

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

NANCY THÉBERGE

LE DÉCROCHAGE ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRES : LES PERCEPTIONS DES
JEUNES ET LEURS PISTES DE SOLUTIONS

DÉCEMBRE 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Cette recherche s'intéresse à la problématique du décrochage scolaire chez les jeunes fréquentant l'école secondaire québécoise. Les différentes instances oeuvrant en éducation et les chercheurs tentent depuis plusieurs années de cerner les causes du décrochage scolaire et de voir quelles pourraient être les pistes d'intervention efficaces afin de favoriser la persévérence scolaire permettant d'accéder à une qualification ou à un diplôme. Cependant, très peu de recherches font état de la perception des jeunes à l'égard du décrochage scolaire et de la persévérence scolaire.

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 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 second tente de décrire et analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie à l'égard de la **persévérence scolaire**. Alors que le troisième objectif veut analyser et classifier 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 secondaire 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) afin d'en dégager les éléments communs et les particularités régionales.

Les résultats tirés de cette analyse 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 finalement les pistes de solutions proposées par les jeunes.

Les résultats nous permettent de constater plusieurs similitudes entre les résultats des travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie et les Commissions jeunes de Réussite Montérégie. Pour les jeunes, l'aspect relationnel avec les enseignants, le soutien familial et les facteurs reliés à l'école et à son fonctionnement demeurent des éléments fondamentaux qui ont une influence réelle sur leur motivation et la poursuite des études.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	i
<i>Liste de tableaux</i>	v
<i>Remerciements</i>	vii
INTRODUCTION	1

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE	3
1.1 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT	4
1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME	5
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE	8
1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE	9
1.4.1 Pertinence sociale	9
1.4.2 Pertinence scientifique	10

CHAPITRE 2

CONTEXTE THÉORIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	12
2.1 DÉCROCHAGE SCOLAIRE	13
2.1.1 Définition	14
2.1.2 Conséquences	17
2.1.3 Profils de décrocheurs	18
2.1.4 Causes	20
2.2 PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE	22
2.2.1 Définition	22
2.2.2 Facteurs influençant la persévérence scolaire	22
2.2.2.1 <i>Facteurs familiaux</i>	23
2.2.2.2 <i>Facteurs institutionnels</i>	24
2.2.2.3 <i>Facteurs interpersonnels</i>	27
2.2.2.4 <i>Facteurs personnels</i>	28
2.2.3 Profil des jeunes qui persévèrent	31
2.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE	33

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	34
3.1 TYPE DE RECHERCHE	35
3.2 ÉCHANTILLONAGE	36
3.3 INSTRUMENTS DE RECHERCHE	38
3.4 COLLECTE DE DONNÉES	39
3.5 TRAITEMENT ET ANALYSE	40

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION	42
4.1 DÉCROCHAGE SCOLAIRE : LA PERCEPTION DES JEUNES	45
4.1.1 Causes de la démotivation et du décrochage scolaire	46
4.1.1.1 Causes liées aux <i>relations humaines</i>	47
4.1.1.2 Causes d' <i>ordres personnel et familial</i>	53
4.1.1.3 Causes liées à l' <i>organisation scolaire</i>	57
4.1.1.4 Causes liées à des facteurs d' <i>ordre scolaire</i>	61
4.1.1.5 Causes liées au fonctionnement de la <i>classe</i>	66
4.1.2 Compréhension du phénomène du décrochage scolaire	69
4.1.2.1 Perception du décrochage scolaire par les jeunes	69
4.1.2.2 Perception du marché du travail par les décrocheurs	71
4.2 PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE; LA PERCEPTION DES JEUNES	73
4.2.1 Facteurs favorisant la persévérence scolaire	74
4.2.1.1 Facteurs d' <i>ordre personnel et familial</i>	74
4.2.1.2 Facteurs liés aux <i>relations humaines</i>	81
4.2.1.3 Motivation intrinsèque	86
4.2.1.4 Facteurs liés à l' <i>organisation scolaire</i>	91
4.2.1.5 Motivation extrinsèque	96
4.2.2 Compréhension de la persévérence scolaire par les jeunes	98
4.2.2.1 Définitions	98
4.2.2.2 Facteurs d' <i>ordre socioprofessionnel</i>	101
4.3 PISTES DE SOLUTIONS PROPOSÉES PAR LES JEUNES	104
4.3.1 Suggestions liées aux <i>relations humaines</i>	105
4.3.2 Suggestions liées au choix de carrière	108
4.3.3 Suggestions liées à l' <i>école et son organisation</i>	111

CHAPITRE 5

5. CONCLUSION	114
5.1 SYNTHÈSE DES OBJECTIFS	115
5.1.1 Synthèse de l' <i>objectif 1</i>	116
5.1.2 Synthèse de l' <i>objectif 2</i>	118
5.1.3 Synthèse de l' <i>objectif 3</i>	120
5.1.4 Synthèse du sous-objectif	121
5.2 LIMITES DE LA RECHERCHE	123
5.3 OUVERTURE ET QUESTIONS	124
RÉFÉRENCES	126
ANNEXE 1 : Liste des codes et définitions	134

Liste des tableaux

Tableau 1.....	45
Distribution des unités de sens liées au premier objectif de recherche : Décrire et analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes dans le cadre du projet Réussite Montérégie à l’égard du décrochage scolaire	
Tableau 2.....	47
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Causes de la démotivation et du décrochage liées aux relations humaines</i> »	
Tableau 3.....	53
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Causes de la démotivation et du décrochage scolaire d’ordre personnel et familial</i> »	
Tableau 4.....	57
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Causes de la démotivation et du décrochage scolaire liées à l’organisation scolaire</i> »	
Tableau 5.....	61
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Causes de la démotivation et du décrochage liés à des facteurs d’ordre scolaire</i> »	
Tableau 6.....	65
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Causes de la démotivation et du décrochage scolaire liées au fonctionnement de la classe</i> »	
Tableau 7.....	73
Distribution des unités de sens liées au deuxième objectif de recherche : Décrire et analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes dans le cadre du projet Réussite Montérégie à l’égard de la persévérance scolaire	
Tableau 8.....	75
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Facteurs d’ordres personnel et familial favorisant la persévérance scolaire</i> »	
Tableau 9.....	81
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Facteurs liés aux relations humaines favorisant la persévérance scolaire</i> »	

Tableau 10.....	86
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>La motivation intrinsèque comme facteur favorisant la persévérance scolaire</i> »	
Tableau 11.....	91
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Facteurs liés à l'organisation scolaire favorisant la persévérance scolaire</i> »	
Tableau 12.....	96
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>La motivation extrinsèque comme facteur favorisant la persévérance scolaire</i> »	
Tableau 13.....	98
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Définitions de la persévérance scolaire et de la réussite</i> »	
Tableau 14.....	104
Distribution des unités de sens liées au troisième objectif : Analyser et classifier les pistes de solutions proposées par les jeunes ayant participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie	
Tableau 15.....	105
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Suggestions liées aux relations humaines</i> »	
Tableau 16.....	108
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie « <i>Suggestions liées au choix de carrière</i> »	

Remerciements

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice de recherche, Madame Nadia Rousseau, pour sa disponibilité, ses précieux conseils, ses encouragements et son authenticité. Elle a su au cours des dernières années me communiquer et même me transmettre sa passion pour la recherche.

Je souhaite également remercier Madame Pascale Vincelette, coordonnatrice du projet Réussite Montérégie, pour l'accès aux données. Sans sa précieuse collaboration, cette recherche n'aurait pas été possible.

Finalement, je remercie du fond du cœur mes collègues de la Chaire de recherche Normand Maurice pour les riches échanges qui m'ont permis d'apprendre, et ma famille pour leur support quotidien.

INTRODUCTION

Le système d'éducation du Québec est en perpétuel changement. On a assisté dans les dernières années à une réforme de l'éducation qui dépasse largement la réforme curriculaire. En effet, les discours officiels réclament des modifications de pratiques (MEQ, 2001; MEQ, 2003c) et les acteurs du milieu de l'éducation se questionnent sur leur rôle. À travers ces nombreux bouleversements, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec fait la promotion de la réussite pour tous (MEQ, 1997), allant même jusqu'à créer de nouvelles voies de qualification. Mais qu'est-ce qu'il advient de cette portion de jeunes démotivés qui pensent quitter définitivement le système scolaire? Quelles sont les sources de motivation qui conduisent à la persévérance scolaire? Comment les jeunes perçoivent-ils la persévérance et le décrochage scolaires? Ont-ils des suggestions à faire, des pistes de solutions à partager?

La présente recherche traite des perceptions des jeunes à l'égard de la persévérance et du décrochage scolaires ainsi que de leurs pistes de solutions. Un parallèle sera également établi avec les conclusions des travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie qui avait pour mission d'étudier la réalité scolaire des jeunes de cette région pour la période de 1982 à 2004. Les entrevues

réalisées auprès de certains de ces jeunes ont permis de voir quelles pistes de solutions ils proposent afin de favoriser la réussite scolaire.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier expose la problématique de recherche en prenant soin d'en préciser la pertinence et les questions de recherche. Dans le chapitre suivant, le contexte théorique est présenté en deux parties. La première section traite du phénomène du décrochage scolaire et présente les définitions, les conséquences, les profils de décrocheurs et les causes possibles. La seconde section porte sur la persévérance scolaire, sa définition, les facteurs qui l'influencent ainsi que le profil des jeunes qui persévèrent. Le deuxième chapitre est complété par l'énoncé des quatre objectifs de la recherche. Le troisième chapitre fait état de la méthodologie utilisée. La présentation des résultats et la discussion qui s'y rapporte constituent le quatrième chapitre. En effet, le choix d'intégrer la discussion aux résultats est motivé par la volonté de rendre la lecture plus facile et les liens plus évidents. Finalement, le dernier chapitre vient conclure en indiquant les questions qui demeurent et celles qui sont soulevées par les résultats obtenus, les limites et les impacts de la recherche.

Problématique

Ce chapitre présente, tout d'abord, les raisons qui ont conduit au choix du sujet de recherche. La problématique est ensuite exposée et complétée par les questions de recherche. Finalement, l'importance de la recherche est établie en démontrant la pertinence sociale et scientifique.

1.1 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT

Depuis déjà un certain temps, je m'intéresse particulièrement à l'intégration sociale et professionnelle des jeunes adultes qui quittent nos écoles québécoises sans diplôme après y avoir consacré plusieurs années. Je suis préoccupée par la démotivation des jeunes à poursuivre ou compléter leurs études secondaires. En 2002-2003, c'est 78,8 % des jeunes adultes québécois qui ont quitté le système scolaire, secteur des jeunes et des adultes, avec un diplôme du secondaire en poche, soit le taux le plus bas depuis 1990-1991 (Secrétariat à la jeunesse du Québec, 2006). Pour le secteur de la formation générale des jeunes uniquement, ce sont 24,2 % des jeunes qui quittaient l'école sans qualification ni diplôme, en 2005-2006.

Suite à ma participation à certains travaux de recherche à la Chaire de recherche Normand Maurice, j'ai réalisé qu'il serait enrichissant pour moi de développer

davantage mes connaissances sur le décrochage et la persévérance scolaires en allant voir comment ces phénomènes sont perçus par les jeunes. Ce faisant, il serait intéressant de déterminer quels sont les facteurs qui expliquent que la majorité des jeunes persévérent dans le système scolaire. Comment arrivent-ils à rester motivés? À quoi se raccrochent-ils? Et à l'inverse, qu'est-ce qui pousse certains à quitter l'école avant même d'avoir obtenu un diplôme?

1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME

La problématique de la recherche proposée s'intègre à celle plus large du décrochage scolaire et même du décrochage social. De fait, les conséquences de l'exclusion ou de l'autoexclusion scolaire sur les jeunes adultes qui tentent une insertion sociale et professionnelle ne peuvent être ignorées. En effet, cette insertion est compromise par le fait qu'ils obtiennent plus difficilement un emploi compte tenu des compétences moins développées et du niveau de littératie parfois inadéquat pour occuper l'emploi souhaité. Certains liens sont même établis entre décrochage scolaire et criminalité, consommation d'alcool et toxicomanie (Looker et Thiessen, 2008). Les intervenants du milieu scolaire, tout comme les parents, ne comprennent pas toujours les raisons motivant leurs jeunes à abandonner leurs études et à opter pour une voie plus difficile. Le système scolaire québécois ne répond certainement pas aux besoins de chacun des élèves. Certains d'entre eux réussissent à obtenir un diplôme alors que d'autres s'en sentent totalement incapables. Pour y voir plus clair, il semble important d'étudier comment se vit la

persévérance scolaire chez les jeunes afin de faire ressortir des éléments utiles à la lutte au décrochage scolaire.

Les jeunes, qui sont au cœur même du phénomène, possèdent peut-être une explication, ou du moins une compréhension du problème différente de celle proposée par les écrits qui abordent davantage la perception des professionnels et des praticiens. Les jeunes clament haut et fort qu'ils veulent que la société les écoute et prenne en considération leurs besoins. Le ministère de l'Éducation du Québec et son programme de formation de l'école québécoise « place l'élève au cœur du processus d'apprentissage; il en fait le principal artisan » (MEQ, 2003c, p. 4). Pourtant, peu d'écrits et de recherches s'intéressent à la perception qu'ont les jeunes de l'organisation scolaire ou encore aux améliorations qu'ils souhaiteraient y apporter. Ce sont les jeunes qui sont à la fois les bénéficiaires et la raison d'être de notre système d'éducation. Ce sont des gens de l'extérieur qui analysent la situation et proposent des pistes de solutions au problème tel qu'ils le perçoivent.

Alors, il semble approprié d'aller vérifier ce que le jeune a à dire du système scolaire dans lequel il a à s'intégrer pendant plus de dix ans. En effet, la loi sur l'instruction publique indique à l'article 14 que :

Tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans, jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité.

Celui-ci n'a guère le choix. Il doit donc s'adapter du mieux qu'il le peut et souhaiter que l'école réponde à ses besoins.

