conduits à développer et mettre à l'essai une échelle d'employabilité (phase II).

C'est ainsi que le terme « employabilité », abondamment utilisé depuis quelques années, devient un concept intéressant dans le contexte de cette formation. C'est donc dans ce sens que nous avons dirigé notre recherche. Nous avons mené une enquête au moyen d'un questionnaire (Fortin, Côté et Filion, 2006) qui visait d'abord à déterminer les critères d'employabilité pour une main-d'œuvre non spécialisée (phase I), puis à développer et mettre à l'essai une échelle d'employabilité (phase II). Les motifs qui ont guidé cette démarche s'appuient sur l'absence d'outils pertinents à l'évaluation de l'employabilité des jeunes en difficulté et à la reconnaissance de leurs qualités professionnelles spécifiques. Les jeunes concernés par cette étude font partie des programmes d'alternance travail-études, entre autres, celui de l'ISPJ (Insertion sociale et professionnelle des jeunes) ainsi que celui du programme CFER (Centre de formation en entreprise et récupération). Ils représentent donc des élèves potentiels de la formation préparatoire au travail (FPT). Nous présentons ici les résultats de la phase I de l'étude, soit la détermination des critères d'employabilité, aussi appelés éléments d'employabilité dans nos instruments.

2. PROPOS SUR L'EMPLOYABILITÉ

Le terme « employabilité » est présent, depuis une dizaine d'années, dans la majorité des références terminologiques de la langue française. Le *Petit Robert* (2003, p. 870) la définit comme étant la « capacité individuelle à acquérir et à maintenir les compétences nécessaires pour trouver ou conserver un emploi ». Dans le *Petit Larousse* (2008 p. 363), on peut lire qu'elle est la « capacité d'une personne à être affectée à un nouveau travail ». L'Office québécois de la langue française (2001, p. 201), pour sa part, décrit l'employabilité comme étant « la probabilité de trouver un emploi pour une personne qui cherche du travail ».

Danvers (2003) a rédigé un essai de validation de ce qu'il appelle la notion d'employabilité. Dans son ouvrage, il expose les origines de ce vocable apparu au début du xx^e siècle en Angleterre et, plus tard, repris par les Américains en 1930 avec la mise en place de politiques d'emploi. Le terme est alors utilisé pour distinguer les « employables des inemployables », ces derniers relevant de la charité et de l'aide sociale. Depuis quelques années, le concept a fait l'objet de plusieurs études, notamment celles qui ont été effectuées par Gazier (1999) et Finot (2000). Actuellement, dans divers pays d'Europe, d'autres essais de validation de ce concept sont en cours. Les travaux de Pochet et Paternotre (1998) constituent des références pertinentes. Plus près de chez nous, les travaux de Limoges (2000) ont mené à la construction d'un outil visant à mesurer l'employabilité et dont les résultats sont inscrits dans un dossier diagnostico-évolutif de l'insertion professionnelle. Le répondant obtient une position d'employabilité déterminante pour l'orienter. Limoges (2000) a élaboré un modèle intitulé « Trèfle chanceux » qui s'adresse à toute personne en recherche d'emploi et dans lequel quatre dimensions s'entrecroisent. Il s'agit de soi, de la méthode, du lieu et de l'environnement sociopoliticoéconomique. En 1994, le gouvernement du Québec adoptait la définition suivante de l'employabilité :

La capacité individuelle à se maintenir en état de trouver un autre emploi que le sien, dans ou hors métier exercé actuellement. Cette capacité fait appel à la fois au bagage accumulé d'expériences et de compétences utiles dans son métier actuel ou ailleurs, à la volonté d'anticipation et à l'autonomie que chacun doit manifester pour prendre le dessus d'une situation de changement, à la largeur de l'information et du champ de vision dont il dispose pour orienter ses choix (cité dans Sauret et Thierry, 1994, p. 4)

Plus récemment, Legendre (2005) a publié sa dernière version du *Dictionnaire actuel de l'éducation* et il a ajouté le terme « employabilité » à son recueil, absent des éditions antérieures. On peut y lire que c'est « l'ensemble des habiletés, attitudes et connaissances, générales et spécifiques requises pour entrer et s'adapter au marché du travail » (p. 560).

L'absence actuelle de consensus quant à la définition de l'employabilité pose certaines contraintes lorsqu'on souhaite en faire un objet d'évaluation, en l'occurrence pour les jeunes d'un programme d'insertion professionnelle. Cependant, les écrits consacrés à ce thème exposent clairement son aspect multidimensionnel. Il est évident que les caractéristiques individuelles jouent un rôle déterminant dans l'employabilité du jeune, mais elles ne constituent pas la seule variable. Une portion de cette responsabilité est attribuable au contexte, qu'il soit économique, géographique ou social. Pour nous, il s'agit d'un ensemble d'habiletés,

d'attitudes et de connaissances spécifiques et requises pour entrer et s'adapter au marché du travail, ne comportant aucune exigence relative à l'obtention d'un DES (diplôme d'études secondaires). L'employabilité du jeune sera ainsi considérée à partir de l'écart entre les attentes de ce marché et son potentiel professionnel, dans ce qu'il sera convenu d'appeler une échelle d'employabilité et faisant l'objet d'un autre texte. Dans un premier temps, il nous fallait définir les points de repère à partir desquels le jeune serait évalué, points de repère appuyés sur les attentes de chaque secteur d'emploi (phase I).

À la première étape, nous avons d'abord effectué notre recherche parmi les ressources destinées à l'emploi. En effet, parallèlement à l'émergence du concept d'employabilité, on constate au Québec, depuis une dizaine d'années, que le terme « employabilité » est abondamment utilisé lorsqu'il est question d'emploi, principalement pour définir les compétences dites essentielles à l'employabilité. Ces compétences générales fondent leurs travaux sur de vastes consultations effectuées auprès d'employeurs faisant partie de différents secteurs de l'activité professionnelle. Parmi ces références, on trouve « Jeu de clés pour l'emploi » de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2003), « Profil de l'employabilité » du Conference Board du Canada (2000) et « Compétences essentielles » des Ressources humaines et développement des compétences Canada (2003). Les emplois ciblés dans ces ressources sont hétérogènes, allant de postes qui n'exigent aucune qualification professionnelle jusqu'à des postes très spécialisés, exigeant une formation collégiale ou universitaire. Malheureusement, ces outils ne sont pas adaptés à une clientèle comme celle qui nous préoccupe, car ils ne permettent pas d'élaborer un profil professionnel précis et adapté à leurs besoins. Comme finalité, l'insertion professionnelle des jeunes en difficulté, en tant que main-d'œuvre non spécialisée, doit aussi faire l'objet de mesures adaptées qui rendent compte de leur employabilité. Ces mesures devraient tenir compte des caractéristiques sociales, cognitives et territoriales de cette clientèle car les outils actuels en matière de compétences essentielles sont conçus pour des clientèles régulières. Face à de tels critères, le jeune de la formation préparatoire au travail (FPT) obtient des résultats non significatifs qui sous-estiment les apprentissages qu'il a réalisés. De plus, les guides qui accompagnent ces références sont essentiellement basés sur une approche d'autoévaluation non adaptée à notre clientèle et manquent de souplesse pour indiquer les conditions de réussite des critères (ou éléments) d'employabilité. Cette problématique a conduit à formuler la question de recherche que voici : Quelles sont les compétences recherchées par les employeurs qui œuvrent avec des salariés non spécialisés ?

3. DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

Nous avons mené une recherche qui visait d'abord à déterminer les critères d'employabilité spécifiques à chaque secteur d'emploi non spécialisé (phase I), puis à développer et mettre à l'essai une échelle d'employabilité (phase II). La section ci-après traite de la phase I de la démarche, soit l'élaboration de notre instrument ainsi que la collecte des données.

En l'absence d'outils pertinents pour l'enquête, nous devions élaborer notre propre instrument. Un questionnaire a été conçu et envoyé à des employeurs qui font affaire avec une main-d'œuvre non spécialisée. Afin de viser une rigueur absolue dans la présentation des items, l'organisation des éléments d'employabilité du questionnaire s'est faite de façon aléatoire. Un mot ou une expression a été désigné pour chaque élément d'employabilité, ainsi qu'une question visant à guider la réflexion du répondant. Par exemple, à propos de l'élément d'employabilité *Sens des responsabilités*, la question accompagnatrice était: *Devrait-il tenir ses engagements, réparer ses erreurs?* Une échelle de Likert à six niveaux permettait des choix de réponses (Toujours, Souvent, Quelques fois, Rarement, Jamais, Ne s'applique pas ou Ne sais pas). Chacune des questions a été validée par des experts universitaires.

Le choix des employeurs s'est effectué en collaboration avec le Centre François-Michelle, le Réseau québécois de l'ISPJ ainsi que la Chaire de recherche Normand-Maurice. Une démarche a également été effectuée auprès d'enseignants œuvrant dans un programme ISPJ et CFER; ils ont été invités à participer à cette recherche, en utilisant leurs banques d'employeurs respectives. Plusieurs régions du Québec, dont sept villes, ont été touchées par notre enquête. Il s'agit des villes de Montréal, Alma, Chicoutimi, Rivière-du-loup, Mont-Joli, Rouyn-Noranda et Victoriaville. L'enquête a été effectuée au moyen d'un questionnaire auprès de 50 répondants (37 employeurs et 13 enseignants) accueillant des élèves aux prises avec certaines difficultés.

Les questionnaires ont été envoyés aux enseignants qui ont ensuite pris contact avec les employeurs, planifié et organisé l'envoi. Tous les formulaires de consentement et les questionnaires ont été acheminés par voie postale et un rappel a été effectué un mois après ce premier contact, afin de stimuler la participation.

Le questionnaire comportait deux sections: 1) Renseignements généraux et 2) Compétences, attitudes et comportements essentiels à l'employabilité. La première section pose des questions d'ordre général, dont le secteur d'emploi auquel appartient le poste non spécialisé de leur entreprise. Une classification des secteurs d'activités professionnelles a été

élaborée. Au départ, ce sont 12 catégories qui ont été proposées, à savoir : l'alimentation (préparation et service), le travail en garderie, le service à la clientèle, le soin aux animaux, l'entretien, le travail de bureau, l'horticulture, l'aide aux bénéficiaires, la menuiserie, l'automobile, l'industriel, et « autre ». La deuxième section comporte une quarantaine d'items portant sur l'employabilité (voir les items apparaissant au tableau 2 ; on trouve également dans ce tableau les rangs attribués à chacun de ces items qui feront l'objet d'une analyse ultérieure. Pour des raisons d'économie, nous n'avons pas cru pertinent de produire un autre tableau n'indiquant que les items considérés).

Dans le but d'élargir les possibilités et de s'assurer d'une bonne représentativité, les thématiques des items retenus provenaient de sources variées. Deux questions à développement venaient compléter la seconde section. Il s'agissait, pour le répondant, de nommer les éléments jugés prioritaires à l'embauche et au maintien, parmi les items proposés. Dans un processus d'insertion professionnelle, ces deux variables étaient à considérer. Les définitions sur l'employabilité permettaient d'établir que la capacité de trouver un emploi, donc d'être engagé, est complémentaire à la capacité de le conserver. C'est pourquoi la combinaison de ces deux questions a été jugée utile pour l'évaluation de l'employabilité. L'employeur devait, à son tour, citer trois éléments. Les questions s'y rapportant se lisaient comme suit : « a) À l'embauche d'un nouvel employé dans un métier non spécialisé, parmi les éléments mentionnés, lesquels vous semblent les plus importants ? b) Pour assurer l'employabilité d'un nouvel employé (qu'il conserve son emploi) auprès de votre entreprise, compagnie ou autres, parmi les éléments mentionnés, lesquels vous semblent les plus importants ? »

Notre expérimentation s'est réalisée par le biais d'une analyse du marché de l'emploi qui a permis de déterminer les secteurs de travail privilégiés pour les jeunes inscrits dans ces programmes. Évidemment, le critère retenu pour définir les secteurs potentiels a été l'absence d'exigences relatives à l'obtention d'un DES (diplôme d'études secondaires). Dans la classification nationale des professions des Ressources humaines et développement des compétences Canada (2006), on note une variété importante d'emplois classés sous l'appellation de personnel élémentaire et ils sont présents dans quatre secteurs. On y retrouve : a) les services et ventes ; b) le secteur primaire ; c) les métiers, transport et machinerie ; d) la transformation, fabrication et services d'utilité publique. Ces secteurs constituent les champs d'activités professionnelles comportant des postes non spécialisés. On relève des centaines de postes dans ces secteurs en référence à des critères très diversifiés chez les salariés. Pour répondre aux attentes du marché, une sélection s'imposait afin de distribuer les

emplois disponibles ou accessibles pour cette clientèle selon les qualités professionnelles qu'ils exigent. La classification nationale des professions s'est avérée beaucoup trop large pour les besoins de notre démarche. Une catégorisation plus élaborée des secteurs d'emplois a donc été conçue pour faciliter la recherche des éléments d'employabilité. Comme il est indiqué au tableau 1, 12 secteurs d'emplois ont été retenus pour la consultation lors de la phase I.

TABLEAU 1
Les secteurs d'emplois retenus

Entretien	Travail de bureau	Industriel ou manutention	Buanderie	Service à la clientèle	Automobile
Horticulture/ agriculture	Alimentation	Soins des animaux	Travail en garderie	Aide aux bénéficiaires	Menuiserie/ bois
Autre					

Il est évident que cette liste n'est pas exhaustive. Lors de notre consultation en 2005-2006, le MELS était en train d'élaborer son *Répertoire des métiers semi-spécialisés*² et il n'était pas disponible à ce moment.

4. ÉLÉMENTS D'EMPLOYABILITÉ À CONSIDÉRER

Au terme de la collecte de données, la compilation provenait des 50 questionnaires reçus et elle a permis d'en arriver à des résultats intéressants. En raison du nombre insuffisant de répondants par secteur d'emplois (voir les secteurs identiques au tableau 1), il a été impossible de définir les éléments d'employabilité importants pour chacun de ceux-ci. Cependant, en regroupant l'ensemble des résultats de notre consultation, sans distinction des secteurs, nous pouvons retenir, parmi les 40 items proposés aux employeurs, la vingtaine d'éléments suivants jugés importants par les répondants, à l'embauche et au maintien à l'emploi. Le tableau 2 expose donc les fréquences les plus élevées à partir des réponses compilées de nos 50 répondants. Ainsi, ce sont ces fréquences qui auront permis de retenir les 20 critères ou éléments d'employabilité dans une étape ultérieure de la recherche (phase II).