Plusieurs recherches abordent le phénomène du décrochage scolaire, mais l'intérêt de cette recherche se situe davantage au niveau de la perception des jeunes à l'égard du décrochage et de la persévérence scolaires en incluant leurs propositions de pistes de solutions. La lecture du bilan des Commissions jeunes 2004 sur le décrochage et la persévérence scolaires (Nadeau et Vinclette, 2004) a été un élément déclencheur. Le fait que tous les profils de jeunes aient la possibilité de s'exprimer librement sur leur vécu à l'école, sur leurs perceptions du système scolaire québécois et sur les améliorations possibles me laisse croire qu'ils sont en mesure de nous faire comprendre ce qui les aide à persévéérer dans leurs études et ce qui les démotive.

Ce sont les perceptions des jeunes que souhaite cerner cette recherche. Les jeunes sont les principaux bénéficiaires du système scolaire québécois. Chaque jour, ils côtoient tant la persévérence scolaire que le décrochage scolaire. Pour cette raison, cette recherche aborde les deux questions suivantes :

- Quelle est la perception des jeunes à l'égard du décrochage scolaire et de la persévérence scolaire?
- Quelles solutions proposent-ils pour contrer le décrochage scolaire et favoriser la persévérence scolaire?

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Suite à l'élaboration de la problématique de cette recherche, trois questions spécifiques sont soulevées. Ces questions de recherche seront au cœur même du processus de recherche et viendront guider toute la méthodologie et le traitement des données à venir :

- Quelles sont les perceptions des jeunes à l'égard du décrochage scolaire?
- Quelles sont les perceptions des jeunes à l'égard de la persévérance scolaire?
- Quelles pistes de solutions sont proposées par les jeunes pour contrer le décrochage scolaire ou favoriser la persévérance scolaire?

1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

L'importance de la recherche est exposée dans les prochaines lignes, selon le modèle de spécification de la problématique proposé par Chevrier (2003). Il est donc question de la pertinence sociale et scientifique de la recherche.

1.4.1 Pertinence sociale

Depuis plusieurs années, le phénomène du décrochage scolaire prend de l'ampleur. La société et les acteurs du milieu de l'éducation sont préoccupés par le taux élevé de décrochage avant la fin de la formation secondaire. Malheureusement, puisque le décrochage scolaire est avant tout un processus, le problème n'apparaît pas du jour au lendemain chez les jeunes du secondaire et dès le primaire, les enseignants peuvent déceler des signes indiquant que certains élèves sont déjà démotivés et désintéressés. On remarque, dès lors, une baisse d'intérêt en ce qui concerne l'école ainsi qu'un désengagement au niveau de la construction des savoirs et au niveau de la participation sociale (Direction générale de la recherche appliquée, 2000).

Il est inquiétant de lire que 41 % des jeunes décrocheurs affirment ne pas aimer l'école et être insatisfaits des programmes qui leur sont proposés (Ministère de l'Éducation, 1996). La démotivation, les difficultés d'apprentissage et/ou comportementales peuvent mener certains jeunes à devenir des « décrocheurs potentiels ». Des études indiquent que la raison la plus souvent évoquée par les jeunes lorsqu'ils abandonnent leurs études

touche les motifs reliés à l'école, ce qui inclut l'ennui à l'école, le manque d'intérêt pour les cours proposés, les difficultés avec les travaux scolaires et les problèmes avec les enseignants (Bushnik, Barr-Telford et Buissière, 2002; Gingras, 1995).

La problématique du décrochage scolaire est très large et semble toucher plusieurs pays, essentiellement les pays industrialisés. Les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1998) s'inquiètent de voir les élèves en difficulté quitter l'école sans véritables qualifications pour s'intégrer au marché du travail. Dans les faits, l'insertion socioéconomique de ces jeunes non-diplômés étant plus difficile, elle affecte la stabilité économique de ces pays. « En fait, stabilité économique et éducation vont de pair, en ce que la santé économique d'une région est tributaire du taux d'alphabétisation/de littératie et de numératie de la population » (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay et Allaire, 2007, p. 6).

1.4.2 Pertinence scientifique

Plusieurs organismes tels que le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), le Carrefour de lutte au décrochage scolaire de Montréal ainsi que de nombreux établissements d'enseignement et commissions scolaires, travaillent déjà à réduire le taux de décrochage scolaire en mettant en place des programmes qui s'adressent aux jeunes fréquentant les établissements d'enseignement secondaire. Le

ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport finance d'ailleurs plusieurs de ces programmes. C'est donc sans surprise que l'on constate que, depuis plusieurs années déjà, des recherches ont été menées pour comprendre le phénomène du décrochage scolaire au Québec et tenter d'en identifier les principales causes.

Sous l'angle de la persévérance scolaire, l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie de l'Université du Québec à Trois-Rivières se penche déjà sur la réussite scolaire des jeunes de la région en étudiant, sous différents angles, trois cohortes de jeunes de la Mauricie ayant débuté la maternelle en 1983, en 1988 et en 1992. Les travaux de l'Observatoire comportent tant une dimension quantitative que qualitative.

Cette recherche sur la perception des jeunes à l'égard du décrochage et de la persévérance scolaires pourrait permettre d'établir un parallèle entre certains résultats des travaux menés par l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie et ceux issus des travaux de la Commission jeunes 2004 de Réussite Montérégie.

Contexte théorique et objectifs de recherche

Le contexte théorique fait état, dans un premier temps, des éléments en lien avec le décrochage scolaire, soit : la définition, les conséquences, les profils de décrocheurs et les causes possibles. Ensuite, le thème de la persévérence scolaire est approfondi en présentant : la définition, les facteurs influençant la persévérence et le profil des jeunes persévérandts. La présentation des quatre objectifs de recherche complète ce chapitre.

2.1 DÉCROCHAGE SCOLAIRE

De nombreux auteurs ont jusqu'à maintenant traité du décrochage scolaire et les écrits n'offrent pas une vision unanime du phénomène. Par exemple, il n'est pas facile de déterminer clairement à partir de quel moment un élève devient un décrocheur ou encore un décrocheur potentiel. Même si tous s'entendent pour associer au décrochage scolaire un long processus de désengagement, celui-ci n'est pas perçu par chacun de la même façon. La définition de ce qu'est le décrochage scolaire, les conséquences qui lui sont associées, la classification des décrocheurs selon différents auteurs ainsi que les causes possibles nous permettent donc de cerner un peu plus précisément ce que les écrits proposent au sujet du décrochage scolaire.

2.1.1 Définition

Le décrochage scolaire et le décrochage 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) mentionne que le décrochage scolaire est une forme de décrochage social, voire une condition de celui-ci. 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 ou encore une difficulté à se trouver une place dans celle-ci.

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) Il s'agit là de la définition la plus courante dans les écrits gouvernementaux québécois. Pour leur part, Leclercq et Lambillotte (1997) considèrent le décrochage scolaire comme un processus progressif et lent qui est le résultat d'un cumul de facteurs internes ou externes au système scolaire et qui conduit à

un désintérêt envers les études. Il est donc une conséquence de nombreux facteurs d'ordres personnel, social ou scolaire.

La définition de Bloch et Gerde (2004) qui rejoint celle de Favresse et Piette (2004) est très intéressante puisqu'elle aborde d'abord le lien école-élève. Le décrochage scolaire est, en quelque sorte, la conséquence de la fragilisation ou de la destruction des liens qui unissent au départ l'élève, l'école et la société. Ces auteurs traitent le décrochage scolaire comme une incompatibilité entre le jeune et son école. En effet, le jeune décrocheur n'arrive plus à trouver sa place, à s'adapter à son milieu scolaire alors que, réciproquement, l'établissement scolaire n'arrive plus à répondre aux réels besoins du jeune. Le lien ainsi détérioré conduit directement au décrochage scolaire.

Certains auteurs mentionnent une autre forme de décrochage scolaire, le décrochage cognitif ou encore décrochage de l'intérieur. Pour Longhi et Guibert (2003), ce type de décrochage est beaucoup plus difficile à déceler. Il correspond aux jeunes passifs et en manque de motivation tant intrinsèque qu'extrinsèque. Ces jeunes fréquentent encore plus ou moins assidûment un établissement scolaire, mais ils sont totalement « décrochés » de tout ce qui s'y vit. Ils ne voient plus l'importance des connaissances enseignées et d'un éventuel diplôme. Ils ne croient plus en leurs enseignants. Leurs nombreuses difficultés et les échecs qu'ils ont accumulés dans leur vécu scolaire les poussent à se désengager au plan académique mais aussi au plan social. Ces jeunes

développent donc régulièrement des comportements dérangeants ou encore ils s'enferment dans leur solitude. Ce décrochage de l'intérieur, habituellement associé à un fort taux d'absentéisme, est une première étape menant vers le décrochage extérieur.

Mais qui sont ces élèves qui pensent décrocher?

Plusieurs études ont tenté de définir les caractéristiques des élèves à risque de décrocher. Ces jeunes sont, selon la définition de 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. Les auteurs constatent que pour chaque décrocheur, un processus de désintégration graduelle de l'appartenance scolaire est observé. Certains indices laissent croire que le décrochage scolaire est le résultat d'une multitude de facteurs. Bushnik, Barr-Telford et Buiissière (2002) mentionnent même 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. Les propos de Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) résument bien la perception scientifique du décrochage scolaire et constitue la définition retenue :

Les chercheurs s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel qui résulte d'une combinaison de facteurs en interaction les uns avec les autres. La décision d'abandonner l'école ne se fait pas sur un coup de tête. Elle résulte plutôt de frustrations accumulées sur une longue période. Ces frustrations sont engendrées par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents. Progressivement les décrocheurs se désengagent et s'éloignent de l'école. (p. 2)

2.1.2 Conséquences

Dans son ouvrage, Zay (2005) met en évidence le lien entre l'exclusion scolaire, sociale et la situation précaire dans laquelle glissent les jeunes ayant quitté l'école sans diplôme. Shaienks, Eisl-Culkin et Buiissière (2006) affirment que les jeunes qui décrochent avant la fin de leurs études secondaires sont désavantagés tant sur le marché de l'emploi que dans leurs activités quotidiennes. En effet, selon cette étude, les décrocheurs seraient plus nombreux à se retrouver sans emploi. Une étude de la Direction générale de la recherche appliquée du Développement des ressources humaines Canada (2000) révèle que les revenus des hommes qui n'ont pas terminé leurs études sont plus bas que ceux des diplômés. Pour les femmes, la situation est encore plus alarmante, alors qu'un grand nombre d'entre elles n'ont pas d'emploi.

Janosz (2000) ajoute également d'autres conséquences possibles au décrochage scolaire. En effet, il mentionne que dans certains cas, il est possible d'établir un lien entre le fait d'avoir des comportements dérangeants menant à quitter définitivement l'école et la criminalité juvénile et adulte. Il sonne également l'alarme quant au futur rôle parental de ces jeunes décrocheurs, car l'adaptation difficile à la structure scolaire peut affecter le support parental qu'ils offriront à leur tour. Les risques que leur progéniture ait des difficultés scolaires et décroche sont plus importants.

Janosz (2000) poursuit dans le même sens en indiquant dans ses travaux que l'intégration socioprofessionnelle des non-diplômés est plus ardue que celle des diplômés. En effet, il mentionne que les non-diplômés sont plus nombreux à recevoir de l'aide financière gouvernementale (aide sociale ou chômage) et que leurs emplois sont souvent précaires et peu rémunérés. Comme la situation économique des décrocheurs est peu favorable, ils sont également plus susceptibles de développer des problèmes de santé physique ou mentale (Janosz, 2000).

2.1.3 Profils de décrocheurs

Janosz (2000) propose une typologie de quatre profils de décrocheurs. La première catégorie est celle des « discrets ». Leur profil ressemble beaucoup à celui des élèves qui termineront leurs études, mais habituellement leur rendement scolaire est faible et ils proviennent d'un milieu socioéconomique défavorisé. La catégorie des « inadaptés » correspond à des jeunes dont le profil est plus négatif : échecs scolaires, problèmes de comportement et milieu familial en difficulté. Les catégories des « discrets » et des « inadaptés » représentent environ 80 % des décrocheurs. Il existe également des décrocheurs qui présentent un profil de « désengagés » et finalement de « sous-performants ». Les « désengagés » sont habituellement des jeunes sans problématiques comportementales importantes, qui ont un bon potentiel académique mais qui refusent de s'engager dans leur scolarisation, alors que les sous-performants, qui sont eux aussi

désengagés face à l'école et sans problème de comportement, éprouvent des problèmes d'apprentissage qui les placent constamment en situation d'échec.

Janosz a basé ses travaux sur les typologies déjà existantes, soit celle de Elliot et Voss (1974), celle d'Erpicum et Murray (1975), puis celle de Kronick et Hargis (1990). Selon Elliott et Voss (1974), il existe des décrocheurs « handicapés intellectuellement », des décrocheurs « involontaires », atteints par la maladie ou la mortalité, et des « intellectuellement capables ». Cette dernière catégorie se subdivise ensuite pour former les « volontaires » et les « expulsés » qui se font, pour leur part, indiquer par l'établissement scolaire le chemin de la sortie.

Pour ce qui est de la typologie présentée dans les travaux de Erpicum et Murray (cités dans Janosz, 2000), six types de décrocheurs sont définis, soit les « drop-out accidentels » qui ont les capacités pour réussir mais font le choix du marché du travail, et les « inadaptés » dont les difficultés intellectuelles ou comportementales sont un frein à leur adaptation au milieu scolaire. Une troisième catégorie correspond aux « défavorisés » qui ne croient plus en l'école car les perspectives d'avenir semblent trop sombres pour qu'ils s'en sortent. Les « délinquants », quant à eux, ont un milieu souvent similaire aux « défavorisés » mais avec des conduites sociales inacceptables. Les deux dernières catégories regroupent les « drop-out féminins », dont les causes d'abandon sont principalement le mariage et la grossesse, et finalement les « marginaux » qui ont tout pour réussir mais qui considèrent comme aliénant le système scolaire.

Du côté de Kronick et Hargis (1990), une première subdivision permet de distinguer les décrocheurs qui réussissent à l'école de ceux qui y vivent de nombreux échecs. Du côté des jeunes qui réussissent, les décrocheurs « expulsés pour des problèmes de comportement » sont présents. Il est possible de retrouver également des « expulsés » dans la catégorie des jeunes en échec, mais les raisons de leur expulsion relèvent plutôt de difficultés académiques accumulées. Parmi les jeunes décrocheurs en échec, les décrocheurs « discrets » sont les plus nombreux et une partie des décrocheurs correspond à des « in-school dropouts », c'est-à-dire des jeunes qui ont complété leurs études sans toutefois réussir à décrocher un diplôme.

2.1.4 Causes

Selon, l'OCDE (1998), les raisons évoquées par les jeunes pour quitter l'école seraient davantage indépendantes de leur volonté. Il serait question entre autres de pressions de l'établissement, de raisons économiques ou familiales. Ces trois catégories de raisons sont reprises dans les travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2006). Les auteurs mentionnent également les facteurs de démotivation les plus fréquents chez les jeunes. Parmi ceux-ci : la marginalité, les situations familiales difficiles, le redoublement, les difficultés scolaires, les difficultés personnelles et le manque d'intérêt pour l'école sont cités.

Le travail pendant les études secondaires est aussi un des facteurs clairement associés au décrochage scolaire. D'abord, les résultats d'une recherche démontrent que les élèves qui n'occupent pas d'emploi pendant leurs études sont plus susceptibles de décrocher que ceux qui travaillent modérément. Toutefois, les élèves qui travaillent plus de 30 heures par semaine demeurent ceux qui sont les plus susceptibles de quitter l'école (Bushnik, 2003). Les aspirations scolaires des jeunes de troisième et quatrième secondaire qui travaillent beaucoup sont moins élevées que celles de leurs pairs qui travaillent peu ou qui ne travaillent pas (Dumont, 2005). Toujours selon Dumont (2005), le travail à temps partiel dépassant 11 heures par semaine devient un facteur de risque pour l'adaptation scolaire du jeune.

Parmi les autres facteurs qui influencent la décision de quitter l'école, les recherches identifient le statut socioéconomique de la famille, le sexe, la région, le nombre élevé d'écoles fréquentées, l'attitude négative face à l'école et les difficultés académiques (Bushnik, 2003). Pour Janosz (2000), les échecs scolaires à répétition, les nombreuses absences sans motivation et la révolte contre le système scolaire, qu'elle soit active ou passive, sont des signes, des indices importants qui laissent présager un éventuel décrochage.

2.2 PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Les divers textes traitant de la persévérence scolaire nous permettent de définir plus clairement la persévérence scolaire, de lui associer certains facteurs identifiés par les différents auteurs consultés et de tracer un portrait sommaire du jeune qui persévère.

2.2.1 Définition

La persévérence, ou poursuite des études, est définie comme la base de la réussite des jeunes. Selon le ministère de l'Éducation (2003a),

(...) pour susciter cette persévérence, 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. (p. 7)

2.2.2 Facteurs influençant la persévérence

Présentement à travers les écrits, deux grandes catégories de facteurs peuvent influencer la persévérence scolaire. Il s'agit des facteurs mésosociaux, en lien avec les institutions et la famille, et des facteurs microsociaux, qui concernent l'individu et ses relations interpersonnelles (Janosz, 2000).

2.2.2.1 Facteurs familiaux

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, selon les auteurs Potvin, Deslandes, Beaulieu et al. (1999). Pour Bautier (2006), l'association d'un milieu familial fragile et de grandes difficultés au plan des apprentissages est une combinaison qui peut affecter directement la persévérance scolaire. La persévérance scolaire sera également grandement influencée par la valorisation de l'école par la famille, l'implication des parents dans le vécu scolaire, la réaction des parents aux échecs scolaires, l'encadrement parental, le niveau de scolarité des parents et le contexte socioéconomique de la famille (Janosz, 2000 et Pain, 2000).

Pour Caouette (1997), les adolescents souffrent, avant tout, de solitude et d'un manque d'écoute et de communication. Ils veulent que les adultes s'intéressent à eux, à leurs rêves. Lorsque la famille et l'école réussissent à établir ce lien avec eux, il devient le point de départ pour construire la confiance en soi et l'image de soi du jeune pour ainsi favoriser la persévérance scolaire.

2.2.2.2 *Facteurs institutionnels*

L’engagement affectif est aussi un élément 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 essentielle pour que l’élève s’engage réellement dans son développement cognitif et personnel et qu’il persévère dans ses études. L’école est un milieu de vie pour le jeune qui la fréquente. L’expérience qu’il y vit, son organisation et son climat deviennent donc des facteurs déterminants de la persévérance scolaire. Chez les adolescents, la qualité de l’expérience scolaire devient même la variable ayant la plus grande valeur prédictive (Janosz, 2000). Mc Mullen (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, ce pourcentage grimpe à 49 %. La perception du climat de l’établissement est donc plus positive chez les jeunes persévérants ou diplômés. Il est important de souligner également 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; Marzano, 1992; Janosz et Deniger, 2001).

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. Les jeunes suggèrent aux

enseignants de prévoir davantage de temps pour des rencontres individuelles surtout lorsque surviennent des difficultés personnelles ou scolaires (Rousseau, Tétreault et Vézina, à paraître). Janosz (2000) indique également que :

(...) retirer du cursus général les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement afin de les empêcher d'abandonner l'école ne semble pas être une stratégie plus efficace que la scolarisation en voie normale ou les stratégies d'intégration des enfants en difficulté au secteur régulier. (p. 112)

Potvin (2005) s'est intéressé aux liens existants entre la relation maître-élève et le risque de décrochage scolaire. Il a pu conclure que plus les jeunes perçoivent leur enseignant comme bienveillant, plus le niveau d'intensité du risque de décrochage scolaire diminue. De plus, les relations saines et les attitudes positives des enseignants permettent de créer le climat empreint d'empathie et d'authenticité que réclament les élèves. Ce climat positif permet l'épanouissement de l'image de soi positive. L'enseignant qui prend le temps d'être à l'écoute de ses élèves, qui tient compte de leur avis, qui les respecte, qui croit en eux et qui pose sur eux un regard positif, vient rehausser la capacité de se construire du jeune et sa résilience (Truong, 2006). C'est grâce à l'image que leur renvoient leurs enseignants et leurs pairs que les élèves arrivent à rehausser leur estime de soi (George, 2002).

Truong (2006) va même un peu plus loin en indiquant que l'estime de soi est l'élément à travailler à l'école pour stimuler la persévérance scolaire. Selon lui, le mode compétitif orienté vers la performance qui caractérise l'école devrait être remplacé par un système basé sur l'émulation. Pour un jeune en difficulté, les mauvais résultats et les formules de

dépréciation des enseignants sont vécus comme une atteinte directe à sa personne, à sa valeur en tant qu'individu. L'échec est alors attribué à une cause interne qui le rend directement responsable et qui affecte négativement son estime de soi (Leclercq et Lambilotte, 1997). Pourtant, en modifiant quelque peu ses pratiques pédagogiques et évaluatives, l'enseignant a le pouvoir de faire vivre des réussites importantes au jeune en difficulté (Siaud-Faccin, 2008). Il est possible ainsi d'amener l'élève à ne plus craindre de s'investir en travaillant sa confiance en lui. Son sentiment d'efficacité en est, par le fait même, affecté positivement puisqu'il se développe en vivant une réussite, en observant comment se vit une réussite ou encore par les encouragements et la persuasion qu'une personne telle que l'enseignant peut offrir (Delvaux, 2000).

Les écoles favorisant le plus la persévérance scolaire sont celles où des pratiques pédagogiques efficaces, une bonne gestion de classe et un système d'encadrement et de reconnaissance appliqués par tout le personnel sont présents. Mais encore plus, c'est une école où l'élève est accompagné dans la découverte de ses intérêts et de ses forces. La direction peut également faire la différence si elle soutient au lieu de contrôler et qu'elle suscite en plus la coopération (Janosz, 2000).

2.2.2.3 Facteurs interpersonnels

Selon le modèle de Fortin, Potvin et Royer (2000), le réseau social influence la décision de persévirer dans le système scolaire. En effet, plusieurs auteurs constatent que les jeunes potentiellement décrocheurs s'associent à des pairs qui ont décroché ou qui vivent une démotivation comparable à la leur. À l'adolescence, la dimension sociale revêt une importance accrue et l'isolement et le rejet des pairs peuvent alors augmenter le risque de décrocher, de fuir la structure institutionnelle qu'est l'école (Janosz, 2000).

Pour s'intégrer dans un groupe social et pour être reconnus par leurs pairs, certains jeunes peuvent même développer des comportements dérangeants teintés de démotivation, se montrer ignorants ou encore refuser de répondre aux attentes de l'enseignant. Ce comportement, nommé « impuissance apprise », est fréquent chez les jeunes décrocheurs de l'intérieur (Seligman, 1991).

Dans les facteurs de risque interpersonnels, Janosz (2000) évoque également les relations conflictuelles avec les enseignants. Pour Delvaux (2000), l'école et son personnel sont parfois fermés à certaines dimensions humaines importantes qui pourraient aider les jeunes à se développer. Marcelli et Braconnier (2000) ajoutent que la période de l'adolescence, qui correspond à une étape où de nouvelles possibilités relationnelles sont découvertes, est souvent associée à un transfert de l'autorité parentale vers l'enseignant avec qui l'adolescent confrontera ses valeurs et alimentera ainsi bon nombre de situations conflictuelles.

2.2.2.4 *Facteurs personnels*

La persévérance scolaire est régulièrement associée à la motivation scolaire. Il est intéressant de voir 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. L'engagement d'ordre académique défini par Pirot et De Ketela (2000) comme une décision volontaire de s'engager activement et profondément dans les activités d'apprentissage proposées, joue un rôle primordial.

La dépression et le stress sont deux facteurs qui peuvent également affecter la participation ainsi que le degré d'intérêt manifesté par l'élève. En effet, l'état dépressif de certains jeunes peut créer, en quelque sorte, un vide cognitif qui les empêche de poursuivre leur cheminement académique. Le manque de concentration provoqué par ce vide a des répercussions importantes sur la compréhension des notions et sur l'investissement dans la tâche (Canivet, Cuche, Jans, Lecocq et Lombart, 2006). Le stress peut, lui aussi, conduire à un désinvestissement. Son origine est parfois difficile à identifier puisqu'il peut provenir de la famille, de la société ou du système scolaire qui est axé sur la réussite et la performance. Cependant, il origine parfois de l'école elle-même et de sa structure. Ainsi, les commentaires des pairs, les remarques désobligeantes des enseignants, les moqueries, les difficultés à s'intégrer au groupe et les échecs

causent un stress important chez certains élèves qui préfèrent fuir l'école pour éliminer ces sources de stress (George, 2002).

La perception positive de soi, qui englobe les concepts d'estime de soi, d'autoefficacité 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 persévérateurs et diplômés sont plus susceptibles d'avoir une perception positive d'eux-mêmes que les jeunes décrocheurs.

L'estime de soi, qui peut se résumer comme étant la considération et le respect que chaque individu porte envers sa propre personne, permet en effet d'identifier plus facilement ses difficultés, de les surmonter et finalement de s'intégrer dans la société d'une façon harmonieuse (Rosenberg, 1979). Ainsi, une faible estime de soi peut donc menacer la poursuite du cheminement scolaire lorsque des difficultés viennent parsemer le parcours du jeune. Selon Siaud-Faccin (2008), un jeune qui fait face à de nombreux problèmes développe une réaction de protection qui l'amène à se désintéresser, à se désinvestir et à ne plus fournir d'effort. Il a ainsi le sentiment de contrôler la cause de ses échecs et protège par le fait même son estime de soi puisqu'il choisit alors de vivre un échec. Ses compétences ne sont pas remises en cause à ce moment.

L'autoefficacité, qui est partie intégrante de la perception de soi positive, est considérée par Bandura (2003) comme « l'aspect dynamique de l'estime de soi relatif à un domaine

particulier » (p. 12). Avec la confiance en soi, elle vient elle aussi influencer la relation qu'entretient le jeune avec les apprentissages et le système scolaire. En effet, un jeune qui se croit capable de réaliser les apprentissages proposés ou de résoudre les problèmes qu'il rencontre augmente ses chances de réussite (Delvaux, 2000).

Plusieurs facteurs liés directement à l'individu peuvent donc venir influencer la persévérance scolaire. Janosz (2000) identifie les habiletés intellectuelles et verbales faibles ainsi que les échecs et retards scolaires comme étant des facteurs qui augmentent le risque de décrochage scolaire. Marcelli et Braconnier (2000) abondent dans le même sens en venant spécifier que le passage à la pensée formelle, vers l'âge de 12-13 ans, est difficile pour certains élèves. Les concepts abstraits deviennent ainsi difficilement accessibles pour le jeune. Cette incompréhension de l'abstrait vient accentuer les difficultés d'attention et les retards académiques, puis conduit vers une perte d'intérêt pour l'école qui présente au niveau secondaire un nombre important de notions abstraites.

Dans les facteurs qui influencent la persévérance scolaire, Janosz (2000) identifie également les aspirations scolaires et l'investissement dans les activités scolaires ou parascolaires.

2.2.3 Profil des jeunes qui persévèrent

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 dans laquelle figurent : la connaissance de soi, le fait d'être proactif, persévérand, d'avoir des buts, d'utiliser efficacement son réseau de soutien, et finalement la stabilité émotionnelle. Janosz (2000) établit également que l'estime de soi de ces jeunes est assez élevée et qu'ils développent le sentiment d'avoir le contrôle sur leur vie. Ils sentent qu'ils ont du pouvoir sur ce qui leur arrive.

Rousseau, Tétreault et Vézina (à paraître) mentionnent, de leur côté, que la motivation joue non seulement un rôle essentiel dans la réussite scolaire, mais qu'elle permet aux jeunes de persévéarer dans leur cheminement scolaire. Elles ont identifié 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. Donc, les relations positives avec les enseignants et la direction de l'école ainsi que le climat de classe agréable deviennent des agents motivationnels importants pour les jeunes. Dans le même ordre d'idées, Janosz et Deniger (2001) 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.

L'engagement est également un bon indice de persévérance. Les travaux de Bushnik, Barr-Telford et Buiissière (2002) indiquent que les élèves qui persévérent à l'école font preuve d'un plus grand engagement au niveau scolaire. La famille favorisera, dans de nombreux cas, cet engagement en valorisant ce qui est accompli à l'école.