2. Le Répertoire des métiers semi-spécialisés a été publié en 2008.

TABLEAU 2
Éléments d'employabilité jugés importants par les employeurs

<i>N° d'items dans le questionnaire</i>	<i>Éléments d'employabilité</i>	<i>Rang</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Somme</i>
v	Honnêteté	1	25	
i	Motivation	2	23	
m	Qualité du travail	3	20	
r	Souci des clients	4	18	
s	Assiduité	5A	16	
cc	Ponctualité	5B	16	118
g	Attitudes positives envers l'autorité	6	14	
f	Persévérance dans les tâches	7	11	
e	Initiative	8	10	
b	Apprendre constamment, formation continue	9A	9	
l	Sens des responsabilités	9B	9	
p	Travail d'équipe et de coopération	10A	8	
aa	Politesse	10B	8	
bb	Respect (consignes, matériels, etc.)	10C	8	
jj	Maitrise de soi	10D	8	85
a	Capacité de communiquer ou langage	11A	7	
o	Sociabilité	11B	7	
t	Autonomie	11C	7	
q	Santé et sécurité	12A	6	
u	Productivité	12B	6	33
20 éléments			236	236

Les résultats montrent que l'honnêteté (25), la motivation (23), la qualité du travail (20), le souci des clients (18), l'assiduité (16) et la ponctualité (16) constituent les critères les plus importants à l'embauche et au maintien en emploi pour cette clientèle. En revanche, des critères comme la productivité (6), la capacité de raisonnement (4), la rédaction de texte (1) ou les capacités mathématiques (0) sont de moindre importance,

sinon d'aucune importance pour les enseignants consultés et pour les employeurs dans le contexte où des emplois sont proposés à ces jeunes en difficulté.

5. RÉFLEXION SUR L'EMPLOYABILITÉ

Notre objectif premier était de cibler les éléments d'employabilité jugés importants par les employeurs (et les enseignants) et de les classer par secteurs d'emplois. Ainsi, ces résultats ne mettent pas en lumière une distinction entre les secteurs retenus pour notre consultation. Néanmoins, cette liste d'éléments d'employabilité offre une occasion unique de réfléchir à nos pratiques évaluatives dans la reconnaissance des attitudes et des comportements attendus par les employeurs avec ce type de main-d'œuvre.

Au terme de la présentation de ces résultats, il ressort que l'employabilité de ces jeunes mérite une attention particulière et le défi de reconnaître des critères ou éléments d'employabilité n'est pas une mince tâche. Comme l'échantillon est relativement faible, il est difficile de les généraliser à toutes les entreprises et à tous les secteurs d'emplois. Néanmoins, nos travaux antérieurs (Samson et Joyal, 2005-2006 ; 2006-2007) permettent de croire que plusieurs de ces éléments constituent la clef du succès pour ces jeunes qui désirent s'insérer sur le plan socioprofessionnel.

Pour la recherche sur la réussite socioprofessionnelle des jeunes en difficulté, la base de données que nous sommes en train de constituer (phases I, II et III) permettra de mettre en lien des variables essentielles pour définir les besoins des jeunes : intérêts professionnels, marché de l'emploi local, besoins en matière d'évaluation, profils des jeunes, difficultés et forces, etc. Actuellement, les institutions qui offrent cette formation utilisent en grande majorité des outils d'évaluation (plus ou moins conformes aux attentes et aux besoins) qu'ils ont élaborés eux-mêmes, puisque les écrits publiés à ce jour (littérature) sont peu adaptés à cette clientèle en matière d'employabilité. Évidemment, la principale retombée de cette enquête est la reconnaissance de critères d'employabilité devant servir à l'élaboration de l'échelle d'employabilité (phase II). Les travaux entourant la réalisation de l'échelle d'employabilité et son expérimentation feront l'objet d'autres publications.

CONCLUSION

Les caractéristiques sociales, cognitives et affectives de la clientèle des programmes d'alternance travail/études sont nombreuses et variées. Des difficultés sur les plans de la communication, des incapacités intellectuelles, des troubles d'apprentissage, des troubles envahissants du développement, des limitations physiques et des troubles du comportement, ne représentent que quelques-unes des contraintes auxquelles les enseignants sont confrontés dans leurs interventions éducatives. Des mesures peuvent être mises en place pour favoriser la réussite, notamment en matière d'employabilité, et ainsi créer des conditions permettant de surmonter ces obstacles à l'apprentissage. La variété des caractéristiques propres à la clientèle rend difficile la définition de la réussite socioprofessionnelle. Devant un tel constat, des points de repère s'imposent dans le jugement à porter pour décider de la réussite socioprofessionnelle d'un élève.

Cette représentation des possibilités et des contraintes relativement à la poursuite de la réussite socioprofessionnelle soulève la question suivante : Par quel moyen l'élève pourra-t-il réussir sur le plan socio-professionnel ? Le rapprochement entre le marché de l'emploi et la formation professionnelle semble primordial dans la recherche de solutions à la réussite socioprofessionnelle des élèves en difficulté. En juxtaposant le profil professionnel de l'élève aux attentes du marché de l'emploi (critères ou éléments d'employabilité), on favorise le succès de l'opération et, par conséquent, la réussite du jeune. Celui-ci pourra développer une identité professionnelle dirigée vers un secteur de travail, en particulier dans le cadre des emplois semi-spécialisés ou autres. C'est l'hypothèse qui est mise de l'avant : harmoniser les attentes des employeurs avec les profils professionnels des jeunes en difficulté pour assurer la réussite socioprofessionnelle.

ANNEXE

Exemple d'items dans le questionnaire

Pour répondre à ces questions, je pense à l'emploi suivant : <hr/>	Un employé doit...						Exemples, remarques ou commentaires
	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	S.O. ou ne sais pas	
q Santé et sécurité <i>Prendre des risques inutiles pour lui comme pour les autres ? Utiliser le matériel de façon sécuritaire.</i>							
r Souci des clients <i>Se préoccuper de la satisfaction des clients.</i>							
s Assiduité <i>Éviter de s'absenter. Avoir des raisons valables de s'absenter.</i>							

RÉFÉRENCES

- Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2003). *Jeu de clés pour l'emploi*, Montréal.
- Conference Board du Canada (2000). *Compétences relatives à l'employabilité*, Ottawa.
- Danvers, F. (2003). *Maintenir son employabilité : une compétence clef dans un processus de gestion de carrière*, Essai de validation de la notion d'employabilité : intérêt et limite, Texte du Congrès de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSEP) présenté à Berne.
- Finot, A. (2000). *Développer l'employabilité*, Paris, Insep Consulting Editions.
- Fortin, M.-F., J. Côté et F. Filion (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière éducation.
- Gazier, B. (1999). *Assurance-chômage, employabilité et marchés transitionnels du travail*, Cahiers de la MSE.
- Joyal, F. et G. Samson (2007). *Une échelle d'employabilité pour l'adaptation scolaire*, Communication au Congrès de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire (AQUOPS), Québec, Centre des congrès de Québec, avril.
- Joyal, F. et G. Samson (2008). « L'Échelle d'employabilité : un outil d'évaluation des compétences, des attitudes et des comportements requis en milieu de travail », Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), *Bulletin d'information*, 27(1), p. 6-15.
- Le Petit Larousse Illustré 2008* (2007). Paris, Les Éditions Larousse.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Montréal, Guérin Éditeur.
- Limoges J. (2000). *Dossier diagnostico-évolutif de l'insertion professionnelle*, Montréal, Septembre Éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *Programme de formation de l'École québécoise*, Enseignement secondaire, deuxième cycle, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *La formation axée sur l'emploi : un parcours, deux formations*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *Répertoire des métiers semi-spécialisés*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Office québécois de la langue française. « Le grand dictionnaire terminologique », <www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/golt.html>, consulté le 19 août 2007.
- Pochet, P. et M. Paternotre (1998). « *Employabilité* » dans *le contexte des lignes directrices de l'Union européenne sur l'emploi*, Bruxelles, Observatoire social européen.

- Ressources humaines et développement des compétences Canada (2003). *Compétences essentielles*, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Ressources humaines et développement des compétences Canada (2006). *Classification nationale des professions*, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Robert, P. (2003). *Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Samson, G. et F. Joyal (2005-2006). *Conception d'une échelle d'employabilité*, Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Samson, G. et F. Joyal (2006-2007). *Conception, validation et expérimentation d'une échelle d'employabilité*, Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Sauret, C. et D. Thierry (1994). « Vous avez dit employabilité? », *Le Monde*, 5 octobre, p. 4.

CHAPITRE

12

Le guide de stage

Un outil nécessaire pour les programmes
de formation qualifiante destinés aux
jeunes ayant des difficultés scolaires

Geneviève Bergeron

Université du Québec à Trois-Rivières

Genevieve.bergeron1@uqtr.ca

Ghislain Samson

Université du Québec à Trois-Rivières

Ghislain.samson@uqtr.ca

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia.rousseau@uqtr.ca

RÉSUMÉ

Ce chapitre découle des résultats d'un projet de recherche-action qui visait à mieux comprendre la nature de l'accompagnement offert à des jeunes évoluant dans un contexte de formation qualifiante et à susciter la mobilisation d'un ensemble d'acteurs autour de l'amélioration des pratiques relatives à l'accompagnement des élèves en stage. Les analyses qualitatives découlant d'entretiens avec des jeunes en formation et des accompagnateurs de l'école (enseignants ou autres acteurs) et de l'entreprise ont permis de relever plusieurs éléments positifs reliés à l'accompagnement ainsi que des éléments à bonifier. Plus particulièrement, les résultats laissent paraître un manque de clarté et de cohérence en regard des objectifs de formation et d'évaluation, puis des rôles et responsabilités des différents acteurs engagés. Alimentant les réflexions des participants à la recherche-action, ces constats auront incité les participants à la recherche-action à initier la construction d'un outil de communication et d'accompagnement commun, le guide de stage. En effet, c'est dans le but de favoriser la concertation et le partenariat entre tous les acteurs et de bonifier l'accompagnement que cet outil intégrant les objectifs, les modes d'évaluation et les rôles attendus par l'ensemble des acteurs a été produit. Pour conclure, les auteurs exposent et discutent des retombées de ce projet et des réflexions qu'il a suscitées.

CONCEPTS EXPLIQUÉS DANS LE LEXIQUE

Programme de formation qualifiante – accompagnateur – guide de stage

1. DES CONSTATS – INTRODUCTION

Depuis déjà plusieurs années, le système d'éducation québécois offre des programmes de formation qualifiante destinés aux jeunes ayant des difficultés scolaires. Dans la majorité des cas, ces programmes optent pour une formule d'alternance travail-études (ATE), soit un programme de formation qui permet aux élèves d'apprendre un métier ou une fonction associée à un poste de travail en faisant alterner des périodes d'enseignement dans un établissement scolaire et des stages en entreprise (Landry et Mazalon, 2002). Outre le diplôme d'études professionnelles (DEP), programme bien connu, il existe certains programmes d'alternance spécialement conçus pour les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. C'est le cas, par exemple, des programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) nouvellement remaniés et reconnus sous l'appellation « Parcours de formation axée sur l'emploi ». Cette formation offre deux parcours, soit la Formation préparatoire au travail (FPT) et la Formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS)¹. Bien que ces deux parcours visent à augmenter l'employabilité et à faciliter l'insertion socioprofessionnelle des élèves en difficulté, ils présentent certaines spécificités. La FPT s'adresse aux élèves âgés de 15 ans n'ayant pas les acquis d'étude du primaire en mathématique et dans la langue d'enseignement. Ce parcours s'échelonne sur trois ans et compte un minimum de 2 700 heures de formation, dont 1 250 heures consacrées à l'insertion professionnelle du jeune. De son côté, la FMSS est conçue pour les élèves âgés de 15 ans ou plus qui n'ont pas obtenu les unités du premier cycle du programme d'études secondaires en mathématique et dans la langue d'enseignement, mais qui ont les acquis du primaire. Ce parcours d'une durée d'un an comprend 900 heures de formation, dont 450 sont consacrées à la formation pratique offerte en collaboration avec les milieux de travail. Ces remaniements viennent aussi influencer les programmes qualifiants qui découlent d'initiatives locales, dont les centres de formation en entreprise et récupération (CFER), les entreprises scolaires comme Écoprise, ou encore les maisons familiales rurales (MFR). Il va sans dire que la qualification et la diplomation de ces élèves sont des sujets préoccupants, surtout lorsque l'on considère leur faible taux de diplomation (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007) et les conséquences socioprofessionnelles qui en découlent (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004).

1. Depuis l'automne 2008, l'implantation des parcours de formation axée sur l'emploi est obligatoire dans les commissions scolaires du Québec.

L'ensemble des programmes de formation qualifiante, initiatives ministérielles ou locales, vise l'initiation des jeunes au monde du travail et, ultimement, le développement de l'employabilité, l'obtention d'un premier diplôme et l'insertion socioprofessionnelle. Alors que l'employabilité correspond aux compétences, aux connaissances et aux attitudes tant générales que spécifiques, nécessaires pour s'insérer dans le marché du travail et s'y maintenir (MELS, 2008), l'insertion socioprofessionnelle devient un indicateur de la réussite ou non de l'employabilité du jeune. Cela dit, force est de reconnaître que même si le travail en entreprise peut être formateur en lui-même, la seule présence des jeunes en entreprise ne constitue pas nécessairement une formation qualifiante. En effet, le principe d'alternance nécessite un accompagnement adéquat de la part de tous les acteurs de manière à conjuguer les apprentissages effectués en classe et ceux en entreprise (Landry et Serre, 1994). De plus, il s'avère essentiel que les expériences pratiques de stages soient bien encadrées, compte tenu des difficultés d'adaptation et d'apprentissage qui caractérisent ces populations (Dupont et Bourassa, 1994). Malheureusement, certaines études semblent montrer que plusieurs difficultés reliées au processus d'accompagnement des jeunes et à la mise en œuvre de tels programmes persistent à travers le temps. À titre d'exemple et à la suite d'une étude en contexte d'ISPJ, Baby, Lamothe, Ouellet et Payeur (1994) relèvent le manque d'encadrement perçu par les élèves qui y sont inscrits. De plus, deux autres études constatent le peu de connaissances relativement aux apprentissages attendus et aux moyens d'évaluation préconisés par les élèves et les accompagnateurs des milieux de stage (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995; Rousseau, Samson, Bergeron et Théberge, 2007). Enfin, des difficultés reliées au partenariat entre les diverses personnes engagées dans la formation sont aussi soulignées (Landry et Serre, 1994).