2.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les objectifs principaux de la présente recherche s'énoncent ainsi :

- Décrire et analyser les perceptions à l'égard du **décrochage scolaire** des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie.
- Décrire et analyser les perceptions à l'égard de la **persévérance scolaire** des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie.
- Analyser et classifier 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 secondaire qui s'énonce comme suit :

- 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) afin d'en dégager les éléments communs et les particularités régionales.

Méthodologie de recherche

Ce chapitre présente la méthodologie de la recherche en expliquant d'abord le type de recherche choisi. Ensuite, l'échantillon et les instruments de mesure sont détaillés. Finalement, le processus de collecte de données, de traitement et d'analyse est décrit.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Ce projet s'inscrit dans une méthodologie de recherche qualitative. Ce type de recherche vise à regrouper un certain nombre de caractéristiques présentes dans les données recueillies selon des critères de classification (Lamoureux, 1995). Dans ce cas, les données de la recherche ne sont donc pas de nature numérique. La recherche qualitative permet d'obtenir et de procéder à l'analyse de données descriptives comme les propos des participants et leurs comportements pour, par la suite, les interpréter en tenant compte du contexte (Miles et Huberman, 2003). Le choix d'une étude qualitative est justifié considérant que le but est d'approfondir la compréhension du phénomène complexe qu'est le décrochage scolaire en sondant les perceptions des jeunes eux-mêmes (Deslauriers et Kérisit, 1997).

Il s'agit 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). Pour sa part, Lamoureux (1995) mentionne que cette méthode de recherche a pour but de tracer un portrait d'un phénomène puis d'établir des liens entre les divers éléments. L'emphase est donc mise ici sur les détails pertinents qui permettront d'obtenir des informations contextuelles permettant de décrire le plus fidèlement possible les perceptions des jeunes à l'égard de la persévérence et du décrochage scolaires.

3.2 ÉCHANTILLONAGE

La population à étudier est constituée de jeunes fréquentant une institution scolaire, ayant au minimum l'âge pour fréquenter l'école secondaire et provenant de la région de la Montérégie. Ce sont les perceptions de cette population concernant la persévérence et le décrochage scolaires que l'étude tente d'identifier. Près de 1000 élèves du secondaire, du collégial et de l'éducation des adultes ont participé aux Commissions jeunes de Réussite Montérégie qui ont eu lieu en mars et avril 2004. Ces jeunes proviennent des 14 MRC visitées dans la région de la Montérégie. Ainsi, 48 écoles secondaires, quatre écoles intermédiaires, deux écoles à vocation particulière, huit centres de formation professionnelle, sept centres d'éducation aux adultes et six cégeps sont représentés. L'échantillon est constitué à 53 % de garçons et à 47 % de filles.

L'échantillon retenu ici est intentionnel, c'est-à-dire qu'il a été planifié à partir d'un ensemble de critères (Savoie-Zajc, 2000). Il a été obtenu en utilisant la technique des

échantillons de volontaires qui s'avère être une technique non probabiliste (Beaud, 2003). Les établissements d'enseignement étaient libres de participer aux Commissions jeunes. Cependant, pour permettre une certaine généralisation des propos recueillis, il importe de réduire les erreurs d'échantillonnage. Une des techniques efficaces pour y arriver consiste à « reproduire le plus fidèlement la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière » (Beaud, 2003, p. 220). Donc, afin de rendre l'échantillon le plus représentatif possible, il a été prévu que le nombre de participants pour chacune des Commissions jeunes ne devait pas dépasser 80 avec un maximum de 20 participants provenant du cégep. Une liste de critères de sélection des participants a été préalablement remise aux institutions d'enseignement. Les principaux éléments étaient les suivants :

- 60 % des participants doivent être des garçons.
- La représentativité des niveaux doit être équitable.
- Des profils de jeunes différents sont demandés (jeunes impliqués, à risque, raccrocheurs, aimant l'école...).
- Les champs d'intérêts doivent être variés : sportif, artistique, scientifique, etc.
- Une représentation des élèves impliqués au conseil d'établissement ou encore au conseil étudiant est souhaitée.

3.3 INSTRUMENTS DE RECHERCHE

La collecte de données s'est effectuée à partir de commissions organisées dans chacune des MRC de la région de la Montérégie. La formule retenue pour les Commissions jeunes devait permettre aux jeunes de se sentir en confiance et d'avoir envie d'échanger. Le déroulement était essentiellement le même pour chaque rencontre. Suite au mot de bienvenue et à la présentation des Commissions Jeunes de Réussite Montérégie, les jeunes présents assistaient à une pièce de théâtre puis participaient à un théâtre-forum pendant lequel certains jeunes étaient invités à remplacer un comédien afin de proposer une solution au problème exposé. Finalement, ils visionnaient la vidéo « La persévérance, ça mène loin » produite pour l'occasion par Mission Possible. C'est suite à ces activités que débutaient les échanges avec les jeunes.

Les échanges étaient animés conjointement par la coordonnatrice de Réussite Montérégie et par le meneur de jeu du théâtre-forum. Cette coanimation mixte avait comme objectif de permettre aux jeunes de se sentir à l'aise. Les thèmes abordés se regroupaient en cinq catégories, soit : la région, les jeunes, l'école, la famille, et la communauté. Lors de ces échanges, les participants étaient invités à partager leur point de vue au microphone.

L'entretien de type qualitatif permet d'accéder à l'expérience des participants et de mieux comprendre leurs comportements et leurs choix (Poupart, 1997). La technique d'entrevue utilisée dans cette recherche se rapproche du groupe de discussion qui convient très bien lorsqu'il est question d'étudier des comportements sociaux et les relations entre un établissement et sa clientèle (Geoffrion, 2003). Au chapitre des avantages de cette technique, l'auteur indique la possibilité d'aborder des questions ouvertes et la compréhension plus approfondie du discours des participants. Cependant, un des désavantages du groupe de discussion est l'influence involontaire des résultats par l'attitude et les propos de l'animateur. La dynamique de groupe peut également devenir un élément négatif lorsqu'elle est affectée par certains participants démontrant un leadership important ou lorsque le sujet abordé est plus délicat ou controversé (Geoffrion, 2003).

3.4 COLLECTE DE DONNÉES

Les données utilisées pour la recherche ont été colligées par Réussite Montérégie. Un premier bilan des Commissions jeunes a été rédigé par ce même organisme (Nadeau et Vincellette, 2004). Cependant, un protocole d'entente entre Réussite Montérégie et la Chaire de recherche Normand Maurice visait l'analyse systématique et rigoureuse des données colligées lors des échanges et discussions en s'assurant des critères de scientifilité.

Les données proviennent de l'enregistrement audio des 16 Commissions jeunes qui se sont tenues dans les 14 MRC de la région de la Montérégie en mars et avril 2004. Au total, un peu plus de 13 heures de données ont été analysées.

3.5 TRAITEMENT ET ANALYSE

Les enregistrements audio ont été retranscrits intégralement. L'analyse qualitative des données recueillies a été faite à l'aide du logiciel ATLAS/ti. Ce logiciel, reconnu pour son efficacité lors du traitement des données qualitatives (Denzin et Lincoln, 2000), a permis d'analyser la transcription intégrale du contenu des Commissions jeunes 2004 en suivant le mode d'analyse par réseau *Network Analysis* proposé par Cohen, Manion et Morrison (2000). Il s'agissait d'une analyse inductive puisque les unités de sens étaient, dans un premier temps, codées selon les codes émergents pour ensuite être regroupées en catégories créées en fonction des rapprochements qu'il est possible de faire et du sens qui se dégage des données. Il est important de noter que, puisque l'analyse est inductive, les catégories ne pouvaient être déterminées à l'avance. Ce type d'analyse permet de conserver le sens et la richesse des propos des participants (Cohen, Manion et Morrison, 2000; Miles et Huberman, 2003).

Afin d'assurer la validité interne et la justesse de l'interprétation, la codification des propos se doit d'être précise et exhaustive (Laperrière, 1997). Pour ce faire, la liste des codes et de leurs définitions a été validée par la directrice de recherche lors de l'analyse

de la première commission. Une définition opérationnelle des codes permet une codification constante et univoque tout au long de la recherche (Miles et Huberman, 2003). La liste des codes incluant la définition de chacun d'eux est présentée à l'annexe

1. Un double codage a également été effectué sur près de 20 % des données afin de s'assurer de la fiabilité par un accord interjuge. Cette démarche a permis une triangulation de l'interprétation. Pour Miles et Huberman (2003), ce codage multiple permet de vérifier si la vision du chercheur est commune à d'autres chercheurs et si la correspondance entre les blocs de données et les codes est établie sans ambiguïté. Le coefficient Kappa de Cohen est un indicateur intéressant de la qualité de l'accord véritable non dû au hasard lors de l'évaluation de variables de type qualitatives. Plus ce coefficient se rapproche de 1, plus la concordance entre les juges est élevée (Édumétrie, 2008). Dans ce cas, le double codage a permis d'obtenir un coefficient Kappa de 0,61. Un tel coefficient est considéré comme un bon accord entre les deux codeurs impliqués.

Résultats et discussion

Ce chapitre présente les résultats de la recherche. Afin de rendre la lecture plus significative, la discussion sera intégrée à même le chapitre. Les écrits théoriques pourront ainsi être associés directement aux thématiques exposées et aux données empiriques.

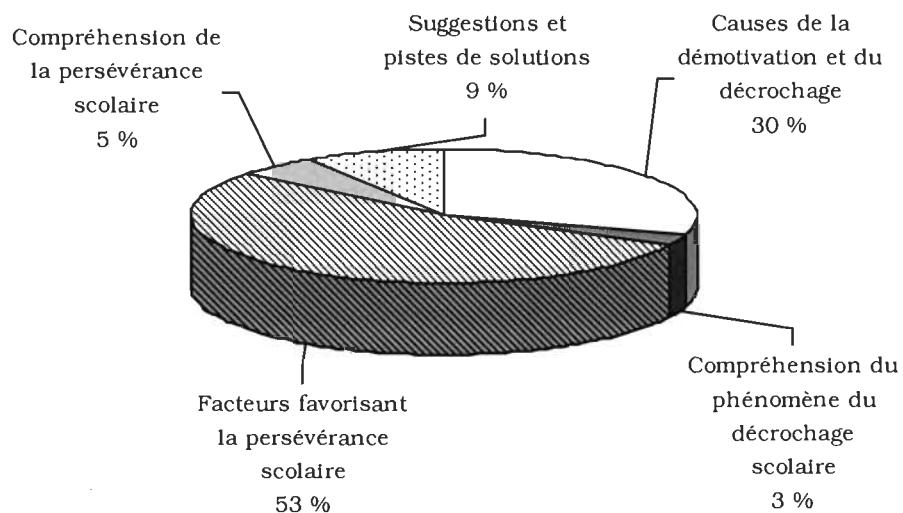
L'analyse des données permet de regrouper le discours des participants en cinq grands thèmes. Nous retrouvons donc une première thématique traitant des perceptions des jeunes en ce qui a trait aux causes de la démotivation et du décrochage scolaire. La seconde thématique traite de la compréhension du phénomène du décrochage scolaire par les jeunes. Nous poursuivons avec les perceptions des jeunes à l'égard des facteurs favorisant la persévérance scolaire. La quatrième thématique aborde la compréhension de la persévérance scolaire et de la réussite chez les jeunes. Finalement, nous terminons en présentant les suggestions et pistes de solutions apportées par les participants afin de favoriser la persévérance scolaire.

La recherche comporte un objectif de deuxième ordre qui est de comparer les résultats qualitatifs des travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie. Donc, lorsque cela s'avère possible, nous tenterons, à même les thématiques, d'établir un parallèle avec les travaux de l'Observatoire. Les collectes de

données de Réussite Montérégie et de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle de la Mauricie étant dirigées avec des outils différents, les liens ne peuvent être faits pour chacun des thèmes présentés dans ce chapitre.

Au total, 1328 unités de sens sont analysées. La figure suivante (figure 1) illustre la répartition en pourcentage des unités de sens à l'intérieur des cinq thèmes. Une telle présentation permet uniquement de constater l'importance accordée par les jeunes à chacun des thèmes abordés à l'intérieur de leur discours.

Figure 1
Distribution des unités de sens à l'intérieur des thèmes
constituant le discours



4.1 DÉCROCHAGE SCOLAIRE : LA PERCEPTION DES JEUNES

Les deux premiers thèmes présentés répondent directement au premier objectif de la recherche qui est de décrire et analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes dans le cadre du projet Réussite Montérégie, à l'égard du décrochage scolaire. Le tableau 1 présente la distribution des unités de sens reliées aux deux thèmes associés à cet objectif de recherche, soit : la perception des causes de la démotivation et du décrochage scolaire ainsi que la compréhension du phénomène du décrochage scolaire chez les jeunes.

Tableau 1

Distribution des unités de sens liées au premier objectif de recherche :

Décrire et analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes dans le cadre du projet Réussite Montérégie à l'égard du décrochage scolaire

Thèmes	Catégories	Nombre d'unités de sens	Proportion du discours
Perception des causes de la démotivation et du décrochage scolaire	Organisation scolaire	65	15 %
	Relations humaines	133	31 %
	Fonctionnement de la classe	40	9 %
	Causes d'ordre personnel ou familial	90	21 %
	Causes d'ordre scolaire	67	15 %
Compréhension du phénomène du décrochage scolaire par les jeunes	Perception du décrochage scolaire	22	5 %
	Marché du travail chez les décrocheurs	17	4 %
Total :		434	100 %

4.1.1 Causes de la démotivation et du décrochage scolaire

Le thème « *Perception des causes du décrochage scolaire* » regroupe 395 unités de sens, soit 30 % du discours total. À l'intérieur de ce thème, cinq catégories permettent de cerner le discours des jeunes quant aux causes de la démotivation et de l'abandon scolaire. En ordre d'importance dans le discours sont présentées les causes liées aux relations humaines, les causes d'ordre personnel et familial, celles d'ordre scolaire, les causes attribuées à l'organisation scolaire, et finalement les causes qui relèvent du fonctionnement même de la classe.

Fait à noter, l'association des causes d'ordre scolaire à celles liées à l'organisation scolaire et aux causes liées au fonctionnement de la classe constituent près de 44 % du discours portant sur les causes de la démotivation et du décrochage scolaire. L'importance attribuée par les jeunes aux causes de la démotivation et du décrochage scolaire reliées à l'école, à son organisation et à son fonctionnement, vient en quelque sorte appuyer les travaux qui définissent le décrochage scolaire comme étant l'effritement de la relation entre le jeune et l'école jusqu'à ce que ce dernier ne se sente plus à sa place à l'école (Bloch et Gerde, 2004; Favresse et Piète, 2004).

4.1.1.1 Causes liées aux relations humaines

À la lumière des données présentes dans le discours des jeunes, l'aspect relationnel occupe une place importante dans le discours des jeunes, soit 34 % du discours se rapportant au premier thème. Cette place importante de l'aspect relationnel n'est guère étonnante puisque l'expérience scolaire négative est la variable la plus prédictive du décrochage scolaire (Janosz, 2000). Dans le discours des jeunes, les causes de la démotivation et du décrochage scolaire liées aux relations humaines englobent à la fois les attitudes négatives des enseignants et de la direction, la pression sociale que subissent les jeunes, l'esprit de compétition qui règne avec les pairs, et le manque de soutien de la part du personnel professionnel des établissements scolaires. Le tableau qui suit (Tableau 2) indique la distribution des unités de sens à l'intérieur de cette catégorie.

Tableau 2
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
« Causes de la démotivation et du décrochage liées aux relations humaines »**

Causes	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Attitudes négatives de l'enseignant	81	61 %
Attitudes négatives de la direction	18	14 %
Pression sociale	22	17 %
Compétition	9	7 %
Manque de soutien professionnel	3	2 %

Les jeunes, à travers leur discours, nous font part de l'impact important que peuvent avoir les attitudes négatives des enseignants et de la direction sur leur motivation scolaire et sur leur choix de décrocher de l'école. Ils affirment que le manque d'intérêt

de la part des enseignants est décourageant pour eux. L'un des jeunes s'exprime ainsi : « (...) *Ils s'habituent juste à nous donner nos cours pis c'est juste les cours qui sont importants.* » (7:11)¹ Certains ajoutent qu'ils ne se sentent ni soutenus ni encouragés par le personnel et que certains enseignants vont même jusqu'à les décourager et les dénigrer. L'un des jeunes mentionne : « *Moi, je trouve que à l'école, ils ne nous aident pas à nous motiver parce qu'on dirait qu'ils font juste nous rabaisser.* » (7:166). Alors qu'un autre nous dit : « *Tu sais à l'école, ils nous apprennent le respect pis le respect, pis le respect, pis respecte tes profs. Mais les profs, ils ne nous respectent pas plus.* » (11:161)

Il est important de faire un lien avec les écrits scientifiques qui nous 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 en vue de corriger un comportement indésirable. Ces attitudes des enseignants viennent donc influencer directement l'estime de soi de l'élève (Leclercq et Lambillotte, 1997; George, 2002; Truong, 2006). Le climat de la classe et celui de l'école sont considérés comme des facteurs scolaires associés au décrochage (Dubuc, 2003; Potvin 2005; MEQ, 1996; Janosz, 2000).

¹ Les références inscrites entre parenthèses représentent le numéro de la Commission jeunes Réussite Montérégie et le numéro de l'unité de sens citée.

Parmi les attitudes négatives des enseignants qui conduisent à la démotivation scolaire, les jeunes déplorent entre autres les conséquences négatives trop présentes, les expulsions rapides et fréquentes et les blâmes adressés à tout le groupe alors que certains individus seulement sont impliqués dans un conflit. Un des jeunes raconte que : « *Il y a des profs genre qui prennent la moitié du cours pour nous chialer après, pour nous dire qu'on travaille pas assez pis tout.* » (11:112) Un élève résume assez bien la pensée d'une partie des jeunes en concluant : « (...) *Je ne dis pas qu'ils ne se souviennent jamais de nos qualités pis tout ça, mais je dis que l'esprit punitif est vraiment là.* » (9:5)

Certains écrits sur le sujet indiquent qu'une plus grande proportion de décrocheurs considère que les mesures disciplinaires qu'applique l'école sont inéquitables comparativement aux jeunes persévérandts. Les jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher perçoivent le climat de l'école plus négativement que les jeunes qui persévérent (Mc Mullen, 2005). La perception du climat scolaire vient toucher directement le sentiment d'appartenance à l'école qui est un facteur important de la persévérence scolaire (MEQ, 1996; Janosz, 2000).

Dans le discours des jeunes, il ressort que les relations froides, le manque d'empathie ainsi que l'absence d'aide lorsque le jeune est en difficulté alimentent chez certains la démotivation. Les jugements que portent certains enseignants envers les élèves qui sont en situation d'échec ou qui vivent des problématiques importantes se retrouvent également à l'intérieur du discours des jeunes. Ces derniers indiquent que ces jugements

affectent la motivation et peuvent même conduire au décrochage scolaire. Un élève perplexe dit :

Les profs, c'est bizarre, mais ils vont plus aider mettons ceux qui ont des bonnes notes que ceux qui « rushent » à l'école. Dès que quelqu'un « rushe » à l'école ou dès qu'il ne persévere pas un petit peu, bien ils vont comme le laisser tomber, le mettre dans une classe à part. Pis, ils lui disent qu'il n'a pas d'avenir et qu'ils vont aider ceux qui peuvent, mais tu sais ça devrait être le contraire. (11:180)

Ce n'est pas la première fois que de tels faits sont rapportés par les jeunes. En effet, l'étude de Canivet, Cuche, Jans, Lecocq et Lombart (2006) arrive à la conclusion qu'il est important de s'arrêter et de se questionner sur le regard porté sur les élèves par les enseignants. C'est que les lourdes conséquences qui découlent de l'attribution de la responsabilité des difficultés ou du désinvestissement en classe à l'élève viennent affecter négativement la perception que le jeune a de lui et son estime de soi (Canivet, Cuche, Jans, Lecocq et Lombart, 2006; Leclercq et Lambillotte, 1997; George, 2002).

Quelques jeunes font également état de la pression sociale souvent ressentie lorsque vient le temps de faire un choix de cours ou encore un choix de formation postsecondaire. Ils mentionnent à ce moment les étiquettes qui leur sont souvent attribuées. Celles-ci les classent soit dans la catégorie des performants qui doivent choisir des cours ou des formations plus scientifiques et plus longues, soit dans la catégorie des élèves ayant des difficultés et que l'école oriente automatiquement vers des métiers manuels ou ne demandant que très peu de scolarité. Certains jeunes mentionnent que cette catégorisation des élèves les démotive. L'un d'eux explique :

Ils vont tout nous catégoriser dans des groupes, comme eux autres ils sont en maths 416. Ok. Ils vont faire des DEP. Eux autres, ils sont en 426, ils vont peut-être se rendre jusqu'au cégep. Pis après ça ah! ils sont en 436, c'est correct, ils vont finir universitaires. Je ne trouve pas ça correct. (5:140)

La pression perçue par les jeunes vient, selon eux, des enseignants mais aussi des parents et de la société en général.

Je trouve un peu déplorable que le monde mette de plus en plus d'emphase pour les études collégiales, universitaires. Je trouve que, depuis qu'on est jeune, nos parents, je ne sais pas si c'est parce qu'eux n'ont pas ce diplôme-là, qu'ils envient que leurs enfants l'aient. Je trouve qu'il y a beaucoup, beaucoup de personnes qui nous poussent à atteindre un niveau très élevé d'éducation. (5:167)

La compétition et l'obligation de toujours performer au maximum sont aussi abordées par les jeunes dans les causes de la démotivation et du décrochage scolaire reliées aux relations humaines. Un participant explique :

Il faut avoir les meilleures notes pis aïe t'as eu combien? Aïe moi je t'ai battu. Regarde lui comment il n'est pas bon. Pis tu sais c'est là qu'on repousse le monde qui ont peut-être plus de difficultés. Je le sais pas ça serait le fun de faire de quoi pis pas nécessairement avoir une note au bout. (3:68)

Le mode compétitif, qui est toujours présent dans nos écoles, est parfois remis en question dans les écrits et semblerait avoir un impact sur l'estime de soi de l'élève. Truong (2006) suggère même d'orienter les interventions de l'école selon un système où la compétition ferait place à l'émulation. La pression et le climat compétitif décrit par les participants peuvent également constituer des facteurs de stress importants. Certains auteurs relient le stress au désinvestissement cognitif et à des difficultés au

plan scolaire qui peuvent avoir un impact sur la motivation et le choix d'abandonner ses études (Canivet, Cuche, Jans, Lecocq et Lombart, 2006; George, 2002).

Le manque de services d'aide provenant des services professionnels de l'école est effleuré par quelques participants. Ceux qui abordent le sujet mentionnent que les intervenants oeuvrant dans les écoles sont souvent débordés et n'arrivent pas à répondre à la demande qui est très forte selon eux.

Il est possible ici d'établir un parallèle avec les résultats obtenus par l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie. En effet, en Mauricie, les participants ont également relevé le fait qu'ils subissaient une certaine pression sociale et plus particulièrement, pour certains d'entre eux, de la part de la famille. Cette pression est considérée comme un élément négatif contribuant à la démotivation et au décrochage scolaire.

4.1.1.2 Causes d'ordres personnel et familial

Les problématiques personnelles et familiales comme source de démotivation ou comme cause du décrochage scolaire représentent près de 23 % du discours se rapportant au premier thème. Les problèmes personnels, le manque de soutien de la part de la famille, la difficile conciliation du travail avec les études, les facteurs financiers et la naissance d'un enfant sont regroupés ici. Le tableau qui suit (Tableau 3) présente le nombre d'unités de sens rattachées à chacun des codes de la catégorie « Causes de la démotivation et du décrochage scolaire d'ordres personnel et familial ».

Tableau 3
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
« Causes de la démotivation et du décrochage scolaire d'ordres personnel et familial »**

Causes	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Problèmes personnels	31	34 %
Manque de soutien de la famille	31	34 %
Conciliation travail-études	13	14 %
Aspect financier	10	11 %
Enfant	5	6 %

Les problèmes personnels et le manque de soutien de la part de la famille sont des éléments qui occupent une grande proportion du discours en lien avec cette catégorie. En effet, ces deux codes représentent plus de 68 % du discours associé aux causes de démotivation et de décrochage scolaire d'ordres personnel et familial.

Les problèmes personnels affectant la motivation des jeunes, abordés par les participants, sont variés. Cependant, la consommation de stupéfiants est de loin le problème personnel le plus discuté. Neuf participants affirment clairement que la consommation de drogue est la principale cause de leur démotivation ou de l'abandon de leurs études. L'un d'entre eux affirme : « (...) *on fumait du pot pis tout genre. T'sais on arrivait à l'école, on était gelé pis tu sais genre ça allait mal (...) pis je m'en rendais pas compte.* » (7:130) Les problèmes de santé et le harcèlement de la part de certains élèves font également partie des problèmes personnels ciblés comme étant susceptibles de nuire à la motivation scolaire. Les propos d'un des participants résument bien la perception des jeunes. « *Quand t'as des problèmes personnels dans ta vie, c'est très, très dur d'être bon à l'école. Tu ne peux pas être bon. Tu peux pas, tu es trop préoccupé par qu'est-ce que tu vis.* » (3:35)

La toxicomanie est identifiée dans les écrits scientifiques comme un des facteurs personnels associés au décrochage scolaire chez les élèves du secondaire (Dubuc, 2003). À la lumière des propos des jeunes, les stupéfiants semblent jouer un rôle important dans le processus de désintérêt face à l'école. Cependant, la consommation de drogue aurait une influence plus grande chez les jeunes correspondant au profil de décrocheurs « inadaptés », alors qu'elle aurait moins d'impact chez les « discrets » (Janosz, Leblanc et Boulerice, 1998).

Dans le discours des jeunes, le manque de support de la part des parents est décrit sous différentes formes. Pour certains, le fait de ne pas être respectés dans les choix qu'ils font est très démotivant. Souvent, les jeunes mentionnent le besoin d'être encouragés et soutenus. Un participant explique : « *Bien, c'est sûr que le noyau c'est les parents. C'est mes parents que j'aurais aimé qu'ils m'encouragent, mais... c'est ça. Sérieux, l'important c'est les parents.* » (3:41) Certains vont plus loin en mentionnant qu'ils sont conscients de leurs lacunes et de leurs difficultés et ajoutent que les punitions ou discours moralisateurs des parents sont inutiles et ne les motivent pas. Pour d'autres, c'est la pression provenant de la famille et les comparaisons faites par les parents qui viennent miner leur motivation scolaire.

Les facteurs familiaux sont régulièrement associés à l'abandon scolaire (Janosz, 2000; Rousseau, Tétreault et Vézina, 2006; Bushnik, 2003; Potvin, Deslandes, Beaulieu et al., 1999; Pain, 2000). Les difficultés au niveau des compétences parentales ainsi que les pratiques non adéquates adoptées par les parents expliquent souvent les lacunes au niveau familial (Dubuc, 2003). Lorsque des difficultés scolaires s'ajoutent à une situation familiale fragile, les risques de décrochage scolaire augmentent (Bautier, 2006).

Pour certains jeunes, il apparaît également que la conciliation travail-études ait un impact négatif sur la motivation et la poursuite des études. En effet, le discours des

participants indique qu'il est parfois difficile de conserver la motivation scolaire lorsque le travail occupe une place importante dans la vie du jeune.

Avec l'école, tu n'as pas le choix de travailler par les soirs pis après ça tu te réveilles le lendemain et tu es fatigué (...). Dans le fond, tu es content d'avoir ton argent, mais tu ne réussiras pas plus à la fin. (1:35)

De plus, quelques participants ont indiqué que leurs employeurs et enseignants n'étaient pas toujours compréhensifs à l'égard de leur situation.

Les écrits abordent aussi le seuil critique où les conséquences d'un emploi à temps partiel combiné aux études peuvent devenir problématiques pour plusieurs jeunes.