C'est pour tenter de mieux comprendre la nature de l'accompagnement à la formation en entreprise (entreprises à l'intérieur ou à l'extérieur des milieux scolaires) que nous avons, en collaboration avec une commission scolaire de la région de Québec, conduit une recherche-action dans laquelle trois milieux scolaires distincts s'étaient investis². Cette initiative qui se déroulait en deux phases (2006-2007 et 2007-2008) se voulait aussi une occasion de bonifier les pratiques actuelles en guise de préparation à la mise en œuvre du nouveau Parcours de formation axée sur l'emploi. La recherche visait à : 1) mieux comprendre les conditions, la nature et le processus d'accompagnement des élèves inscrits dans un programme

2. N. Rousseau et G. Samson (2006-2008). *L'accompagnement à la formation professionnelle* (2006-2008). Subvention obtenue dans le cadre du Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices.

de formation qualifiante, et 2) susciter la réflexion et la mobilisation d'acteurs scolaires autour d'actions susceptibles de bonifier les modes d'accompagnement.

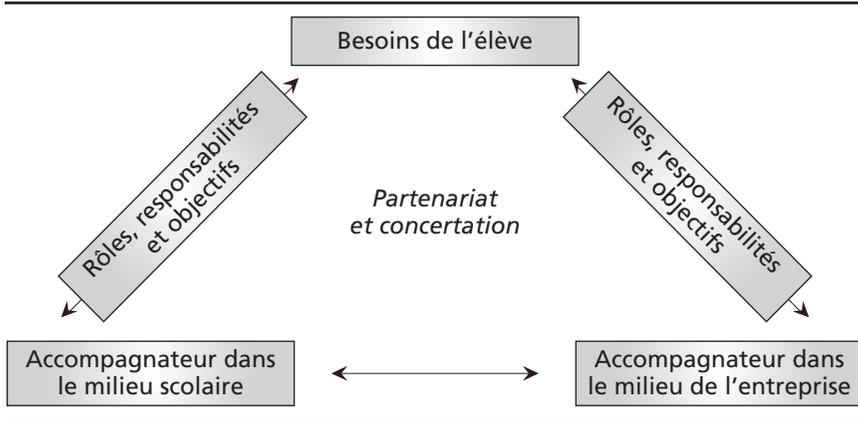
2. CADRE THÉORIQUE : VERS UNE MODÉLISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT EN ENTREPRISE

Avant de présenter le déroulement et les résultats découlant de la recherche-action dont il est question dans ce chapitre, il semble pertinent d'exposer quelques éléments reconnus dans la recension d'écrits comme étant des facilitateurs de l'accompagnement et de la mise en œuvre des parcours de formation. Ainsi, nous abordons, dans l'ordre, le partenariat, la concertation, les rôles, les responsabilités, les objectifs, les besoins et, enfin, le protocole de formation.

Pour bien comprendre la relation tripartite des acteurs engagés dans les programmes de formation qualifiante, l'interaction entre ces derniers est illustrée à la figure 1. On peut ainsi relever que l'élève est en constante relation avec les superviseurs du milieu scolaire et de l'entreprise. Cela nécessite un partenariat et une concertation soutenue, la reconnaissance et la clarification des rôles, des responsabilités et des objectifs de chacun. L'accompagnement est basé sur les besoins du jeune de même que sur les intentions de formation.

Un élément clé de cette modélisation est le partenariat entre les acteurs du milieu scolaire et ceux de l'entreprise. Dans le contexte d'une alternance travail/études, le partenariat peut se définir comme étant une relation équitable établie entre plusieurs parties ayant chacune sa mission propre, en vue de travailler en étroite collaboration à la réalisation d'un objectif commun (Henripin, 1994). Selon Landry et Serre (1994), le principal problème des nouveaux modes d'organisation de la formation est justement situé au plan du rôle et de la complémentarité des différents organismes partenaires. En effet, de telles activités de formation sous-tendent un élargissement et une distribution des responsabilités des actions de formation entre les partenaires engagés. Plusieurs auteurs soulignent l'importance des efforts de construction et de l'arrimage entre le jeune, l'établissement de formation et l'entreprise pour garantir l'articulation entre le champ éducatif et le champ socioprofessionnel (Landry et Serre, 1994; Mauduit-Corbon, 1996; Scheider, 1999). En concordance avec ces propos, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) stipule que l'apport de tous les intervenants, y compris ceux de l'entreprise, du milieu scolaire et de l'élève, est essentiel.

FIGURE 1
 Illustration de la dynamique liant les trois pôles
 de l'accompagnement



La **concertation** est également une composante favorisant la mise en place des programmes d'alternance. Dans leurs travaux, Tremblay et Doray (2000) citent plusieurs auteurs qui considèrent la concertation comme un élément clé du succès de la formation en entreprise. Par ailleurs, le tissage de liens entre le monde de l'éducation et celui du travail n'est pas aisé. Différents éléments rendent complexe le dialogue entre ces deux milieux, lequel a d'ailleurs fait l'objet de nombreux écrits et réflexions dans les dernières années (Hardy, 2003). Sans que cela soit explicite, le MELS (2007) semble appeler à la concertation lorsqu'il souligne l'importance de tenir une rencontre préalable au stage entre le superviseur du milieu scolaire et le superviseur du milieu de travail, pour convenir d'un plan de formation et informer des caractéristiques de l'élève, de ses besoins particuliers ainsi que des stratégies d'intervention les plus favorables à son adaptation et à son apprentissage. Cela dit, la simple transmission d'informations est-elle vraiment synonyme de concertation ?

Dans le même ordre d'idées, la clarification des rôles, des responsabilités et des objectifs visés sont d'autres éléments relevés dans les écrits. Henripin (1994) indique que le partenariat suppose une définition claire des rôles et responsabilités des partenaires et le partage d'un minimum de valeurs communes sur lesquelles vont s'appuyer les actions et bénéfices à retirer par chacun des partenaires. L'auteure précise qu'il importe de formuler clairement les attentes de chacun des partenaires (l'école et l'entreprise dans ce cas-ci); chacun doit connaître le rôle qu'il a à jouer de façon à pouvoir respecter le mandat et le travail des autres. De plus, l'une

des conditions d'une collaboration réussie (perception des acteurs) est de bien préciser au départ, et ce, le plus clairement possible, les orientations et les objectifs communs des milieux. Comme le mentionne le MELS (2007), le superviseur du milieu scolaire doit s'assurer que les termes de l'entente de stage sont compris, convenus et appliqués par les parties concernées.

L'accompagnement de l'élève doit également se faire en tenant compte de ses besoins. Le MELS (2007) préconise de rechercher la meilleure adéquation possible entre les capacités, les besoins et les centres d'intérêt de chaque élève et les caractéristiques des entreprises ou des organismes d'accueil. Au besoin, le superviseur du milieu scolaire et celui de l'entreprise doivent accompagner l'élève dans son appropriation des objectifs, exigences et modalités de déroulement des stages. De plus, il importe qu'ils s'assurent que l'élève soit au fait de certains détails pratiques tels que l'horaire de travail, le trajet et les modalités de transports, les prévisions en ce qui a trait aux repas, aux vêtements et à l'équipement. Mauduit-Corbon (1996) ajoute que le superviseur de l'école devra aussi posséder une bonne connaissance de l'environnement professionnel et social du jeune. L'auteur souligne également l'importance de l'élaboration d'un protocole de formation. Pour qu'un tel dispositif soit efficace, il faudra utiliser des moyens d'opérationnalisation tels que des documents de liaison (guide de stage), des instruments d'évaluation, etc. D'ailleurs, l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (1990) indiquait que l'alternance exigeait certaines conditions :

Sans la mise en place d'un dispositif outillé précisant les rôles et les responsabilités des institutions – écoles et entreprises et des intervenants-enseignants, employeurs, élèves –, faute d'avoir élaboré ensemble des objectifs évaluables et choisi une démarche et des stratégies pédagogiques convenues, l'alternance risque fort de demeurer une activité tristement « occupationnelle » (p. 51).

3. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Trois milieux offrant des programmes de formation qualifiante différents ont pris part au projet : 1) un centre de formation en entreprise et récupération (CFER : entreprise au sein de l'établissement scolaire) ; 2) une école secondaire offrant un programme de formation aux métiers semi-spécialisés (stage en entreprise à l'extérieur et à l'intérieur de l'école), une coopérative scolaire (stage à l'intérieur de l'école) et des Ateliers de fer (stage à l'intérieur de l'école) ; et 3) une école ayant une entreprise scolaire en lien avec l'exploitation du bois.

Le déroulement de cette recherche-action se résume en trois étapes : 1) la description des modes d'accompagnement en place dans les différents milieux ; 2) la réflexion sur les modes d'accompagnement en place et sur les bonifications à y apporter pour favoriser la qualification d'un plus grand nombre de jeunes ayant des difficultés scolaires importantes et 3) l'articulation de certaines pistes de bonifications en stratégies concrètes.

La première étape repose sur l'analyse des documents administratifs et pédagogiques spécifiques à chacun des milieux, de même que sur les perceptions des différents acteurs engagés (élèves et accompagnateurs de l'école ou de l'entreprise). Les documents pédagogiques et administratifs fournis par chacun des milieux ont été examinés de manière semi-inductive par une analyse thématique. Cette étape a permis de faire émerger les thèmes utilisés par chacun des milieux pour décrire leurs modes d'accompagnement et de dresser un portrait global de ces modes à partir des thèmes présents, absents, clairs ou encore imprécis. La perception des modes d'accompagnement des élèves et des accompagnateurs de l'école et de l'entreprise a été recueillie à partir d'entrevues soumises à des analyses qualitatives de type *Network Analysis* (Cohen, Manion et Morrison, 2007). Un protocole d'entrevues semi-dirigées invitait les participants à décrire les modes, stratégies et procédures d'accompagnement déployés pour favoriser le développement des compétences professionnelles, et à identifier ce qu'ils en apprécient et ce qui serait à bonifier. Chez les élèves, 15 entrevues de groupe auprès d'un total de 40 élèves (14 à 17 ans) ont été effectuées. Du côté des accompagnateurs de l'école et de l'entreprise, 11 ont pris part à une entrevue individuelle.

Comme il est généralement convenu dans le cadre d'une démarche de recherche-action, la seconde étape repose sur des activités de réflexion par l'ensemble des intervenants ayant participé à l'étape 1. Ces activités de réflexion découlent de la présentation des constats qui émergent de l'analyse des données recueillies lors de la première étape par l'équipe de recherche.

Enfin, la troisième étape cherche à susciter la mobilisation des participants en les invitant à traduire l'ensemble des pistes de réflexion en actions concrètes pour bonifier l'accompagnement.

4. DES RÉSULTATS PRÉOCCUPANTS

Rappelons que cette recherche-action visait, dans un premier temps, à mieux comprendre les conditions, la nature et le processus d'accompagnement des élèves inscrits dans un programme de formation qualifiante qui comprend la participation à des activités d'apprentissage en contexte d'entreprise à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

4.1. DOCUMENTS ADMINISTRATIFS ET PÉDAGOGIQUES : DESCRIPTION DES MODES D'ACCOMPAGNEMENT

Comme il a été mentionné précédemment, l'analyse des documents administratifs et pédagogiques relatifs aux stages (ou au travail en entreprise) de chacun des milieux participants a été effectuée. La forme et la quantité de documents ainsi que la nature, la quantité et l'exhaustivité de l'information contenue dans les documents varient grandement d'un milieu à l'autre. Majoritairement, les milieux participants utilisent de courts documents internes produits par l'enseignant responsable d'un groupe donné. En fait, les résultats de l'analyse ont montré qu'il existe un flou important relatif aux conditions favorisant le déroulement du stage telles que la clarté des objectifs et compétences à développer, la définition des responsabilités de différents acteurs et les modalités d'évaluation. Ces documents internes abordent, la plupart du temps, la question de l'évaluation, sans toutefois fournir des critères précis sur les compétences attendues ni même sur les modes d'évaluation à préconiser. De plus, les éléments relatifs aux responsabilités des différents acteurs sont quasi absents.

4.2. LES ÉLÉMENTS FORTS ET À BONIFIER DES MODES D'ACCOMPAGNEMENT : CE QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES

L'analyse des données recueillies auprès des élèves gravite autour de trois thèmes : la description des modes d'accompagnement, l'appréciation de l'accompagnement et les apprentissages réalisés en stage.

4.2.1. Description des modes d'accompagnement

Dans un premier temps, les jeunes donnent une description des modes d'accompagnement utilisés par leurs accompagnateurs de l'école et/ou de l'entreprise. Ils décrivent la préparation aux stages ou à la formation en entreprise comme étant principalement axée sur : 1) la formation sur les outils de travail, 2) la formation sur les règles de sécurité et 3) les discussions variées avant de commencer le stage.

Les stratégies d'accompagnement utilisées se traduisent dans une grande proportion en trucs, en explications, en commentaires ponctuels en cours d'exécution d'une tâche, et en réponses aux questions posées par les élèves. Plusieurs élèves arrivent difficilement à exprimer concrètement les stratégies utilisées par les accompagnateurs de l'entreprise: «ils nous montrent comment ça marche».

Pour les jeunes, l'accompagnement comprend : 1) l'aide et la présence, 2) la discussion sur différents métiers, 3) la discussion sur le travail à effectuer, 4) l'aide à la réflexion «se questionner», 5) les encouragements et 6) la discipline. Précisons que, selon plusieurs élèves, les rencontres ponctuelles avec l'accompagnateur n'ont lieu que lorsque «les choses ne vont pas bien». De plus, il appert que les jeunes qui font un stage à l'intérieur des murs de l'école semblent peu connaître ce sur quoi porte leur évaluation de stage. La description qu'ils en donnent est plutôt confuse et contradictoire. Il en va autrement chez ceux qui effectuent un stage en entreprise où une description plus claire des modes d'évaluation est observée, bien que les objets d'évaluation soient encore imprécis.

4.2.2. *Appréciation des modes d'accompagnement*

En règle générale, les élèves jugent insuffisante, ou tout au mieux adéquate, la préparation aux stages. Cependant, ceux et celles qui ont reçu le cours de préparation au marché du travail se disent mieux préparés. En ce qui concerne l'accompagnement offert aux jeunes, ces derniers affirment apprécier le soutien et l'aide offerts par les accompagnateurs. Ils sont tout particulièrement sensibles à la quantité et à la qualité des explications, aux conseils prodigués et à l'organisation de l'encadrement. De plus, la relation accompagnateur-élève semble importante pour eux ; en effet, plusieurs disent apprécier cette relation. Les jeunes estiment spécialement l'accompagnateur qu'ils perçoivent comme compétent, gentil, tolérant et qui prend le temps de les féliciter et de les encourager. En ce qui concerne l'évaluation du stage, les propos des jeunes sont plutôt vagues, ne sachant pas trop sur quoi ils sont évalués : [...] *Non, je ne sais pas sur quoi ils nous évaluent vraiment.*

4.2.3. *Les apprentissages et les retombées liées au stage*

Plusieurs propos relevés dans le discours des élèves tendent à mettre en lumière différentes retombées concernant le stage, qu'il soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. En effet, ils lui confèrent une utilité transférable dans la vie future, une augmentation dans leurs chances d'emplois, d'obtention d'un diplôme, d'amélioration de leurs habiletés de travail avec une clientèle, et une façon de faire des apprentissages qui les préparent à l'entrée sur le marché du travail. Certaines retombées sont aussi formulées

en termes d'apprentissages effectués. Par exemple ils parlent d'apprentissages variés, nouveaux ou encore *moins ennuyants* que les matières scolaires. D'autres aspects semblent révéler des retombées sur un plan plus personnel. En effet, une grande quantité d'élèves associent à leur stage le développement d'intérêts et d'habiletés variés. Selon eux, l'exercice des stages contribue au développement de la persévérance en plus de procurer un sentiment d'accomplissement.

4.3. DESCRIPTION ET APPRÉCIATION DES MODES D'ACCOMPAGNEMENT : LES PROPOS DES ACCOMPAGNATEURS

L'analyse des données recueillies auprès des accompagnateurs de l'école (enseignants et autres acteurs) et de l'entreprise permet de poser un regard sur différents aspects de l'accompagnement.

4.3.1. Description des modes d'accompagnement

Il apparaît que la préparation aux stages varie énormément en ce qui concerne le temps octroyé ; elle se traduit en quelques semaines, en quelques heures, voire en quelques minutes pour les accompagnateurs de l'école, et n'est pas abordée chez les accompagnateurs de l'entreprise. Pour ce qui est des stratégies d'accompagnement, tous reconnaissent les mêmes stratégies que celles qui sont relevées par les élèves, soit les commentaires ponctuels, soit les trucs, les conseils et les réponses aux questions. D'autres stratégies sont également identifiées : donner des récompenses et des encouragements, le partage en groupe et la modélisation. Tout comme le mentionnaient les élèves, les accompagnateurs affirment tenir des rencontres avec l'élève « si ça ne va pas bien ». De façon générale, on constate que les accompagnateurs de l'entreprise éprouvent des difficultés à s'exprimer clairement sur ce qu'ils font concrètement pour soutenir les jeunes dans le développement de leurs compétences professionnelles. Ils offrent des réponses telles que : *je ne sais pas comment te dire ça, nous n'avons pas vraiment de façon précise de faire*, etc. En regard de l'évaluation, tous précisent l'élaboration d'une liste de tâches à effectuer et de compétences à développer chez les élèves. Cependant, les accompagnateurs de l'entreprise décrivent de manière très imprécise les aspects reliés à l'évaluation.

4.3.2. Les apprentissages liés au stage

Tout d'abord, l'ensemble des accompagnateurs associent aux stages l'apprentissage d'une variété de tâches et d'habiletés. L'apprentissage des règles de sécurité et le développement du sens des responsabilités

sont également relevés par ces derniers. Ensuite, les accompagnateurs indiquent qu'un tel contexte de formation prépare les élèves au marché du travail en favorisant, par exemple, le développement d'aptitudes au travail et la diminution des craintes des élèves. Enfin, des répercussions au plan personnel sont relevées par les accompagnateurs de l'école. En effet, ils soutiennent que l'expérience du stage peut influencer l'estime de soi, la confiance en soi et la découverte de ses intérêts et habiletés. Sans égard au type d'accompagnateur, tous sont d'avis que les élèves vivent certaines réussites grâce aux stages.

4.3.3. *Appréciation des modes d'accompagnement*

Sur le plan organisationnel, les accompagnateurs déplorent le manque de lieux de stages diversifiés et stimulants pour les jeunes. Ce problème est en effet relevé par tous les accompagnateurs. Dans le même ordre d'idées, les accompagnateurs de l'entreprise dénoncent l'attribution imposée de milieux de stages à certains élèves, ce qui influence leur motivation en stage. Un manque de connaissances précises relatives aux objectifs à atteindre par les stages a également été abordé à la fois par les accompagnateurs de l'école et par ceux de l'entreprise. Ce même flou s'observe dans les tâches que doivent réaliser les élèves. Toujours sur le plan organisationnel, plusieurs accompagnateurs de l'école considèrent l'horaire scolaire comme étant contraignant.

Lorsque les accompagnateurs de l'école s'expriment sur les points forts des stratégies d'accompagnement utilisées, ils décrivent un encadrement constant et sécurisant. De plus, ils ajoutent avoir le souci d'établir une bonne relation avec les élèves et d'être à leur écoute. Toutefois, les accompagnateurs évoquent certaines difficultés à encadrer les élèves ayant des problèmes de comportements. Ainsi, lorsque les accompagnateurs de l'entreprise ont été invités à décrire leurs modes d'accompagnement, ils n'ont émis que très peu de commentaires sur les points forts ou à bonifier. Ils expriment cependant le besoin d'un plus grand soutien au regard de l'accompagnement. Sur le plan de l'évaluation, les accompagnateurs de l'école estiment que l'évaluation des stages effectués par les acteurs de l'entreprise est trop subjective et ils en questionnent la qualité. Ils avouent manquer eux-mêmes de temps et de structure pour cette tâche d'évaluation. Les accompagnateurs de l'entreprise, pour leur part, affirment que les critères d'évaluation ne sont pas adaptés aux tâches réelles effectuées par les jeunes durant leur stage. Quelques accompagnateurs de l'école relèvent aussi cet aspect.

Une grande majorité d'accompagnateurs indiquent qu'un point fort important de ces contextes de formation est qu'il favorise le développement d'aptitudes de travail. De surcroît, les acteurs de l'entreprise estiment que le milieu de stage représente bien la réalité du travail.

4.3.4. *L'insertion socioprofessionnelle des élèves*

Nous avons demandé aux accompagnateurs si le stage de formation favorisait l'insertion socioprofessionnelle de même que le maintien durable en emploi. Dans l'ensemble, ils affirment qu'il favorise l'insertion socioprofessionnelle de même que la persévérance scolaire chez certains élèves. Cependant, les accompagnateurs de l'école sont plus nuancés, stipulant que le stage ne suffisait pas à une insertion harmonieuse au monde du travail, alors que certains élèves éprouvent de la difficulté à choisir un métier qui réponde à leurs besoins et à leurs capacités. Quant au maintien en emploi, plusieurs affirment que les caractéristiques personnelles de l'élève sont d'une grande importance.

4.3.5. *Forces et limites de la formation qualifiante*

La majorité des accompagnateurs sont d'avis que la formation qualifiante offerte permet aux élèves de constater ce qu'est la réalité du marché du travail, de développer de bonnes habiletés de travail, de développer de bonnes attitudes de travail et de découvrir leurs intérêts. En revanche, les accompagnateurs de l'école reconnaissent une limite importante : les élèves ne travaillent que dans un seul milieu de stage, ce qui ne correspond pas nécessairement à la réalité de tous les milieux de travail, ni à leurs intérêts professionnels.

4.4. *DES PISTES POSSIBLES, MAIS...*

Tant les résultats des entrevues individuelles et de petits groupes que ceux découlant de l'analyse des documents administratifs partagés par les participants à la recherche-action ont permis d'identifier trois pistes de bonification susceptibles de contribuer à la qualité de l'accompagnement à la formation qualifiante destinée aux élèves qui ont des difficultés scolaires importantes. Il s'agit de 1) la production d'un guide de stage simple qui rend compte des objectifs, des modes d'évaluation et des rôles attendus par l'ensemble des acteurs de la formation ; 2) la mise en place de liens de communication entre les acteurs scolaires et entrepreneuriaux engagés dans le processus d'accompagnement de l'élève (dans le cas de stages

à l'extérieur de l'école, ou dans un des services de l'école, par exemple, le secrétariat); et 3) l'attention particulière apportée aux interventions pédagogiques en contexte d'entreprise en milieu scolaire.

4.4.1. La production d'un guide de stage simple

Le flou des propos relativement aux objectifs de formation, aux modes d'évaluation et aux rôles attendus par l'ensemble des acteurs de la formation, de même que l'analyse des documents administratifs et pédagogiques remis par les participants à la recherche-action, peuvent s'expliquer par l'absence d'un guide de stage, si rudimentaire soit-il, dans chacun des programmes de formation qui ont été étudiés.

L'absence d'un tel outil de communication peut facilement expliquer le discours décousu des jeunes, de même que l'absence ou les réponses évasives des accompagnateurs de l'école et de l'entreprise. Pour dissiper ce flou, l'équipe de chercheurs a parcouru une série de guides de stage existants à différents niveaux scolaires (secondaire, adulte, collégial et universitaire) pour en faire émerger les éléments communs. Par la suite, lors d'une rencontre avec l'équipe enseignante participant à la recherche-action, nous avons proposé la création d'un guide correspondant à leurs contextes d'intervention. Tous étaient d'avis de l'utilité d'un tel document, précisant toutefois qu'il devrait être simple et bref; en outre, ils doutaient de l'intérêt d'un tel document pour les milieux entrepreneuriaux. Une autre rencontre avec l'équipe enseignante aura permis une mise en commun des éléments essentiels que le guide de stage devait contenir. Le guide ainsi élaboré (voir l'annexe) contient sept sections correspondant aux éléments essentiels susceptibles de favoriser une meilleure cohérence et un meilleur accompagnement entourant les objectifs de formation spécifiques de l'élève: une description du programme, des compétences à développer, des visées de la formation pratique, des responsabilités de tous les acteurs, des modalités et objets d'évaluation, des codes et règlements, et enfin les coordonnées des acteurs engagés.

4.4.2. La mise en place de liens de communication

Dans le cas des stages ayant cours à l'extérieur de l'école ou encore à l'intérieur d'un des services de l'école (comme le secrétariat), il semble évident que les enseignants et les responsables des stages auraient avantage à prévoir des moments de rencontre portant sur les buts, les objectifs, les compétences attendues et les modes d'évaluation des stages. Le guide de stage est certes un outil de clarification intéressant, mais sa portée risque d'être limitée s'il n'est pas utilisé dans un contexte de communication avec l'ensemble des personnes accompagnatrices en formation qualifiante. Ces

moments d'échanges pourraient aussi permettre des modifications au guide de stage pour faire concorder le milieu de stage et les compétences développées chez les élèves.

4.4.3. *L'attention particulière apportée aux interventions pédagogiques en contexte d'entreprise en milieu scolaire*

Enfin, il faut souligner la concordance entre les propos des jeunes et des accompagnateurs de l'école sur le fait que les moments de rencontre sont prévus seulement dans les cas où des élèves « éprouvent des difficultés » ou « ont des problèmes ». Pourtant, les jeunes, et particulièrement ceux ayant des difficultés scolaires importantes, bénéficient tout autant, sinon plus, de ce type d'échange pour souligner tout ce qui « fonctionne bien ». Les accompagnateurs scolaires sont donc invités à porter une attention particulière à ces interventions.

4.4.4. *Mais...*

Les retombées possibles de l'utilisation d'un guide de stage jumelé à des moments de communication entre les mondes scolaires et entrepreneuriaux suscitent un certain scepticisme chez les participants. Il semble que même après l'avoir conçu au fil des discussions et échanges, le guide de stage soit plutôt perçu comme un document administratif que comme un outil de partenariat et de concertation contribuant à la formation des jeunes et à l'accompagnement qu'ils reçoivent. Les participants à la recherche-action sont plus préoccupés par l'arrivée des nouveaux Parcours de formation axée sur l'emploi et leurs retombées pour ce qui est de l'organisation des enseignements et des stages. Pourtant, ce guide ne pourrait-il pas soutenir la mise en œuvre de ces parcours ?