Les répercussions négatives associées au travail à temps partiel sont importantes, surtout si certains seuils critiques sont franchis, soit 15 heures par semaines consacrées à un emploi durant les études, mais surtout à partir de 20 heures par semaine. Rappelons que l'adolescence est une période marquée par d'importants changements de maturation physique, identitaire, intellectuelle et socioaffective. Les élèves qui cumulent le double rôle travail-études augmentent ainsi le risque de présenter des problèmes scolaires et psychosociaux sous le poids de la fréquence et de la sévérité des facteurs de stress et des exigences liées à ces deux fonctions. (Dumont, 2007, p. 165)

Dans une plus petite proportion, les difficultés financières et les enfants complètent les causes d'ordres personnel et familial énoncées par les jeunes. Les problèmes financiers sont perçus par les jeunes comme étant une cause de démotivation et de décrochage scolaire. Les coûts plus élevés des études postsecondaires et les besoins financiers dus à une situation particulière sont les éléments retrouvés dans le discours des jeunes. L'annonce d'une grossesse ou encore les nombreuses responsabilités liées à la venue au monde d'un enfant sont également identifiées comme des causes de l'abandon scolaire.

Dans cette catégorie, deux éléments sont communs avec les participants de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie. En Montérégie, comme en Mauricie, les jeunes identifient les difficultés personnelles telles que la consommation de drogue ou les problèmes familiaux comme étant des éléments pouvant nuire à la motivation scolaire. De plus, ils s'entendent pour dire que le manque de soutien de la part de la famille est un élément qui a beaucoup d'impact sur leur motivation.

4.1.1.3 Causes liées à l'organisation scolaire

Certaines causes de la démotivation et du décrochage scolaire présentes dans le discours des participants se rattachent directement à l'organisation du système scolaire. Dans cette catégorie, les problématiques en lien avec l'organisation pédagogique, la formation des groupes ainsi que le manque d'activités parascolaires, d'informations reliées au choix de carrière et de reconnaissance sont abordées. Le tableau qui suit (Tableau 4) présente la distribution des unités de sens à travers les différents codes de cette catégorie.

Tableau 4
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
 « Causes de la démotivation et du décrochage scolaire liées à l'organisation scolaire »**

Causes	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Organisation pédagogique	37	57 %
Formation des groupes	13	20 %
Manque d'activités parascolaires	6	9 %
Manque d'informations relatives au choix de carrière	6	9 %
Manque de reconnaissance	3	5 %

Une grande proportion du discours des participants dans cette catégorie correspond à des causes de démotivation ou de décrochage scolaire directement liées à l'organisation pédagogique. Plusieurs participants critiquent le fait de devoir reprendre une année scolaire complète alors que ce ne sont pas tous les cours qui ont été échoués. 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 pour des résultats insuffisants ou qu'il n'a pas accès à une formation alors que les prérequis sont considérés comme démesurés. Un participant donne comme 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 ici avec le sentiment d'autoefficacité et la confiance en soi qui sont deux composantes de la perception de soi (Leclercq et Lambillotte, 1997).

Effectivement, lorsque le jeune perçoit que ses difficultés lui coupent 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 exclus en quelque sorte de l'école qui peut lentement l'amener à prendre ses distances avec l'école (Bouchard, St-Amant, Bouchard et Tondreau, 1997).

Les jeunes semblent aussi affirmer que certains cours sont inutiles à leur cheminement et ne répondent pas toujours à leurs besoins. L'un d'eux mentionne : « *Qu'est-ce que je trouve tu sais qui est plate dans le système éducatif, c'est que tu vas avoir des cours qui te sont imposés pis ça, des fois même pas rapport avec qu'est-ce que tu veux devenir.* » (11:165) Des participants ajoutent également qu'il est démotivant pour eux de ne pas avoir accès à l'option ou à la formation qu'ils ont choisie sous prétexte que celle-ci affiche complet. De plus, quelques-uns dénoncent le manque de cours plus physiques ou manuels qui permettraient aux garçons de mieux s'adapter à l'école, le manque de cours portant sur les méthodes de travail et la présence de cours déconnectés du marché du travail qui les attend.

Selon la philosophie du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, il est important de rappeler que pour susciter la persévérance scolaire, il est souhaitable « (...) que les exigences de leur vie d'élève s'harmonisent avec les autres dimensions de leur vie. » (MEQ, 2003, p. 7) Janosz (2000) indique, pour sa part, que l'école qui

accompagne ses élèves dans la découverte de leurs forces et intérêts diminue les risques de décrochage scolaire.

En ce qui a trait à la formation des groupes, les participants s'entendent pour dire que les groupes sont beaucoup trop nombreux et que cette forte population affecte directement la qualité de l'enseignement et l'aide reçue. La motivation de certains en serait, par le fait même, diminuée. Les classes homogènes sont aussi perçues comme une source de démotivation par certains jeunes qui se sentent isolés et jugés par cette pratique. Deux situations fort différentes sont exposées :

Bien moi je ne sais pas mais à l'école X, il y avait des types de classes. Il y avait ceux qui étaient en difficulté, les moyens pis les forts. Mais quand tu es dans des classes en difficulté, je ne sais pas mais quand tu fais des travaux d'équipe, tu demandes une question à ton coéquipier, mais lui non plus ne le sait pas plus. Pis des fois, tu te sens mal d'aller voir le professeur. Mais ça ne t'aide pas parce que comme tous les deux vous êtes poches, c'est sûr que vous allez avoir une note poche. (12:70)

Ok. Bien moi, il y a une affaire que j'ai vraiment pas trouvé le fun à l'école. C'est que les élèves qui performent, on les met dans un groupe performant. C'est bien, mais le problème qui se pose c'est que quand tu es dans le groupe performant, tu es isolé. Comme la fille disait tantôt, tu es tout seul avec ton groupe (...) En plus, ils choisissent tes options à ta place parce qu'ils considèrent que tu es capable d'en prendre plus (...) Pis je trouve ça décevant comme la plupart des élèves qui ont la capacité pour y aller, qui ont le potentiel, mais qui se sont désistés à la première occasion parce qu'ils ne voulaient pas. Ils voulaient suivre un cours normal. (5:126)

Finalement, parmi les causes de démotivation et de décrochage liées à l'organisation scolaire, les participants identifient le manque d'activités parascolaires sportives ou culturelles. Selon eux, cette rareté des activités serait attribuable, dans plusieurs cas, à un

manque de ressources financières. Les participants évoquent aussi le manque d'informations relatives aux formations postsecondaires et aux métiers possibles comme étant un aspect négatif de l'organisation scolaire qui entrave à l'occasion leur parcours. Trois participants tiennent également à s'exprimer sur le manque de reconnaissance tel que des bourses ou *méritas* remis à des élèves pour souligner les efforts déployés et non la performance.

L'encadrement des élèves comprend une dimension parascolaire qui n'est pas à négliger puisqu'elle permet à l'élève de se sentir bien à l'intérieur de l'école et de développer son sentiment d'appartenance (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; MELS, 2005). La persévérance scolaire est ainsi favorisée (Janosz, 2000). Les écoles plus petites favoriseraient également la participation à des activités parascolaires (Rumberger, 1995).

4.1.1.4 *Causes liées à des facteurs d'ordre scolaire*

Dans cette catégorie de causes de la démotivation et du décrochage scolaire, les énoncés des participants sont regroupés sous trois codes distincts, soit : le peu d'importance accordée aux diplômes, les échecs scolaires répétés, et le manque d'intérêt pour la formation entreprise. Le tableau qui suit (Tableau 5) présente la distribution des unités de sens à l'intérieur des trois codes de cette catégorie.

Tableau 5
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
 « Causes de la démotivation et du décrochage liées à des facteurs d'ordre scolaire »**

Causes	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Importance du diplôme	30	45 %
Échecs scolaires	25	37 %
Manque d'intérêts	12	18 %

Plusieurs participants mentionnent que le peu d'importance que certains jeunes accordent au diplôme peut les conduire à quitter le système scolaire. Les jeunes semblent s'entendre sur le fait que le domaine artistique ne requiert pas vraiment de diplôme pour réussir. Dans ce cas, les études seraient facultatives. Un participant explique :

Oui, mais ça dépend pareil, parce que admettons que tu vas à l'école pis que tu veux devenir musicien, ça ne te donne rien d'aller à l'école pour être musicien. T'apprends rien qu'à jouer de la musique, c'est tout. Si tu joues du drum, tu t'achètes un drum pis tu joues du drum. Tu n'as pas besoin d'aller à l'école pour ça. (10:12)

Le discours des jeunes est teinté par un grand respect envers toutes les possibilités de carrière, aussi impopulaires soient-elles. Ils indiquent que tous les métiers ont leur place dans la société et que les emplois ne nécessitant pas de diplôme sont tout aussi importants. Il est également capital pour eux que le métier convienne aux choix et aux besoins de la personne. Les jeunes indiquent toutefois être conscients que les possibilités d'emplois sont moins nombreuses lorsqu'ils ne possèdent pas de diplôme, mais qu'il est possible de réussir tout de même avec de bons contacts et d'autres qualités personnelles appréciées chez les employeurs. La réussite ne semble donc pas directement liée à l'obtention d'un diplôme pour plusieurs participants. « *Il y a des choses que tu peux*

faire, t'as pas besoin de diplôme. » (1:55) « C'est pas parce que quelqu'un ne réussit pas à l'école qu'il ne réussira pas sa vie, parce qu'on a tous des quelques choses en nous autres. » (3:91)

Cette perception qu'ont les jeunes du marché du travail correspond à ce que la recherche nous expose. En effet, selon Shaienks, Eisl-Culkin et Buissière (2006) et Janosz (2000), les conditions de travail des jeunes non-diplômés seraient moins intéressantes et les emplois plus rares et précaires. La situation économique de ces jeunes décrocheurs reste moins bonne que celle des diplômés. En 2005, le taux de chômage chez les non-diplômés était d'environ 13 %, alors qu'il se situait aux alentours de 7 % pour la population détenant un diplôme d'études secondaires (Emploi et solidarité sociale, 2006).

Les échecs scolaires répétés sont également identifiés clairement comme étant l'une des causes de la démotivation et du décrochage scolaire par les jeunes. Au total, 25 unités de sens traitant de cette cause sont répertoriées. Les jeunes perçoivent que les difficultés scolaires, les échecs et le redoublement influencent la motivation scolaire mais aussi le choix de quitter l'école. « *Bien moi sérieusement, je n'aime pas l'école. C'est plate, mais si quelqu'un vient me dire genre qu'il veut lâcher, je vais lui dire pareil de continuer. C'est rien que moi qui n'est pas bon à l'école. »* (6:96) Pour certains, les échecs et les difficultés en viennent à prendre toute la place. L'expérience négative qui en découle affecte leur désir de poursuivre leur scolarisation.

J'étais « full » pas bonne pis je ne comprenais pas des choses. J'avais des devoirs à faire, mais je ne les faisais pas parce que je ne comprenais pas. En même temps, je ne voulais pas le dire au prof que j'étais punie. Dans le fond, je me disais : s'il faut que j'aille à l'école pis que je ne comprends pas pis que je suis punie à cause que je ne comprends pas, ça me sert à quoi?

En lien direct avec les nombreux échecs, la reprise d'une année scolaire est perçue assez négativement et devient une cause du décrochage chez plusieurs jeunes lorsque le redoublement devient répétitif. Un des participants indique : « *Bien moi, j'ai pensé décrocher parce que premièrement, depuis quatre ans, je passe mon temps à redoubler. Je ne fais rien que ça. J'ai fait trois ans mon secondaire I.* » (4:17)

Les échecs scolaires, les difficultés importantes et le redoublement sont des éléments qui viennent influencer directement l'estime de soi des élèves qui vivent ces difficultés. Ces jeunes en arrivent à se désintéresser et à se désinvestir de l'école pour protéger le peu d'estime de soi qu'il leur reste. En se désinvestissant, ils contrôlent la cause de leurs échecs (Siaud-Faccin, 2008). Ces jeunes qui en viennent à quitter définitivement l'école sans diplôme se retrouvent alors dans la subdivision des décrocheurs en échec, soit « expulsés », « discrets » ou encore « in-school dropouts » (Kronick et Hargis, 1990).

Les participants ciblent aussi le manque d'intérêt envers un programme d'étude ou envers l'école comme cause possible de la démotivation et du décrochage scolaire. Pour certains, il s'agit d'une prise de conscience de leurs intérêts réels et pour

d'autres, l'école n'a aucun intérêt. Dans plusieurs de ces cas, l'élève attend tout simplement d'avoir 16 ans pour pouvoir quitter officiellement le système scolaire.

Dans le discours des jeunes, il est possible alors d'entendre des énoncés comme :

« Moi, je n'ai pas d'intérêt à aller à l'école. Ça ne vient pas me toucher personnellement. Je trouve que ça me vide de mon énergie. » (9:81) et *« Bien on dirait que j'attendais juste d'avoir 16 ans légal pour lâcher. L'école ça ne m'intéressait pas. »* (10:42)

Les propos tenus par les participants dans cette catégorie correspondent à ceux des participants de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie. En effet, l'identification des échecs scolaires répétés, du redoublement et des difficultés scolaires comme des causes de démotivation et de décrochage scolaire est commune aux deux groupes. Le manque d'intérêt pour l'école ou pour le programme offert à l'école est aussi ciblé en Mauricie comme une cause de démotivation et de décrochage scolaire.

4.1.1.5 Causes liées au fonctionnement de la classe

La catégorie des causes de démotivation et de décrochage scolaire liées au fonctionnement de la classe inclut les propos des jeunes qui traitent des méthodes pédagogiques, de la gestion de la classe et de l'évaluation. Le tableau qui suit (Tableau 6) présente la distribution des unités de sens dans chacun des trois codes composant cette catégorie.

Tableau 6
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
« Causes de la démotivation et du décrochage scolaire liées au fonctionnement de la classe »

Causes	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Méthodes pédagogiques	24	60 %
Gestion de la classe	9	23 %
Évaluation	7	18 %

Pour plusieurs jeunes, le manque de dynamisme dans l'enseignement est identifié comme une cause de démotivation scolaire. Ils indiquent que la majorité des cours sont structurés de la même manière, ce qui rend l'enseignement monotone et les tâches répétitives. Un participant mentionne : « *Bien moi, je suis d'accord avec eux. C'est sûr que le prof il fait rien que parler ou il fait rien que de te faire écrire dans tes livres. C'est poche!* » (7:19) Pour un autre, la situation est semblable. Il explique : « *Il y a des élèves que genre, ils rentrent dans un cours. Pis là, le cours est plate. Ils dorment, je ne sais pas. Ils ne font rien. Ils ont juste le goût de sacrer leur camp.* » (11:225)

Archambault et Chouinard (1996) confirment ce que les jeunes soulèvent en indiquant 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 (Janosz, 2000; MEQ, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 2004).