Il appert qu'une autre préoccupation majeure réside dans l'évaluation des compétences des jeunes. Les participants à la recherche-action précisent la part importante que doivent prendre le développement et l'évaluation des attitudes des jeunes pour assurer la réussite des stages, de même que le succès d'une insertion socioprofessionnelle. Pour l'équipe de chercheurs, le guide de stage (et la communication qui doit s'ensuivre) permet d'insister sur cette dimension en invitant tous les acteurs de la formation à y apporter une attention particulière. En effet, il peut certainement servir d'amorce à la discussion entre l'école et l'entreprise.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'analyse des propos des accompagnateurs de l'école et de l'entreprise révèle que plus l'accompagnateur est éloigné du contexte scolaire, c'est-à-dire des tâches d'enseignement, plus il a de la difficulté à s'exprimer sur les modes d'accompagnement, les apprentissages attendus des élèves et les modes d'évaluation préconisés. En effet, il était très difficile pour les superviseurs de l'entreprise, située à l'extérieur des murs de l'école, de décrire leurs stratégies d'accompagnement, voire leurs rôles d'accompagnateur. Une étude antérieure réalisée par Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur (1995) avait permis de constater qu'une partie des employeurs responsables des stages n'avaient pas l'impression de former les stagiaires ou de leur enseigner quoi que ce soit. Tout comme dans notre étude, certains étaient dans l'incapacité de dire en quoi consistait leur rôle. Dans le contexte de la formation professionnelle en alternance, une étude de cas effectuée par Hardy et Parent (2003) a aussi mis au jour la difficulté, pour les écoles, de trouver des milieux de stage dont l'encadrement serait jugé adéquat.

L'analyse révèle aussi que selon les superviseurs de l'entreprise et de l'école, les objectifs des stages et les critères d'évaluation ne sont pas toujours adaptés aux tâches réelles effectuées par l'élève dans le contexte de son stage; perceptions d'ailleurs partagées par les jeunes. Cet aspect a également été soulevé dans l'étude précédemment citée où certains superviseurs formulaient des critiques à l'égard des plans de formation pour lesquels ils considéraient la description des tâches désuète ou ne correspondant plus aux tâches en cours dans l'entreprise. D'ailleurs, d'autres résultats avaient mis en avant-plan un écart important entre les objectifs officiels du programme et les intentions des praticiens sur le terrain (Baby, Lamothe, Ouellet et Payeur, 1994).

Nos résultats sur l'accompagnement laissent entrevoir un écart entre les intentions de formation de l'école et de l'entreprise. D'ailleurs, Landry et Mazalon (2002) indiquent que cet aspect vient fragiliser certains programmes d'alternance. À titre d'exemple, les accompagnateurs de l'école semblent préoccupés par le développement professionnel et personnel des élèves, ce qui apparaît beaucoup moins du côté de l'entreprise. Ces auteurs ajoutent même que les entreprises québécoises ne développent pas nécessairement une culture de la formation et de l'accompagnement. Il semble que les acteurs des milieux éducatifs et ceux des milieux du travail adoptent, par rapport à la formation, des logiques différentes qui sont tributaires de leur positionnement sociétal (Caron et Payeur, 2002). À titre d'exemple, les travaux de Hardy et Parent (2003) montrent que les établissements scolaires de formation professionnelle et les entreprises n'ont pas toujours le même degré d'investissement lorsqu'il s'agit de participer aux

divers comités de concertation (comités de gestion et pédagogiques). En effet, les enseignants participant à l'étude de cas affirment recevoir un faible niveau d'engagement de la part des entreprises dans le partenariat qui devrait les unir. Les entreprises exigent des programmes de formation professionnelle qu'ils offrent une main-d'œuvre qualifiée, mais elles font preuve de peu de collaboration au moment d'accueillir les élèves en stage et de leur offrir une formation.

Dans le même ordre d'idées, des travaux de recherche de Dupont et Bourassa (1994) montrent que le rôle des entreprises en tant que « coéducateur » n'est pas suffisamment développé et délimité. Il semble que chacun intervienne à sa façon. Au moment de la publication, Dupont et Bourassa (1994) faisaient l'hypothèse que la nouveauté des programmes destinés aux jeunes en difficulté et le peu d'outils et de documents produits par le ministère de l'Éducation du Québec de l'époque, pouvaient expliquer que les mesures de partenariat n'étaient pas encore systématiquement appliquées (précision des objectifs, contenus d'apprentissage, évaluations, production de matériel didactique, attitudes et habiletés à développer, etc.). Bien que plusieurs documents ministériels reliés aux programmes d'alternance aient été publiés depuis (guide pédagogique, cadre d'organisation, cadre de référence, sites Internet, etc.), il semble que la situation soit aujourd'hui la même, 14 ans plus tard...

La présentation de ces résultats aux participants de la recherche-action a permis l'amorce d'une réflexion sur les éléments problématiques de l'accompagnement des élèves, éléments qui mériteraient une attention spéciale. Ainsi, bien que son réel potentiel éveille un certain scepticisme, le guide de stage développé dans le cadre de cette recherche-action constitue, à notre avis, un point de départ majeur dans l'identification plus claire des objectifs du stage et des rôles du superviseur, et ce, qu'il agisse en contexte scolaire ou en contexte d'entreprise. De plus, le guide de stage se veut un outil de communication important entre le jeune, l'école et l'entreprise qui l'accueille. Enfin, l'arrivée du programme « Parcours de formation axée sur l'emploi » constitue peut-être le moment idéal pour en tester l'apport réel dans la synergie de l'alternance travail-études au secteur jeunes. En concordance avec plusieurs écrits (Avis du Conseil supérieur de l'éducation, 1990 ; Mauduit-Corbon, 1996 ; MELS, 2007), il y a fort à parier que l'utilisation en partenariat d'un tel outil permettra de surmonter certaines des difficultés recensées.

ANNEXE

Parcours de formation axée sur l'emploi

Formation préparatoire au travail

et

Formation menant à l'exercice d'un métier

semi-spécialisé

Guide de stage

Soutien au développement des compétences et attitudes en formation pratique

Préparé dans le cadre du projet de recherche

L'accompagnement à la formation professionnelle

2007-2008

AVANT-PROPOS

Ce guide de stage se veut un complément de la section de l'accompagnement de l'élève stagiaire du Guide d'organisation des stages en milieu de travail produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007b). La mise en place du nouveau parcours de formation axée sur l'emploi du MELS constitue une occasion en or d'enrichir la formation pratique déjà offerte aux élèves qui cheminent dans des parcours de formation particuliers. Les parcours de formation préparatoires au travail et de formation à un métier semi-spécialisé maintenant proposés par le MELS utilisent la formule éducative de l'alternance travail-études. Cette façon différente d'apprendre permet de développer des compétences, mais également de favoriser un rapprochement entre le milieu scolaire et le monde du travail (MELS, 2006).

L'encadrement de la formation en entreprise prend alors une dimension très importante. Selon le MELS (2006), la supervision de l'élève en milieu de travail s'exerce à trois niveaux : la supervision technique, relationnelle et organisationnelle. C'est donc la contribution de tous les intervenants du milieu scolaire et du milieu de travail de l'élève qui permettra à celui-ci d'atteindre les trois visées du programme de formation : structurer son identité, développer son pouvoir d'action et construire sa propre vision du monde (MELS, 2007a).

Le présent guide de stage, qui découle d'un projet de recherche-action réalisé conjointement par la commission de la Côte-du-Sud¹ et la Chaire de recherche Normand-Maurice², se veut un outil qui permet aux jeunes, aux enseignants et aux accompagnateurs provenant du milieu de stage de travailler en concertation afin de maximiser la qualité de la formation. Par conséquent, une attention particulière est portée à l'engagement et à la détermination des rôles de chacun afin de maximiser le développement des compétences du jeune qui se situe au cœur de tout ce processus. Ce guide de stage peut être utilisé comme complément du Guide d'organisation des stages en milieu de travail produit par le MELS (2007b).

-
1. L'accompagnement à la formation professionnelle (2006-2007). Participants du milieu scolaire : Martin Bourgault, Maryse Moreau, Lilianne Papineau et Jocelyn Pelletier.
 2. L'accompagnement à la formation professionnelle (2006-2008). Participants du milieu universitaire : Nadia Rousseau, Ghislain Samson, Geneviève Bergeron et Nancy Théberge.

TABLE DES MATIÈRES

1. Description du parcours de formation axée sur l'emploi
 - 1.1. Formation préparatoire au travail
 - 1.2. Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé
 2. Compétences générales à développer dans les programmes du parcours de formation axée sur l'emploi
 3. Visée du stage de formation pratique
 4. Responsabilités des acteurs impliqués
 - 4.1. Responsabilités du stagiaire
 - 4.2. Responsabilités des superviseurs en milieu scolaire
 - 4.3. Responsabilités des superviseurs du milieu de stage
 - 4.4. Responsabilités de la direction
 5. Évaluation des compétences
 6. Codes et règlements
 7. Coordonnées des personnes responsables
 - Annexe 1
 - Annexe 2
 - Annexe 3
- Références

GUIDE DE STAGE

1. Description du parcours de formation axée sur l'emploi

Le parcours de formation axée sur l'emploi propose deux cheminements différents : la formation préparatoire au travail et la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

1.1. Formation préparatoire au travail

La formation préparatoire au travail s'adresse particulièrement aux élèves de 15 ans ou plus qui ne maîtrisent pas encore toutes les notions nécessaires à la réussite du programme d'études du primaire en mathématique et dans la langue d'enseignement. Ce parcours s'échelonne sur trois ans et compte un minimum de 2 700 heures de formation, dont 1 250 consacrées à l'insertion professionnelle du jeune. Pendant ces trois années, l'élève bénéficie d'une formation générale dans des matières de base et une formation pratique offerte en collaboration avec les milieux de travail. S'il termine avec succès son parcours, l'élève reçoit du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) un certificat de formation préparatoire au travail.

Synthèse de la formation préparatoire au travail

TABLEAU 1
Formation pratique

1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année	
<i>Matières – Temps prescrit</i>					
Préparation au marché du travail	50 h	Préparation au marché du travail	100 h	Préparation au marché du travail	50 h
Sensibilisation au monde du travail	150 h	Insertion professionnelle	300 h	Insertion professionnelle	600 h
Total	200 h	Total	400 h	Total	650 h

TABLEAU 2
Formation générale

1 ^e année		2 ^e année		3 ^e année	
<i>Matières – Temps prescrit</i>					
Langue d'enseignement	150 h	Langue d'enseignement	100 h	Langue d'enseignement	50 h
Langue seconde	50 h	Langue seconde	50 h		
Mathématique	150 h	Mathématique	100 h	Mathématique	50 h
Expérimentations technologiques et scientifiques	100 h				
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	50 h	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	50 h	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	50 h
Éducation physique et à la santé	50 h	Éducation physique et à la santé	50 h		
Autonomie et participation sociale	100 h	Autonomie et participation sociale	100 h	Autonomie et participation sociale	50 h
Temps non réparti	50 h	Temps non réparti	50 h	Temps non réparti	50 h
Total	700 h	Total	500 h	Total	250 h

1.2 Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé

La formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé s'adresse particulièrement aux élèves de 15 ans ou plus qui n'ont pas obtenu les unités du premier cycle du programme d'études secondaires en mathématique et dans la langue d'enseignement, mais qui maîtrisent les notions nécessaires à la réussite du programme d'études du primaire dans ces mêmes matières. Ce parcours d'une durée d'un an comprend 900 heures de formation, dont 450 sont consacrées à la formation pratique offerte en collaboration avec les milieux de travail. Une formation générale est également dispensée aux jeunes par le biais des matières suivantes : français langue d'enseignement, anglais langue seconde et mathématique. S'il termine avec succès son parcours, l'élève reçoit du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) un certificat de formation à un métier semi-spécialisé.

TABLEAU 3
Synthèse de la formation menant à l'exercice
d'un métier semi-spécialisé

	<i>Matières obligatoires</i>	<i>Temps prescrit</i>
Formation générale	Langue d'enseignement	200 h
	Langue seconde	100 h
	Mathématique	150 h
	Total 450 h	
Formation pratique	Préparation au marché du travail	75 h
	Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé	375 h
	Total 450 h	

2. Compétences générales à développer dans les programmes du parcours de formation axée sur l'emploi

Le tableau 4 présente, d'une part, les compétences à développer telles qu'elles sont prescrites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) et, d'autre part, les constats des praticiens quant aux éléments importants à développer. Ces constats ont été classés en fonction de leur appariement aux compétences proposées dans le programme du Parcours de formation axée sur l'emploi.

3. Visée du stage de formation pratique

Dans le cadre de la recherche-action, les participants du milieu scolaire reconnaissent plusieurs fonctions à la formation pratique. Ces pistes servent à guider les actions entourant la réalisation du stage.

- Le développement de l'employabilité³ du jeune en lui permettant de vivre des expériences variées et non seulement des tâches répétitives.
- La responsabilisation du jeune par rapport au respect des règles établies.
- L'adaptation plus facile du jeune à de nouvelles situations de travail.
- Le développement de bonnes relations de travail avec les collègues.
- Le développement de bonnes habitudes de travail pour que le jeune puisse être un travailleur productif et constant.

3. L'employabilité désigne tant la capacité de se trouver un emploi que celle de se maintenir en emploi.

TABLEAU 4
Compétences à développer

<i>Compétences de la formation préparatoire au marché du travail (MELS)</i>	<i>Éléments jugés les plus importants selon les participants à la recherche-action</i>
Cerner son profil personnel et professionnel.	Prendre conscience de son bagage personnel, à la suite de l'évaluation de ses acquis et de ses habitudes de travail.
Se donner une représentation du monde du travail.	
Réaliser une démarche d'insertion socioprofessionnelle.	Faire preuve d'engagement. Fournir un effort au travail.
Compétences de la formation préparatoire à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (MELS)	
S'approprier les compétences spécifiques et les pratiques associées à un métier semi-spécialisé.	
Adopter les attitudes et les comportements requis en milieu de travail.	Devenir un travailleur fiable, c'est-à-dire ponctuel, assidu, capable d'initiatives et constant dans son travail. Devenir un travailleur qui fait preuve d'autonomie. Faire preuve de rigueur au travail. Faire preuve de respect.

4. Responsabilités des acteurs impliqués

Voici les responsabilités des différents acteurs scolaires engagés dans le stage. Certaines sont exposées par le MELS (2007b) dans le document *Guide d'organisation des stages en milieu de travail*, et d'autres proviennent des participants de la recherche-action.

4.1. Responsabilités du stagiaire

Les responsabilités du stagiaire sont tirées du *Guide d'organisation des stages en milieu de travail* (MELS, 2007b). Elles correspondent aux mêmes responsabilités que les participants de la recherche-action ont reconnues comme étant primordiales dans le cadre de la recherche.

- Participer activement au stage et terminer la formation préparatoire au travail ou la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé à laquelle le jeune est inscrit.

- Observer l'horaire de travail tel qu'il a été convenu par la commission scolaire et l'entreprise d'accueil.
- Aviser le superviseur du milieu de travail et le superviseur du milieu scolaire de toute absence ou problème survenant au cours du stage.
- Respecter la réglementation en vigueur dans l'entreprise.
- Adopter, au travail, une attitude respectueuse envers ses collègues, le personnel d'encadrement ou toute autre personne qu'il côtoie dans le contexte de sa formation.

4.2. Responsabilités des superviseurs en milieu scolaire

Selon les participants à la recherche-action, les superviseurs du milieu scolaire ont plusieurs responsabilités importantes qui auront un impact non négligeable sur le succès de la démarche de stage et sur les apprentissages réalisés par l'élève.

- Assurer une présence accrue au début du stage pour ensuite se retirer graduellement afin de favoriser l'autonomie.
- Souligner l'évolution du développement des compétences tout au long du stage.
- Reconnaître les acquis des jeunes à la fin du parcours.
- Assurer une communication régulière entre tous les acteurs: parents/enseignants/direction/entreprise d'accueil.
- Communiquer les forces et les défis des élèves au responsable de l'accueil.
- Préciser avec l'entreprise d'accueil les attentes et les conditions de réalisation du stage.
- Vérifier auprès de la commission scolaire ou de la direction la présence des assurances responsabilités civiles pour l'élève.

4.3. Responsabilités des superviseurs du milieu de stage

Le superviseur en milieu de travail assure un accompagnement technique en transmettant son expertise au regard des pratiques professionnelles liées à l'exercice de son métier. Sa compétence à se donner en modèle, à guider l'élève dans l'exécution des tâches et à objectiver avec lui les raisons qui guident son action inviteront l'élève à dépasser la simple répétition d'un geste professionnel et à acquérir des comportements qui lui permettront de se situer dans l'évolution permanente de son métier ou de sa profession, ainsi que dans l'évolution de son projet professionnel (MELS, 2007b, p. 11.)

En concordance avec ces éléments soulignés par le MELS (2007b), voici les responsabilités des superviseurs du milieu de stage énoncées par les participants à la recherche-action.

- Encadrer le stagiaire dans la réalisation des tâches (explications, attentes, méthodes de travail).

- Poser un jugement sur le développement des compétences du stagiaire et remplir les outils d'évaluation en collaboration avec le superviseur du milieu scolaire.
- Permettre au superviseur du milieu scolaire de se rendre régulièrement sur les lieux du stage pour un échange en triade (stagiaire/superviseur du milieu scolaire/superviseur du milieu du stage).
- S'assurer que le stagiaire est en situation d'apprentissage et non en emploi.

4.4. Responsabilités de la direction

La direction d'école doit s'acquitter de plusieurs responsabilités selon les participants à la recherche-action. Celles-ci viendront soutenir les efforts des autres intervenants et sont également garantes de la réussite du stage de l'élève.

- Compléter les documents en lien avec les assurances (inscrire l'élève à la commission scolaire et fournir la copie de la police d'assurance à l'entreprise);
- Fournir les contrats à compléter;
- S'investir dans les réalisations entrepreneuriales, les démarches de qualification et la recherche de milieu de stage;
- S'assurer de la continuité des projets existants qui visent le développement de l'employabilité à l'interne;
- Favoriser la concertation des instances qui se sont investies dans le processus d'intégration à l'emploi.

5. Évaluation des compétences

Les participants à la recherche-action ont relaté quelques indicateurs devant guider l'évaluation des compétences. Il est à noter qu'ils sont tous d'avis que l'évaluation constitue ou devrait constituer une préoccupation première dans les rôles et responsabilités de chaque superviseur de stage.

- Identifier clairement les compétences à développer en stage;
- S'assurer que l'évaluation est simple et compréhensible;
- S'assurer de fournir un bilan à la fin du stage.

L'annexe 1 présente le plan de formation de l'élève en stage (MELS, 2007b) qui permet d'énoncer les compétences générales et spécifiques de l'élève. De plus, l'échelle d'employabilité à consulter à l'adresse <www.employabilitecfm.ca/> est un outil intéressant qui facilite l'évaluation des compétences lors de la formation pratique et s'adresse tant aux employeurs qu'aux enseignants.

6. Codes et règlements

Il importe que des codes et règlements de l'établissement scolaire et de l'entreprise soient appliqués et connus de tous les acteurs concernés. Les participants à la recherche-action ont relevé certains aspects fondamentaux. À l'annexe 2 se trouve une procédure d'entente entre les différents acteurs engagés dans le stage.

- Les retards sans avertissement préalable sont suivis de conséquences.
- Toute absence non motivée est notée au dossier de l'élève.
- Le respect des employés du milieu de travail constitue une règle de base.
- La tenue vestimentaire doit être convenable et adaptée au travail.
- Le stagiaire se doit de respecter les codes et règlements internes propres à l'entreprise et à son établissement scolaire.

7. Coordonnées des personnes responsables

Il est souhaitable d'intégrer au guide de stage un répertoire des services scolaires reliés à l'intégration des jeunes et concernés par les parcours pour favoriser la circulation de l'information et la concertation. L'annexe 1 présente une fiche utile pour consigner ces informations.

RÉFÉRENCES

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *Alternance travail-études : c'est plus que des études*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.inforoutefpt.org/ate>, consulté le 1^{er} septembre 2006.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007b). *Guide d'organisation des stages en milieu de travail : insertion professionnelle et préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, document de travail*, <documents.education-quebec.qc.ca/programmes>, consulté le 1^{er} septembre 2006.

ANNEXE 1

PLAN DE FORMATION DE L'ÉLÈVE EN STAGE

1. Description du stage

Modalités :

Durée (en heures) : _____

Jours : _____ Horaire de travail : _____

Début : _____ Fin : _____

2. Nature du stage

Stage s'inscrivant dans le cadre du programme :

Insertion professionnelle de la formation préparatoire au travail

ou

Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé Métier _____

3. Compétences à développer

C-1

C-2

Compétences spécifiques et tâches

C-s 1

C-s 2

C-s 3

ANNEXE 2

PROCÉDURE D'ENTENTE ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS

EN FOI DE QUOI, les parties ont signé :

LA COMMISSION SCOLAIRE

_____ *(nom de la commission scolaire)*

_____ *(nom et fonction du mandataire de la commission scolaire)*

_____ Date : _____

(signature du mandataire de la commission scolaire)

L'ENTREPRISE

_____ *(raison sociale de l'entreprise)*

_____ *(nom et fonction du mandataire de l'entreprise)*

_____ Date : _____

(signature du mandataire de l'entreprise)

L'ÉLÈVE

_____ *(nom de l'élève)*

_____ Date : _____

(signature de l'élève)

CONSENTEMENT DES PARENTS À LA RÉALISATION DU STAGE

_____ Date : _____

(signature du père, de la mère ou du tuteur)

ANNEXE 3

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

<i>LA COMMISSION SCOLAIRE</i>	
Nom :	
Adresse :	
Ville :	Code postal :
Mandataire :	Tél. :
<i>L'ÉCOLE</i>	
Nom :	Direction :
Adresse :	
Ville :	Code postal :
Superviseur du milieu scolaire :	Tél. :
<i>L'ENTREPRISE</i>	
Raison sociale :	
Adresse :	
Ville :	Code postal :
Mandataire :	Tél. :
Superviseur du milieu de travail :	
<i>L'ÉLÈVE</i>	
Nom :	
Adresse :	
Ville :	Code postal :
Code permanent :	N ^o d'assurance sociale :
Nom et adresse du père :	
Code postal :	Tél. :
Nom et adresse de la mère :	
Code postal :	Tél. :
Nom et adresse du tuteur (s'il y a lieu) :	
Code postal :	Tél. :

RÉFÉRENCES

- Baby, A., D. Lamothe, A. Larue, R. Ouellet et C. Payeur (1995). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle: le point de vue des personnes engagées*, Rapport de recherche, Québec, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Baby, A., D. Lamothe, R. Ouellet et C. Payeur (1994). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des 16 à 18 ans: sept études de cas*, Québec, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Caron, L. et C. Payeur (2002). « Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. États des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 309-344.
- Cohen, L., L. Manion et K. Morrison (2007). *Research Methods in Education*, 6^e éd., Londres et New York, Routledge.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Les cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dupont, P. et B. Bourassa (1994). « L'insertion professionnelle des jeunes en difficulté par le partenariat », dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 102-123.
- Fortin, L., É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), p. 219-231.
- Hardy, M. (2003). « Introduction, fondements de la concertation éducation travail », dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation travail. Politiques et expériences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-10.
- Hardy, M. et C. Parent (2003). « Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise. Difficultés de la direction d'écoles professionnelles », dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation travail. Politiques et expériences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 161-186.
- Henripin, J. (1994). « The financial consequences of population aging », *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, XX(1), p. 78-94.
- Landry, C. et É. Mazalon (2002). « La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variés », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 10-49.
- Landry, C. et F. Serre (1994). *École et entreprise: Vers quel partenariat ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Mauduit-Corbon, M. (1996). *Alternance et apprentissages*, Paris, Hachette Éducation.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *Guide d'organisation des stages en milieu de travail: insertion professionnelle et préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, document de travail*, <documents.educationquebec.qc.ca/programmes>, consulté le 1^{er} septembre 2006.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Parcours de formation axée sur l'emploi, Version approuvée*, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/parcoursFormation/index.asp?page=parcours_formation>, consulté le 20 février 2007.
- Rousseau, N., K. Tétreault, G. Bergeron et M. Carignan (2007). «Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes: vers une meilleure compréhension de la situation», *Éducation et francophonie*, XXXV(1), p. 76-94.
- Rousseau, N., G. Samson, G. Bergeron et N. Théberge (2007). *Bilan de recherche pour l'année scolaire 2006-2007 dans le cadre du projet « L'accompagnement à la formation professionnelle (2006-2008) »*, rapport de recherche, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand-Maurice.
- Scheider, J. (1999). *Réussir la formation en alternance*, Paris, Insep Éditions.
- Tremblay, D.-G. et P. Doray (2000). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôles des acteurs et des collaborations*, Québec, Presses de l'Université du Québec.



Lexique

Accompagnateur

L'accompagnateur désigne la personne superviseure mandatée par l'école ou le milieu de stage pour poser un regard critique sur l'évolution des compétences du stagiaire. L'accompagnateur est aussi responsable de guider le stagiaire dans ses apprentissages. (Bergeron, Samson et Rousseau, chapitre 12)

Capitaux symboliques

Les capitaux symboliques sont à distinguer du capital économique, plus concret, comme l'argent, les titres de propriété ou actions en Bourse. Ils désignent le patrimoine matériel ou immatériel pouvant caractériser un individu, une famille ou un groupe. Les valeurs, les connaissances et les diplômes (capital culturel) ou l'étendue et la qualité du réseau de contacts pouvant être mobilisés (capital social) en constituent les principales manifestations. (Deschenaux, chapitre 5)

Coordonnateur de services

Le coordonnateur de services est l'intervenant psychosocial qui œuvre dans l'école et sert de lien entre l'école et les différents organismes de la communauté, tout en travaillant de concert avec les parents, la direction de l'école et les autres intervenants responsables des services offerts ou pouvant être offerts à l'école. (Trépanier et Paré, chapitre 10)

Coping

Le coping, selon Lazarus et Folkman (1984), fait référence à l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux qui permettent à la personne de tolérer, de minimiser ou d'éviter l'effet du stress sur son bien-être physique ou psychologique. (Tétreault, Leclerc et Pronovost, chapitre 7)

Déterminants sociologiques

Les déterminants sociologiques sont les caractéristiques des individus, souvent liées entre elles, influençant différentes sphères de leur vie. Le genre (hommes ou femmes) et le niveau de scolarité sont parmi les déterminants sociologiques les plus étudiés. Il est impossible d'expliquer la complexité de la société par quelques variables, des cas particuliers pouvant toujours survenir. Toutefois, plusieurs relations sont observées entre ces déterminants, depuis longtemps et avec régularité, démontrant l'importance de les prendre en considération dans l'analyse du social. (Deschenaux, chapitre 5)

Détresse psychologique

Inspiré des travaux d'Achenbach (1991) issus du domaine de la psychologie développementale, la détresse psychologique a été définie selon deux types de comportements. Les comportements intériorisés se manifestent par un hypercontrôle ou un excès d'inhibition. Les comportements extériorisés soulignent un contrôle faible ou déficient, un manque de maîtrise de soi et de désobéissance face aux interdits sociaux et moraux. Ces deux formes d'expression émotionnelle et comportementale de la détresse psychologique sont associées à l'anxiété, la dépression, la somatisation, le retrait social, la délinquance et l'agressivité. (Dumont, Leclerc et McKinnon, chapitre 6)

La détresse psychologique est un désordre de l'adaptation de courte ou de moyenne durée où les symptômes sont déclenchés par un agent stresser identifiable. Cela a pour effet que la personne éprouve des difficultés à gérer les problèmes de la vie quotidienne. Les quatre composantes généralement associées à la détresse psychologique chez les adolescents sont la dépression, l'anxiété, les problèmes cognitifs et l'irritabilité. (Tétreault, Leclerc et Pronovost, chapitre 7)

Échelle d'employabilité

L'échelle d'employabilité est une application Web qui permet d'obtenir un profil d'employabilité pour des jeunes en difficulté. (Joyal et Samson, 2007, p. 38; Joyal et Samson, chapitre 11.)

École communautaire

L'école communautaire, c'est l'école de quartier qui constitue une plaque tournante d'activités et de services éducationnels, sociaux et de santé pour les jeunes, leur famille et la communauté. (Trépanier et Paré, chapitre 10)

Écologie sociale

Née aux États-Unis dans les années 1950, l'écologie sociale permet de comprendre comment les individus s'inscrivent dans leur environnement physique, économique, culturel et social. Cette approche permet, entre autres, de traiter de données issues d'enquêtes auprès d'individus sur des bases géostatistiques. (Perron, chapitre 3)

Élément d'employabilité

L'élément d'employabilité désigne un critère (attitude ou comportement) associé à chaque secteur d'emploi. (Joyal et Samson, 2008, p. 13; Joyal et Samson, chapitre 11.)