Le principal élément qui ressort des propos des jeunes en ce qui concerne la gestion de la classe est l'indiscipline des élèves. Pour certains, ces comportements dérangeants, lorsqu'ils ne sont pas gérés efficacement par l'enseignant, rendent la concentration et la motivation plus difficiles. « *C'est trop des enfants justement. Je trouve que ça niaise trop dans la classe. Je ne suis pas capable de me concentrer comme il faut.* » (7:56) Un participant associe le nombre élevé d'élèves dans les groupes avec la difficulté qu'ont certains enseignants à maintenir un climat propice aux apprentissages en verbalisant ainsi : « *Vu qu'on est plusieurs dans la classe, c'est plus facile de se déconcentrer. Le professeur n'a pas le contrôle sur le groupe parce qu'on est trop dans les classes pis les professeurs ont trop d'élèves.* » (15:141)

Les élèves ont manifesté le même désir d'encadrement lors d'une consultation menée par le Conseil supérieur de l'éducation (2004). Ils mentionnaient à ce moment la nécessité d'établir un code de vie mais tout en maintenant une certaine souplesse.

Les quelques participants qui s'expriment sur l'évaluation semblent dire qu'elle est parfois démotivante parce qu'elle crée des barrières et mène à la comparaison. Ces jeunes déplorent le fait que les standards d'évaluation ne soient pas adaptés en fonction de la personne et de son potentiel réel. Pour certains, l'évaluation semble difficile à comprendre. Un participant déclare :

Une autre chose qui me dérange, c'est les notes. Tu sais, comment est-ce que tu peux noter un enfant A-B-C ou 60, que toi tu es un 70, toi tu es un 90. Je trouve que c'est rabaissant pour un enfant. Je trouve que c'est dénigrant.
(9:27)

Les rencontres individuelles pour combler certaines lacunes semblent être une pratique efficace et appréciée par les élèves (Rousseau, Tétreault et Vézina, à paraître). Quelques modifications des pratiques évaluatives des enseignants peuvent faire une grande différence et offrir la possibilité de vivre des réussites qui permettra d'accroître l'estime de soi (Siaud-Faccin, 2008).

Lorsque les résultats obtenus avec les jeunes de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie sont pris en considération, le manque de contrôle de l'enseignant dans sa gestion de classe est identifié comme une cause de démotivation. Les jeunes de la Mauricie, tout comme ceux de la Montérégie, déplorent le fait que l'indiscipline de certains élèves les empêche de se concentrer et de réussir.

4.1.2 Compréhension du phénomène du décrochage scolaire

Le thème « *Compréhension du phénomène du décrochage scolaire par les jeunes* » est le résultat du regroupement de 39 unités de sens qui représentent 3 % du discours total des participants. Le thème se divise en deux catégories, soit : la perception du décrochage scolaire par les jeunes et la perception du marché du travail chez les décrocheurs.

4.1.2.1 *Perception du décrochage scolaire par les jeunes*

Dans la catégorie regroupant les perceptions des jeunes à l'égard du phénomène du décrochage scolaire, deux aspects sont abordés. Il est d'abord question du phénomène lui-même (17 unités de sens traitées) et ensuite des décrocheurs présents dans l'entourage des participants (5 unités de sens traitées).

Tout d'abord, le décrochage scolaire ne semble pas être un sujet abordé spontanément entre amis selon les participants qui s'expriment sur le phénomène. Les participants sont aussi d'avis que les jeunes qui décrochent sont intelligents, mais que l'école ne reconnaît pas leur intelligence. « *J'ai vu plein de monde décrocher parce que justement tu sais ils sont intelligents, mais ce n'est pas reconnu cette intelligence-là à l'école. Si tu n'as pas de bons résultats bien tant pis.* » (9:118) Le phénomène est, selon eux, très présent et personne n'est vraiment à l'abri de la démotivation et du décrochage. Les jeunes voient

aussi un lien entre les valeurs familiales et le fait de quitter l'école. Finalement, un participant explique le décrochage ainsi : « *Souvent c'est la perte de confiance. C'est quand on se dit je sens que je ne serai pas capable, faque tant qu'à me péter le nez, je vais m'en aller.* » (14 :79)

Cinq participants nous informent qu'ils connaissent personnellement des décrocheurs. Dans certains cas, il s'agit d'un membre de la fratrie alors que pour d'autres, il est question d'amis ou de connaissances.

Il est tout de même étonnant qu'aucun des participants ne fasse état de la complexité du phénomène du décrochage scolaire. En effet, les auteurs s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est la résultante d'une combinaison de plusieurs facteurs sur une période de temps plus ou moins longue (Janosz, 2000; Delcourt, cité dans Canivet, Cuche, Jans, Lecocq et Lombart, 2006; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004).

4.1.2.2 Perception du marché du travail par les décrocheurs

Les 17 unités de sens analysées dans cette catégorie ont toutes été regroupées sous le même code, soit « marché du travail négatif ».

Les participants perçoivent le marché du comme étant très difficile lorsqu'il y a absence de diplôme. Ils mentionnent à plusieurs reprises le salaire très bas octroyé aux jeunes sans diplôme et les conditions de travail ardues. Le discours des jeunes fait également mention des possibilités de travail restreintes et par conséquent, de la rareté des emplois disponibles. L'un d'eux lance le défi suivant : « *Regarde dans le journal. Essaie de trouver une job sans secondaire V. Ça ne se fait pas. Tu n'en trouveras pas.* » (12:83)

Les participants expliquent aussi que pour avoir un salaire convenable, les non-diplômés doivent souvent cumuler plusieurs emplois. « *Je me suis ramassée à faire le ménage de trois blocs appartements pour payer mon loyer et à donner des cours de ski alpin pour pouvoir manger.* » (4:21) Finalement, un jeune partage sa perception de la situation des femmes non-diplômées qui est, selon lui, encore plus problématique : « *Les conditions de vie sont très difficiles pis surtout, je ne veux pas faire du sexisme, mais quand on est une femme sans métier c'est encore plus difficile d'avoir un salaire décent.* » (10:43)

La perception des jeunes en ce qui a trait à la situation des femmes non-diplômées se révèle fondée puisqu'une étude de Développement des ressources humaines Canada (2000) fait état des conditions difficiles des femmes non-diplômées. Selon cette étude,

plusieurs d'entre elles ne réussissent pas à se trouver un emploi ou doivent se contenter d'emplois très peu rémunérés dans des conditions qui sont loin d'être idéales.

Cette catégorie propose, elle aussi, des similitudes entre les perceptions des jeunes de la Mauricie et ceux de la Montérégie. Les résultats de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie indiquent que les participants décrivent le marché du travail comme étant difficile pour les non-diplômés. Ils considèrent qu'il y a peu d'opportunités de carrière qui s'offrent aux jeunes qui ne possèdent pas au minimum un DES. Certains jeunes de la Mauricie se montrent même inquiets face à la situation du marché de l'emploi dans leur région.

4.2 PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE : LA PERCEPTION DES JEUNES

Les deux thèmes suivants répondent au deuxième objectif de la recherche, soit : décrire et analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes dans le cadre du projet Réussite Montérégie à l'égard de la persévérence scolaire. Nous présenterons d'abord les résultats rattachés au thème abordant les facteurs favorisant la persévérence scolaire, puis nous enchaînerons avec le thème traitant de la compréhension de la persévérence scolaire. Le tableau 7 présente la distribution des unités de sens traitées dans chacun des deux thèmes selon les catégories établies lors de l'analyse.

Tableau 7

Distribution des unités de sens liées au deuxième objectif de recherche :

Décrire et analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes dans le cadre du projet Réussite Montérégie à l'égard de la persévérence scolaire

Thèmes	Catégories	Nombre d'unités de sens	Proportion du discours
Perception des facteurs favorisant la persévérence scolaire	Facteurs d'ordres personnel et familial	181	23 %
	Facteurs liés aux relations humaines	153	20 %
	La motivation intrinsèque	139	18 %
	Facteurs liés à l'organisation scolaire	102	13 %
	La motivation extrinsèque	50	6 %
Compréhension de la persévérence scolaire	Les définitions	70	9 %
	Facteurs d'ordre socioprofessionnel	82	11 %
Total :		777	100 %

4.2.1 Facteurs favorisant la persévérence scolaire

Le thème « *Perception des facteurs favorisant la persévérence scolaire* » est composé de 625 unités de sens. Il s'agit du thème qui occupe le plus de place dans le discours des jeunes, soit plus de 47 % du discours total. Ce thème est composé de six catégories qui seront présentées selon la proportion qu'elles occupent au sein du discours des jeunes. Nous retrouverons donc les facteurs d'ordres personnel et familial, les facteurs liés aux relations humaines, la motivation intrinsèque, les facteurs liés à l'organisation scolaire, la motivation extrinsèque et finalement les facteurs liés au fonctionnement de la classe.

4.2.1.1 *Facteurs d'ordres personnel et familial*

L'analyse des propos des jeunes présents lors des Commissions jeunes de Réussite Montérégie nous permet de constater qu'une grande proportion du discours, soit près de 14 % du discours total, traite des facteurs d'ordres personnel et familial que ces jeunes considèrent comme influant sur leur persévérence scolaire. Cette catégorie aborde le soutien de la famille, la connaissance de soi, la conciliation travail-études, le bien-être psychologique et le fait d'avoir des enfants. Le tableau 8 présente le nombre d'unités de sens associées à chacun de ces facteurs.

Tableau 8
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
 « Facteurs d'ordres personnel et familial favorisant la persévérence scolaire »**

Facteurs	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Soutien familial	93	51 %
Connaissance de soi	63	35 %
Conciliation travail-études	12	7 %
Bien-être psychologique	8	4 %
Enfant	5	3 %

L'importance du soutien familial est l'élément le plus présent dans le discours lorsqu'il est question des facteurs d'ordres personnel et familial qui favorisent la persévérence scolaire. En effet, les jeunes parlent beaucoup de l'importance des encouragements, du soutien et des conseils provenant de la cellule familiale, et ce, tant en situation de crise que dans le quotidien. Pour eux, les gestes et les paroles qui vont en ce sens sont significatifs et les encouragent à poursuivre leur formation. Un participant s'exprime ainsi : « *Bien moi, mes parents, ils m'encouragent beaucoup pis j'ai pas de difficulté. Mais même dans des conditions où je ne passe pas, où j'ai de la misère ou n'importe quoi, bien ils vont toujours m'encourager.* » (5:93)

Dans le discours des jeunes, il apparaît primordial que les parents soient respectueux des choix scolaires et professionnels qu'ils font. Ils souhaitent être appuyés et soutenus dans leurs décisions mais n'apprécient pas être poussés ou obligés à prendre une voie qui ne leur convient pas. Un participant mentionne : « *Ils ne m'ont jamais trop poussé. Ils m'ont laissé faire les bons choix. Ils m'ont juste éclairé.* » (10:91) Plusieurs participants affirment que leurs parents ont aussi un impact important dans l'orientation

professionnelle qu'ils prendront. « *Il n'y a pas juste l'école qui t'oriente dans le métier que tu veux faire. Il y a aussi les parents.* » (2:28) Les membres de la famille sont souvent cités comme étant des modèles pour les jeunes, des modèles qui les incitent à aller plus loin, à persévérer. Les jeunes constatent que leur milieu familial est un lieu de transmission de valeurs qui les influence.

L'encadrement parental et la responsabilisation sont également des éléments ressortis par les participants dans les propos liés au soutien familial. Les participants qui s'expriment sur le sujet sont d'avis qu'une forme de suivi est nécessaire de la part des parents. Certes, ils sont en quête de liberté et d'autonomie, mais ils expriment aussi le besoin que leurs parents s'intéressent à eux et leur offrent un encadrement. « *Moi, la raison pour laquelle je suis resté c'est parce que j'avais beaucoup d'encadrement. Mes parents m'ont aidé.* » (11:159) En contrepartie, ils apprécient que leurs parents les responsabilisent face à leurs décisions.

Mes parents ne me disent pas tu vas faire ça, tu vas faire ci. Je suis libre de faire qu'est-ce que je veux. Ils me disent tu vis avec tes décisions, mais pensez-y comme il le faut. Ils peuvent juste m'aider! (6:78)

La relation parentale doit représenter, selon les dires des jeunes, à la fois un cadre de référence puis un lien de confiance et de respect réciproque.

Le soutien affectif provenant de la famille est un facteur favorisant la persévérance scolaire (Potvin, Deslandes, Beaulieu et al., 1999); lorsque les parents s'impliquent dans le vécu scolaire de l'enfant, qu'ils offrent un encadrement et que l'école est valorisée par

la famille, le risque de décrochage scolaire est diminué (Janosz, 2000; Pain, 2000).

Duclos, Laporte et Ross (1995) expliquent également que l'adolescence correspond aux premiers pas vers l'autonomie et qu'à ce stade, les relations qu'entretient le jeune deviennent choisies et posent alors une certaine distance avec les parents.