Employabilité

L'employabilité désigne l'ensemble de compétences, d'attitudes et de comportements requis pour entrer et se maintenir sur le marché du travail des métiers semi-spécialisés. (Joyal et Samson, 2008, p. 12; Joyal et Samson, chapitre 11.)

Expérience subjective

L'expérience subjective traduit la réalité scolaire telle qu'elle est vécue, sentie et explicitée par l'élève. (Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, chapitre 1)

Facteurs d'abandon d'une formation par les adultes

Les facteurs d'abandon d'une formation par les adultes font consensus. Certains facteurs sont reliés à l'apprenant adulte lui-même (faible motivation à terminer la formation, déficit du savoir-apprendre, santé défaillante, difficulté à concilier ses rôles, aléas de la vie), alors que d'autres facteurs sont reliés à l'établissement de formation (horaire des cours, activités d'apprentissage qui font peu écho à la vie de tous les jours, redondance avec des savoirs déjà acquis, non-respect du style ou du rythme d'apprentissage ou des intérêts individuels, soutien inadéquat, etc.). (d'Ortun, chapitre 4)

Fonction instrumentale du travail

La fonction instrumentale du travail désigne principalement les aspects financiers et les avantages sociaux s’y rapportant.

Fonction expressive du travail

La fonction expressive du travail se réfère à l’apport du travail sur le développement personnel d’un individu. (Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, chapitre 1)

Formation continue

La formation est un processus qui dure toute la vie. La formation continue est l’expression généralement utilisée dans la province de Québec pour désigner l’apprentissage que les adultes font une fois qu’ils ont quitté l’école, peu importe le dispositif de formation incluant l’autoformation. (d’Ortun, chapitre 4)

Formation préparatoire au travail

«La Formation préparatoire au travail s’adresse à des élèves d’au moins 15 ans, dont le bilan des apprentissages à la fin du premier cycle du secondaire révèle qu’ils n’ont pas atteint les objectifs des programmes d’études de l’enseignement primaire en langue d’enseignement et en mathématique. Elle s’échelonne sur une période de trois ans et conduit à un certificat officiel de Formation préparatoire au travail, décerné par le ministre, auquel s’ajoute un bilan annuel des apprentissages transmis par l’école» (MELS, 2008, p. 4). (Joyal et Samson, chapitre 11)

Guide de stage

Le guide de stage est un document fournissant aux élèves, aux enseignants et aux superviseurs de stage, les renseignements et les principes d’action qui seront utiles dans l’actualisation du plan de formation spécifique aux besoins de l’élève. Cet outil est conçu pour soutenir le partenariat entre ces trois acteurs et pour appuyer la concertation et la cohérence en regard des décisions et les actions qui concernent l’élève. Le guide de stage devrait minimalement contenir les dimensions suivantes: description du programme de formation, compétences à développer, visées de la formation pratique, responsabilités de tous les acteurs, modalités et objets d’évaluation, codes et règlements, et coordonnées des acteurs impliqués. (Bergeron, Samson et Rousseau, chapitre 12)

Indicateurs de performance scolaire

Les indicateurs de performance scolaire sont les types de données permettant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs du programme scolaire d'un élève à un point donné du parcours. Ces données font généralement référence aux résultats en français et en mathématique à des épreuves standardisées ou non, ainsi qu'à une moyenne globale à l'ensemble des matières du cycle de l'élève. (Sercia, chapitre 9)

Insertion professionnelle

L'insertion professionnelle désigne le processus, d'une durée variable d'un individu à un autre, balisant le passage du système d'enseignement vers le marché de l'emploi. Il se compose généralement de trois étapes, franchies de manière plus ou moins linéaire: la préparation, la transition et l'intégration. L'étape de préparation débute dès l'inscription dans une formation orientée vers l'emploi. La transition à proprement parler entre l'école et l'emploi constitue la deuxième étape. La troisième est l'intégration dans un emploi, c'est-à-dire lorsque la personne estime maîtriser les facettes de son nouveau milieu de travail. La stabilité de l'emploi constitue un important critère, sans être le seul, marquant la fin du processus d'insertion professionnelle. (Deschenaux, chapitre 5)

Intégration de services à l'école

L'intégration de services à l'école désigne l'offre coordonnée et concertée de services éducatifs, de santé, sociaux ou de prévention en réponse aux besoins des élèves pour favoriser leur développement, leur bien-être et leur réussite éducative. (Trépanier et Paré, chapitre 10)

Modèle d'équipe de soutien à l'enseignant

Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant est le modèle de service où les interventions professionnelles sont réalisées directement auprès de l'enseignant de l'élève, sous la forme de consultation ou de conseil multidisciplinaires. (Trépanier et Paré, chapitre 10)

Parcours de formation axée sur l'emploi

« Le parcours de formation axée sur l'emploi fait partie d'une offre de services diversifiés. Il constitue un renouvellement des programmes de cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des

jeunes (ISPJ) » (MELS, 2008, p. 1). Le parcours de formation axée sur l'emploi « s'adresse aux élèves qui, pour toutes sortes de raisons, éprouvent des difficultés scolaires » (MELS, 2008, p. 1). (Joyal et Samson, chapitre 11.)

Parcours scolaire

Logique individuelle, le parcours scolaire est associé à un cheminement, à une suite d'événements sur un continuum, marqué parfois de discontinuités, dans lequel l'élève est considéré comme un acteur. (Perron, chapitre 3)

Participation sociale

La participation sociale se rapporte à l'expression d'une contribution au sein d'une communauté donnée. Bien qu'elle passe souvent par le travail, elle ne s'y limite pas. (Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, chapitre 1)

Persévérance scolaire

La persévérance scolaire se définit comme étant une volonté chez l'apprenant de poursuivre un cheminement scolaire pour améliorer son statut, et ce, malgré les difficultés scolaires ou personnelles rencontrées. Dans certains cas, les apprenants persévérants choisissent ou se voient imposer un changement de programme ou d'établissement scolaire afin de compléter leur cheminement scolaire. (Théberge et Rousseau, chapitre 2)

La persévérance scolaire est le fait, pour un élève ou un étudiant, de poursuivre un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.). (Perron, chapitre 3)

Prédicateurs de performance scolaire

Les prédicateurs de performance scolaire désignent les mesures pouvant être obtenues à l'aide d'indices ou de résultats à des tests, qui permettent de prédire la réussite scolaire future d'un élève. Pour qu'ils soient valides, les prédicateurs doivent s'intéresser tant à la mesure potentielle de réussite de l'enfant qu'à la mesure relative face aux conditions qui permettront d'actualiser ou non son potentiel. (Sercia, chapitre 9)

Problèmes de comportement extériorisés

Les problèmes de comportement extériorisés sont les manifestations motrices en rupture significative avec les normes morales et sociales reconnues dans un milieu ou contexte donné comme étant le cadre de référence d'un seuil attendu d'adaptation. À ce titre, les comportements de type « extériorisé » sont généralement l'expression « hors de soi » de conflits ou d'insatisfactions en lien avec les attentes de l'individu en interaction avec son environnement. Ces problèmes peuvent être de nature *transitoire* (associés à une période développementale donnée ou à un stresser synchronique de nature personnelle, familiale ou sociale) ou plus *durables et envahissants* (symptomatiques d'une désorganisation primaire au seuil clinique) et se présenter isolément ou en concomitance avec d'autres difficultés. Les manifestations d'agressivité et d'impulsivité, les troubles de l'attention et d'hyperactivité, la consommation de substances psychotropes, l'agir délinquant et l'intimidation ne sont que quelques exemples d'extériorisation des comportements. (Marcotte, Ringuette, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, chapitre 8)

Problèmes de comportement intériorisés

Les problèmes de comportement intériorisés sont les comportements et représentations mentales en rupture significative avec les normes morales et sociales reconnues dans un milieu ou contexte donné comme étant le cadre de référence d'un seuil attendu d'adaptation. À ce titre, les comportements de type « intériorisé » se caractérisent par une souffrance intérieure plus ou moins manifeste et consciente, expression « en soi » de conflits psychiques latents en lien avec les attentes de l'individu en interaction avec son environnement. À l'instar des comportements extériorisés, ces problèmes peuvent être de nature *transitoire* (associés à une période développementale donnée ou à un stresser synchronique de nature personnelle, familiale ou sociale) ou plus *durables et envahissants* (symptomatiques d'une désorganisation primaire au seuil clinique) et se présenter isolément ou en concomitance avec d'autres difficultés. L'hyperanxiété, la dépression, le retrait social et une faible estime de soi ne sont que quelques exemples d'intériorisation des comportements. (Marcotte, Ringuette, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, chapitre 8)

Programme de formation qualifiante

Le programme de formation qualifiante s'adresse aux élèves ayant des difficultés. Basé sur un modèle d'alternance travail-études, il vise à développer l'employabilité des jeunes afin de favoriser la réussite de tous.

Il s'inscrit parfaitement dans la triple mission de l'école québécoise, à savoir instruire, socialiser et qualifier. (Bergeron, Samson et Rousseau, chapitre 12)

Relation élève-enseignant

La relation élève-enseignant dépasse largement la relation pédagogique qui unit un apprenant à son maître. Elle est le résultat d'une communication efficace des besoins et des attentes d'une part comme de l'autre, mais aussi d'une compréhension de la réalité de l'autre. Elle suppose une certaine ouverture, une écoute active et un investissement personnel. (Théberge et Rousseau, chapitre 2)

Scolapitude

La scolapitude se réfère aux capacités intellectuelles et logiques nécessaires à la réussite scolaire. La scolapitude peut se mesurer à l'aide d'une batterie de tests validés permettant d'estimer ces capacités. (Sercia, chapitre 9)

Stratégie adaptative (coping)

Lazarus et Folkman (1984), chefs de file dans ce domaine, décrivent le *coping* comme l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux qui permettent de maîtriser, de tolérer, d'éviter ou de minimiser l'effet négatif du stress sur le bien-être personnel. (Dumont, Leclerc et McKinnon, chapitre 6)

Tracas quotidiens

Les tracas quotidiens, selon les principaux théoriciens qui ont contribué à une meilleure compréhension du stress psychologique, Lazarus et Folkman (1984) ainsi que Kanner, Coyne, Schaefer et Lazarus (1981), sont définis comme étant des microstresseurs répétitifs de la vie de tous les jours. Il s'agit des irritants et des frustrations provenant de nos échanges avec l'environnement. (Dumont, Leclerc et McKinnon, chapitre 6)

Valorisation par le personnel scolaire

La valorisation par le personnel scolaire représente l'ensemble des actes, des paroles, des manifestations non verbales et des attitudes de nature positive des membres du personnel, incluant le personnel non enseignant, au regard des réalisations, productions, défis ou exploits des élèves. Une bonne connaissance des élèves, un intérêt soutenu face à la vie scolaire,

parascolaire et communautaire du milieu ainsi qu'une communication authentique avec les élèves sont des conditions préalables à la valorisation par le personnel scolaire. (Théberge et Rousseau, chapitre 2)

Vécu partagé

Le vécu partagé est un référent important qui est au cœur de l'intervention psychoéducative (Gendreau et collaborateurs, 2001). Il tient à la présence et à la participation directe de l'intervenant dans divers contextes situationnels – routiniers ou organisés – de la personne en difficulté ou du groupe qui fait l'objet d'intervention. Cette présence est la base de l'évaluation clinique à travers l'observation participante et de l'intervention directe qui visent à soutenir la personne en difficulté dans son processus adaptatif. Le vécu partagé permet le développement progressif d'une relation significative entre la personne et l'intervenant dans un « ici et maintenant ». En contexte scolaire, l'intervenant psychosocial peut animer des activités selon les huit opérations de l'intervention psychoéducative définies par Gendreau et collaborateurs (2001) pour exploiter cette relation privilégiée ainsi que la dynamique de groupe et favoriser l'adaptation psychosociale des élèves. (Tétreault, Leclerc et Pronovost, chapitre 7)

Vie adulte émergente (emerging adulthood)

Le concept de vie adulte émergente (Arnett, 2000) délimite les contours théoriques et empiriques d'une nouvelle période développementale qui s'étale de la fin de l'adolescence au début de l'âge adulte (17-25 ans). Caractérisée par un moratoire psychosocial (relative indépendance et liberté d'exploration accrue), cette phase distinctive du développement intègre l'évolution normative des dernières décennies (décalage dans l'adoption des rôles traditionnels, prolongement des études, etc.) ainsi que les nouveaux défis posés par l'exigence de se construire un avenir et propose un moment charnière du parcours de vie où l'exploration identitaire, jadis l'enjeu central de l'adolescence, peut se poursuivre librement par l'expérimentation des multiples possibilités affectives, professionnelles, éducationnelles et sociales. (Marcotte, Ringuette, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, chapitre 8)

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Check-List 4-18 and 1991 Profile*, Newbury Park, University of Vermont.
- Arnett, J.J. (2000). «Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties», *American Psychologist*, 55, p. 469-480.
- Gendreau, G. et collaborateurs (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*, Montréal, Éditions Sciences et culture.
- Joyal, F. et G. Samson (2007). *Une échelle d'employabilité pour l'adaptation scolaire*, Communication au Congrès de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire (AQUOPS), Québec, Centre des congrès de Québec, avril.
- Joyal, F. et G. Samson (2008). «L'Échelle d'employabilité: un outil d'évaluation des compétences, des attitudes et des comportements requis en milieu de travail», Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), *Bulletin d'information continue*, 27(1), p. 6-15.
- Kanner, A.D., J.C. Coyne, C. Schaefer et R.S. Lazarus (1981). «Comparisons of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events», *Journal of Behavioral Medicine*, 4, p. 1-39.
- Lazarus, S.R. et S. Folkman (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *La formation axée sur l'emploi: un parcours, deux formations*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire.



Notices biographiques

Geneviève Bergeron est doctorante en éducation et détentrice d'une maîtrise en psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Professionnelle de recherche à la Chaire de recherche Normand-Maurice et coordonnatrice du CRIRES à l'UQTR, elle collabore à différents projets de recherche entourant l'intervention auprès d'élèves ayant des besoins spéciaux et le développement professionnel des enseignants en formation initiale. Elle est également chargée de cours au Département des sciences de l'éducation à l'UQTR et au Département des sciences humaines du Collège Laflèche à Trois-Rivières.

genevieve.bergeron1@uqtr.ca

Frédéric Deschenaux est professeur-chercheur en sociologie de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Ses recherches portent sur l'insertion professionnelle des jeunes et sur la transition professionnelle du personnel enseignant. Il travaille également sur les méthodologies d'enquête en sciences sociales et les techniques d'analyse des données qualitatives.

frederic_deschenaux@uqar.qc.ca

Francine d'Ortun est professeure titulaire et responsable du DESS en andragogie à l'Université du Québec en Outaouais. Elle est chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), chercheure membre titulaire du Réseau de recherche en santé et en sécurité au travail (RRSST) et membre de l'Ordre des conseillers et conseillères en ressources humaines agréés du Québec. Ses travaux actuels portent sur l'apprenance adulte, les compétences des formateurs, l'apport de l'autoformation à la carrière et la reconnaissance des acquis d'expérience.

francine.dortun@uqo.ca

Michelle Dumont détient un doctorat en psychologie et elle est professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), du groupe de recherche et d'intervention en adaptation psychosociale (GRIAPS) et de l'équipe de recherche QISAQ – Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois – ayant été identifiés élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation lors de leur passage au secteur jeunes. Depuis plus de quinze ans, ses intérêts de recherche portent sur les problématiques de l'adolescence dont l'étude du lien stress-détresse, le stress de performance, la gestion du stress et, de façon plus globale, la réussite scolaire, les facteurs de protection et l'adaptation psychosociale des adolescents.

Michelle.dumont@uqtr.ca

Laurier Fortin est professeur à la Faculté d'éducation, au Département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Il est titulaire de la Chaire de recherche de la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance des élèves. Il dirige l'étude longitudinale des trajectoires des élèves à risque de décrochage scolaire menant à l'adaptation sociale et scolaire au secondaire et au collège, une des études sur le décrochage scolaire les plus prolifiques au Québec.

Laurier.Fortin@USherbrooke.ca

France Joyal a enseigné pendant quinze ans auprès de jeunes qui présentent une déficience intellectuelle légère avec troubles associés. Depuis quelques années, elle remplit des fonctions sur le plan de la recherche et du développement pédagogique au Centre François-Michelle et, plus

particulièrement, dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des élèves à risque. Ses travaux sont dirigés par le professeur Ghislain Samson alors professeur à l'Université de Sherbrooke.

fjoyal@francois-michelle.qc.ca

Danielle Leclerc est professeure au Département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et détient un doctorat en psychologie. Elle est membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et du Groupe de recherche et d'intervention en adaptation psychosociale (GRIAPS). Ses intérêts de recherche touchent différentes problématiques liées à l'adolescence, dont le stress, le décrochage scolaire, les jeux de hasard et d'argent. Sa programmation de recherche se situe dans le domaine de la violence à l'école et aborde tout particulièrement la question de l'intimidation.

Danielle.leclerc@uqtr.ca

Diane Marcotte est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle a publié plus de 40 articles sur le thème de la santé mentale chez les adolescents en relation avec l'adaptation scolaire et le décrochage. Elle poursuit ses recherches sur l'émergence de la dépression pendant les transitions primaire-secondaire et secondaire-collégiale. Elle a également publié un programme d'intervention pour prévenir la dépression chez les adolescents.

marcotte.diane@uqam.ca

Julie Marcotte est professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche portent principalement sur le développement des jeunes adultes émergents, la transition à la vie adulte des jeunes en difficulté, ainsi que sur l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes au sein des centres de formation générale aux adultes. Elle a complété des études postdoctorales en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke, sa maîtrise et son doctorat en psychologie à l'Université Laval.

Julie.marcotte1@uqtr.ca

Suzie McKinnon détient un doctorat en psychologie et est chercheure à la Chaire de recherche du Canada en intervention précoce. Ses travaux de recherche au troisième cycle ont porté sur les relations entre les troubles du comportement extériorisé, la délinquance, la dépression, les pratiques

parentales et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents. Ces dernières années, ses intérêts de recherche s'inscrivent également dans le dépistage des retards de développement chez les enfants (0-5 ans) ainsi que sur leurs trajectoires développementales.

Suzie.mckinnon@uqtr.ca

Julie Myre-Bisailon est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur le développement des compétences langagières chez l'élève ou l'adulte en difficulté dans différents contextes, au primaire, au secondaire, en contexte d'intégration scolaire et sociale ou en classes spéciales. L'évaluation diagnostique et l'intervention auprès de cette clientèle sont au centre de ses travaux, que ce soit dans une visée de rééducation ou d'adaptation de l'enseignement. Enfin, ses travaux portent également sur l'éveil à la lecture et à l'écriture auprès des familles défavorisées.

Julie.myre.bisailon@usherbrooke.ca

Mélanie Paré est étudiante au doctorat, assistante de recherche et chargée de cours au Département de psychopédagogie et andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'individualisation de l'enseignement aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégrés en classe ordinaire.

melanie_pare@umontreal.ca

Michel Perron est professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et titulaire de la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ). Il s'intéresse à la géographie de la santé, la sociologie médicale, la sociogéographie de l'éducation, la sociologie urbaine, la prévention de l'abandon scolaire et la prévention des maladies génétiques.

Michel.Perron@cjonquiere.qc.ca

Pierre Potvin a une formation de psychoéducateur obtenue à l'Université de Montréal, Boscoville et au CPEQ. Il possède un doctorat en psychopédagogie (Université Laval). Professeur titulaire associé au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ses principaux thèmes de recherche sont les attitudes, la réussite et l'échec scolaire,

le décrochage scolaire et les troubles du comportement. Il a également développé une expertise dans l'élaboration de programmes d'intervention, dans la recherche évaluative et dans la recherche-action.

Pierre.potvin@uqtr.ca

Jocelyne Pronovost, Ph. D., est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est membre du Groupe de recherche et d'intervention en adaptation psychosociale (GRIAPS). Ses recherches portent principalement sur la problématique du suicide chez les jeunes et sur les programmes d'intervention visant à soutenir le développement du *coping* et de la résilience.

Jocelyne.pronovost@uqtr.ca

Daniel Ringuette est étudiant au deuxième cycle en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et il est coordonnateur de recherche pour l'équipe de la professeure Julie Marcotte.

Daniel.ringuette@uqtr.ca

Nadia Rousseau est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998 et responsable de l'Observatoire sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie, elle a commencé sa carrière universitaire à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stage et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice et chercheure régulière au CRIRES, elle s'intéresse à l'expérience scolaire des jeunes ayant des besoins particuliers et à la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage.

Nadia.rousseau@uqtr.ca

Égide Royer est psychologue et professeur titulaire en adaptation scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval depuis 1991. Il a été responsable provincial, au ministère de l'Éducation, du dossier des difficultés d'apprentissage et de comportement, moment de 1988 à 1991. Il travaille actuellement sur la question de l'abandon et de l'exclusion scolaires, de l'intervention en classe pour prévenir les problèmes de comportement ainsi que sur le développement de la compétence sociale des jeunes en difficulté. Il a fondé, en 1994 le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement et a été le représentant canadien

au comité exécutif du *Council for Children with Behavior Disorders* (CCBD, États-Unis) de 1996 à 1998. Il est actuellement membre, entre autres, de l'American Psychological Association (APA) et du Social, Emotional and Behavioural Difficulties Association (SEBDA, Grande-Bretagne).

Egide.Royer@fse.ulaval.ca

Ghislain Samson, Ph. D., titulaire d'un doctorat en didactique des sciences au secondaire (Université du Québec à Trois-Rivières/UQAM), a été professeur au Département de pédagogie/Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pendant plus de quatre ans. Il s'intéresse aux questions relatives au curriculum scolaire et à l'interdisciplinarité. Depuis août 2008, le professeur Samson s'est joint à l'équipe de l'UQTR. Il s'intéresse aux questions relatives au curriculum scolaire et à l'interdisciplinarité. Il a réalisé un stage postdoctoral à la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'UQTR sur des questions relatives au transfert des apprentissages en contexte de Centre de formation en entreprise et récupération. Il mène actuellement des recherches touchant les élèves en difficulté, l'employabilité et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

ghislain.samson@uqtr.ca

Pierre Sercia est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Il est spécialisé en psychopédagogie et enseigne en formation initiale des maîtres depuis 1995 où il s'intéresse particulièrement à la gestion de classe. Il a, de plus, été enseignant, conseiller pédagogique et directeur d'école. En plus de siéger sur de nombreux comités pédagogiques universitaires, il est conférencier-formateur auprès des commissions scolaires.

sercia.pierre@uqam.ca

Karen Tétreault détient une maîtrise en psychoéducation et est une membre active de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ). Elle occupe le poste de professionnelle de recherche à la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières et celui de coordonnatrice de l'équipe de recherche QISAQ à cette même institution. Elle s'intéresse particulièrement à la détresse psychologique, aux stratégies adaptatives et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes ayant des difficultés d'adaptation.

Karen.tetreault@uqtr.ca

Nancy Théberge est doctorante et détentrice d'une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse plus particulièrement au vécu scolaire des adolescents en difficulté et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes. Sa recherche doctorale porte sur la démarche de plan d'intervention comme aide à l'insertion socioprofessionnelle chez les jeunes inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi.

nancy.theberge@uqtr.ca

Nathalie Trépanier est professeure agrégée au Département de psychopédagogie et andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux de recherche et son enseignement portent sur l'intégration de services à l'école en contexte d'école communautaire, l'intégration scolaire des élèves en difficulté ou handicapé et les modèles de service à offrir à ces élèves. Elle codirige également une étude internationale sur la résilience des jeunes en difficulté ou handicapés.

n.trepanier@umontreal.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation au moyen de résultats de recherche et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du Comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Diane Biron (Université de Sherbrooke), Caroline Bouchard (UQAM), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Judith Lapointe (chercheuse en éducation), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Donatille Mujawamariya (Université d'Ottawa), Denise Normand-Guérette (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (Cégep Marie-Victorin), Anne Roy (UQTR), Ghislain Samson (UQTR), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarje (chercheuse en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval), Hélène Bonin (UQAM), Mokhtar Kaddouri (Conservatoire national des arts et métiers de Paris), Martine Morisse (Université Charles-de-Gaulle, Lille III).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Paul Bélanger (UQAM), Carmen Dionne (UQTR), Stéphane Ducharme (Université Laval), Roberto Gauthier (UQAC), Myriam Laventure (Université de Sherbrooke), Gisèle Lemoyne (Université de Montréal), Gisèle Maheux (UQAT), Catherine Ratelle (Université Laval), Sylvie Rocque (Université de Montréal), Claude Trotter (Université Laval).

Dans la collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui

Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélair et Lizanne Lafontaine (dir.)

2008, ISBN 978-2-7605-2370-8, 300 pages

Les jeunes en grande difficulté

Contextes d'intervention favorables

Julie Myre Bisaillon et Nadia Rousseau (dir.)

2008, ISBN 978-2-7605-1555-0, 238 pages

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement

Regards croisés

Christiane Gohier (dir.)

2007, ISBN 978-2-7605-1511-6, 338 pages

La qualité en éducation

Pour réfléchir à la formation de demain

Matthis Behrens (dir.)

2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

La conscience

Perspectives pédagogiques et psychologiques

Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)

2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

La didactique du français oral au Québec

Recherches actuelles et applications dans les classes

Ginette Plessis-Bélair,

Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)

2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire

Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire

Dans le contexte des réformes par compétences

Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir

et Joël Lebeaume (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse

Noëlle Sorin (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes

Monique Lebrun (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire

Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents

Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)

2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle

Louise Lafortune, Marie-France Daniel,

Pierre-André Doudin et al. (dir.)

2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique

Serge Desgagné

2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence ou de sens ?

Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)

2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques

Richard Pallascio, Marie-France Daniel

et Louise Lafortune (dir.)

2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés

Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)

2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE

François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)

2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire

Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)

2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

Louise Lafortune, Colette Deaudelin,

Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre

La place des outils technologiques

Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes

Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices

Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage

Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages



Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Marcelle Hardy (dir.)

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Carol Landry (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Louise Lafortune et Pierre Mongeau (dir.)

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Louise Lafortune, Colette Deaudelin,

Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

De vives inquiétudes subsistent au sein de la communauté pratique et scientifique relativement à la difficulté d'obtenir un premier diplôme chez les jeunes, et ce, tant en contexte de formation qualifiante au secteur jeunes qu'en formation générale des adultes, secteur souvent exploité par les jeunes afin de compléter les préalables nécessaires à d'autres types de formation, dont la formation professionnelle.

Accompagné d'un lexique original des concepts exploités dans les différents chapitres, cet ouvrage collectif vise l'étude des défis et des enjeux associés à la qualification et à la diplomation selon différentes perspectives. Que le lecteur soit pédagogue, sociologue, psychologue ou simple citoyen préoccupé par la situation des jeunes, il y trouvera des éléments de réponses quant à la situation de ceux et celles qui aspirent à la qualification et à l'obtention d'un premier diplôme.



NADIA ROUSSEAU, titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice, directrice de l'équipe QISAQ et chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, est professeure en adaptation scolaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Ont collaboré à cet ouvrage

Geneviève Bergeron – Frédéric Deschenaux – Francine d'Ortun – Michelle Dumont
Laurier Fortin – France Joyal – Danielle Leclerc – Diane Marcotte – Julie Marcotte
Suzie McKinnon – Julie Myre-Bisaillon – Mélanie Paré – Michel Perron
Pierre Potvin – Jocelyne Pronovost – Danielle Ringuette – Nadia Rousseau
Égide Royer – Ghislain Samson – Pierre Sercia – Karen Tétreault
Nancy Théberge – Nathalie Trépanier