La connaissance de soi apparaît également comme un facteur d'ordre personnel important dans le discours des jeunes. Plusieurs d'entre eux indiquent clairement que le fait de prendre conscience de ses champs d'intérêts et de ses passions leur permet non seulement de se fixer des objectifs professionnels réalistes et motivants, mais aussi de persévérer dans leur parcours scolaire. Un jeune explique :

Moi je pense que nos objectifs [professionnels] on les trouve dans nos intérêts. Puis, nos intérêts, bien il faut justement être curieux pour découvrir qui on est pis tout ça (...) Le jour où j'ai découvert ça je me suis dit, bien toutes mes énergies je vais les mettre là-dedans. » (2:34)

Pour plusieurs jeunes rencontrés, il est important que l'école leur permette de déterminer leurs forces et leurs défis puis d'exploiter leurs talents. Pour certains, la persévérance scolaire semble fortement influencée par la connaissance de soi qu'ils développent. L'un des jeunes va même jusqu'à proposer ce qui suit :

Bien moi, je conseillerais à ceux qui sont au secondaire de commencer tout de suite à identifier ce que vous aimez. Moi, je détestais l'école. J'aime apprendre, mais je détestais la façon dont on apprenait. Donc, j'ai commencé à cibler ce que j'aimais. J'aimais écrire. J'aimais beaucoup l'ordinateur. Après ça, je me suis renseigné avec mon conseiller en orientation pour voir quels métiers pourraient m'aider dans ça. Quel métier je pourrais faire. (5:144)

Leur discours dévoile qu'il est important pour eux d'identifier ce qu'ils aiment, ce dont ils peuvent être fiers afin de bien orienter leur choix de carrière. « *Je pars de ce que j'aime, de mes intérêts puis je mets toutes mes énergies là-dedans pour foncer.* » (3:35)

Avec la clientèle des jeunes à risque de décrocher ou encore avec les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage, travailler la connaissance de soi peut s'avérer un atout (Raskind, Goldberg, Higgins et Herman, 2002). L'actualisation du concept de soi permet de développer une perception de soi plus positive (Rousseau, Bélanger, Fournier et Tétreault, 2008). De plus, une étude de Fournier confirme que « la majorité des jeunes, et plus particulièrement chez les 18-21 ans, admettent que le choix d'une profession ne se fait pas spontanément et qu'il faut développer une bonne connaissance de soi avant de prendre une décision » (Fournier, Drapeau et Thibault, 1995, p. 116).

La conciliation travail-études a est également un sujet qui est abordé par les participants. Dans chacune des 12 interventions, les participants indiquent qu'ils arrivent à bien doser le travail et les études parce qu'ils travaillent peu. Pour certains, il s'agit d'emplois estivaux alors que pour d'autres, le nombre d'heures par semaine est relativement peu élevé. Il s'agit pour eux d'une expérience positive. Les jeunes voient dans leur boulot une possibilité d'acquérir une expérience importante pour la suite de leur cheminement. Ils affirment également qu'ils apprennent ainsi à s'organiser, à gérer leur temps et à planifier. Il est donc motivant pour eux d'occuper un emploi. Les propos qui suivent illustrent bien ce que certains jeunes ont voulu nous communiquer :

Bien, travailler, je trouve que ça motive parce que tu commences à avoir le rythme de la vie, faque tu sais tu vois un peu qu'est-ce qui va t'attendre plus tard. Il faut que tu te fasses des horaires (...). Le soir que tu as des devoirs, tu les fais. Tu travailles bien là, tu prévois. Moi je travaille entre 10 et 15 heures pis c'est pas trop, mais c'est juste assez pour me motiver. (11:26)

Ça [le travail] vient compléter un peu ce qu'on apprend à l'école parce que non seulement c'est plus concret, faque on fait du travail comme tel pis on est dans l'action tout ça. Mais c'est aussi qu'on apprend, que ça soit au niveau de la logistique ou pour arranger nos horaires, la discipline pour ça, au niveau de la gestion d'un chèque de paie (...). C'est une autre éducation. Je trouve que ça complète bien l'école, mais c'est clair qu'il faut que tu sois capable de gérer les deux en même temps. (11:142)

Certains des avantages liés à un emploi à temps partiel nommés par les adolescents ont été répertoriés dans la recherche. En effet, travailler quelques heures par semaine peut contribuer à développer le sens des responsabilités, la gestion efficace de son temps et bien sûr la confiance en soi (Mortimer, Harley et Staff, 2002).

Les facteurs d'ordres personnel et familial incluent également le bien-être psychologique qui semble être une prémissse à la réussite et à la persévérence scolaire, ainsi que le fait d'être parent. D'abord, du point de vue du bien-être personnel, les jeunes indiquent à quelques reprises l'importance de se sentir bien dans sa peau et d'avoir un certain sentiment de bien-être lorsqu'ils fréquentent l'école; c'est un facteur qui influence la poursuite des études. En effet, ils tiennent des propos tels que :

Tu sais l'école, on est comme une grande famille. On se lève le matin. On s'en va à l'école. C'est important de ne pas être étranger là-bas ou de se

sentir mal parce qu'on passe quand même huit mois là-bas par année.
(11:101)

ou encore : « *Quand tu ne te sens pas bien dans ta peau, tu sais tu ne peux pas réussir.* »
(3:80)

Finalement, quelques participants mentionnent que le fait de devenir parents modifie leur perception quant à l'importance de l'école. Ils veulent devenir des modèles pour leurs enfants et leur offrir une meilleure qualité de vie qui passe, selon eux, par l'atteinte d'un niveau plus élevé de scolarité.

Encore ici, il est possible d'établir un parallèle entre la région de la Montérégie et celle de la Mauricie. Du côté de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie, plusieurs jeunes sont venus confirmer que le support des parents, leurs encouragements et leur aide étaient une précieuse source de motivation et permettaient de rester engagés dans leurs études. Des jeunes précisent de façon détaillée l'aide qu'ils reçoivent à la maison et celle que leurs parents trouvent lorsqu'ils sont dans l'impossibilité de leur venir en aide eux-mêmes. L'importance de la connaissance de soi est présente également en Montérégie et en Mauricie. Pour les jeunes en difficulté de la Mauricie, on note que le travail d'identification de ses forces et de ses défis est relativement laborieux, alors que du côté de la Montérégie, les participants identifient la connaissance de soi comme un facteur important de la persévérance scolaire parce qu'elle permet d'identifier les intérêts, les défis et les forces sur lesquels il est important de miser lors de son cheminement scolaire, mais aussi lors du choix de carrière.

4.2.1.2 Facteurs liés aux relations humaines

Les facteurs liés aux relations humaines représentent 24 % du discours des jeunes portant sur les facteurs susceptibles de favoriser la persévérance scolaire. Cette catégorie comprend les unités de sens traitant des attitudes de l'enseignant et de la direction, du soutien provenant des pairs, du mentorat, du soutien professionnel et finalement, de l'aspect social de la fréquentation scolaire. Le tableau 9 nous présente plus précisément la distribution des unités de sens à travers ces différents codes.

Tableau 9
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
 « Facteurs liés aux relations humaines favorisant la persévérance scolaire »**

Facteurs	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Attitudes de l'enseignant et de la direction	63	41 %
Soutien des pairs	44	29 %
Mentorat	22	14 %
Soutien professionnel	19	12 %
Aspect social	5	3 %

Plusieurs participants s'expriment sur l'impact des attitudes positives des enseignants et parfois des directions d'école sur leur persévérance scolaire. De manière générale, ils indiquent qu'il est important d'établir une relation de confiance entre l'élève et l'enseignant. Ils mentionnent qu'une fois cette relation établie, les enseignants peuvent leur venir en aide et les soutenir tout au long de leur parcours scolaire. « *Bien si tu t'entends bien avec un prof, tu peux aller le voir. Tu sais si des fois tu aimes plus un prof qu'un autre, on dirait qu'il te comprend plus.* » (2:144) À travers leurs propos, les

participants nous font part de leur besoin d'être encouragés et soutenus par leurs enseignants pour arriver à se développer. Un jeune complète en disant :

Quand tu as 13 ans, tu ne le sais pas que c'est toi qui faut qui donne la botte au derrière. Des fois, c'est le fun d'avoir de l'encouragement. Mais quand tu n'as pas eu dans ta vie d'encouragement, que tu n'as jamais appris comment t'en donner, je pense que c'est le fun que les autres [les enseignants] t'en donnent. (9:133)

Les jeunes souhaitent également que leurs enseignants fassent preuve d'ouverture et de compréhension. Ils considèrent que les bons enseignants sont : « (...) plus compréhensifs. Tu sais ils comprennent les jeunes. Tu sais les profs qui ont des jeunes, ils comprennent ça (...). Ils savent qu'est-ce qu'on ressent (...). Ils peuvent nous aider. »

(7:12) De plus, le discours des participants indique que l'enseignant qui s'implique à l'extérieur de ses cours, qui donne le goût d'apprendre, qui est dynamique et qui communique une passion plutôt que d'effectuer machinalement son travail, est une source de motivation pour les jeunes qui apprécient particulièrement ces attitudes positives.

Les jeunes consultés par le Conseil supérieur de l'éducation (2004) indiquent eux aussi le désir d'avoir des relations plus authentiques. « Qu'il s'agisse d'activités pédagogiques, de voyages ou de projets extrascolaires, ils apprécient en particulier l'engagement et la disponibilité du corps enseignant » (Conseil supérieur de l'Éducation, 2004, p. 23).

Les relations positives avec les pairs sont également un facteur de persévérance scolaire lié aux relations humaines qui est abordé par les participants. En effet, pour les jeunes, les relations avec les pairs occupent une place de choix et que l'influence de ces pairs sur la poursuite des études est importante pour certains. Un participant déclare :

Ils [mes amis] m'ont motivé à me dire que tu sais oui, peut-être que je me pogne tout le temps avec tout le monde, avec les profs surtout. Sauf que, si je fais mon bout de chemin pis que j'essaie de travailler pour moi, peut-être que je peux réussir. Pis oui, je pense que je suis capable de finir pis que si mes amis n'étaient pas là, je ne serais sûrement pas à l'école. (11:46)

Les participants affirment recevoir des encouragements et de l'aide de la part de leurs amis. Cette aide se rapporte parfois au plan des études, d'autres fois au plan psychologique et certains vont même jusqu'à dire que les pairs leur ont permis de prendre conscience des conséquences possibles au décrochage scolaire. Des participants mentionnent qu'il est aidant et motivant d'appartenir à un groupe d'amis persévérandts et positifs et qu'il existe même, dans certains établissements, des groupes de soutien par les pairs. Cette relation avec des jeunes qui partagent leur réalité scolaire leur permet de se sentir davantage compris et facilite la verbalisation de certains problèmes.

L'aide par les pairs « valorise le travail en équipe et initie les élèves à la coopération. Lorsqu'il porte sur les apprentissages, il permet aux plus forts d'approfondir leurs connaissances et aux plus faibles de mieux comprendre la matière sans se sentir dévalorisés. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 25) Lorsque l'entraide par les pairs s'effectue davantage en relation d'aide, elle permet

de développer certaines habiletés sociales. Un système d'entraide par les pairs profite tant à l'élève confident qu'à celui qui l'écoute (Beaumont, 2008). Le réseau social, règle générale, influence directement la persévérence scolaire (Fortin, Potvin et Royer, 2000; Janosz, 2000; Dubuc, 2003).

Le mentorat est également ressorti à quelques reprises dans le discours des jeunes comme un facteur lié aux relations humaines qui est susceptible de les aider à persévéérer dans leur cheminement scolaire. Pour les jeunes, le mentor est une personne significative, qui est une sorte de modèle, une idole qui vient de l'extérieur de la famille et qui n'est pas un membre du personnel de l'école. Cette personne doit avoir un certain vécu qui lui permette d'entrer en contact facilement avec les jeunes et de les comprendre. Un jeune explique qu'il s'agit de « *quelqu'un qui peut nous aider à persévéérer mais aussi c'est quelqu'un qui a passé par le même chemin. Tu sais qui ressemble pas mal à la même affaire que nous autres.* » (1:51) Les participants expliquent que le mentor ne peut pas être un étranger et qu'il doit être présent sur une base volontaire afin de ne pas tomber dans les services d'aide traditionnels.

Il ne faut pas qu'il soit payé pour ça parce que là, il va le faire rien que parce qu'il est payé. Il ne le fera pas parce qu'il veut t'aider. Tu sais s'il fait ça, mettons il suit toutes les consignes, les questions sont déjà toutes faites d'avance pis il fait ça parce qu'il est payé ça donne rien. Si c'est quelqu'un qui sait qu'il veut vraiment t'aider, ça peut te servir. (7:93)

Le mentor, selon la perception des jeunes, est une personne à qui il est possible de parler, qui peut les aider à s'orienter et qui les pousse à se dépasser. Les participants qui

s'expriment sur le mentorat semblent intéressés à établir une telle relation si l'occasion se présentait.

L'aide professionnelle qu'il est possible d'obtenir à l'école est ressortie comme étant, elle aussi, un facteur favorisant la persévérence scolaire. Les élèves sont d'accord pour dire que ces services sont nécessaires. Ils incluent dans ces services le psychologue de l'école, le conseiller pédagogique, le psychoéducateur, l'éducateur spécialisé, l'infirmière, le surveillant d'école, l'orthopédagogue, l'orthophoniste et même l'animateur de vie spirituelle et communautaire. Les jeunes mentionnent toutefois que les services ne sont pas toujours en nombre suffisant mais que lorsqu'ils y ont accès, l'aide reçue est bénéfique et les motive à persévéérer.

Le dernier facteur lié aux relations humaines, abordé par cinq participants, englobe tout l'aspect social que les jeunes retrouvent lorsqu'ils fréquentent l'école. Ce réseau d'amis est important et les motive parfois à persévéérer même si pour eux l'école n'a plus toujours beaucoup de sens. Ils craignent de perdre ce réseau s'ils quittent l'école. Un participant explique :

Bien moi, ce qui me motive aussi c'est mes amis... Je le sais qu'à chaque jour, quand je me lève, je m'en vais à l'école, je m'en vais voir mes amis. Je me tiens avec eux autres. J'ai du fun avec eux autres. Tu sais, je suis avec eux autres. C'est une grosse motivation pour aller à l'école. (11:117)

4.2.1.3 Motivation intrinsèque

La catégorie « motivation intrinsèque comme facteur favorisant la persévérance scolaire » comprend les unités de sens suivantes : l'engagement et la responsabilisation, l'implication, l'identification d'objectifs professionnels et finalement, les attitudes positives. Le tableau 10 indique la proportion du discours occupée par chacune de ces unités de sens.

Tableau 10
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
« La motivation intrinsèque comme facteur favorisant la persévérance scolaire »**

Facteurs	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Engagement/responsabilisation	47	34 %
Implication	39	28 %
Objectifs professionnels	31	22 %
Attitudes positives	22	16 %

De nombreux participants ont abordé le fait que la motivation doit en tout premier lieu venir de soi-même. Ils considèrent que de s'engager au niveau scolaire et de se responsabiliser est un facteur important qui favorise la persévérance scolaire. Dans leurs mots, ils expriment cet engagement par des expressions telles que : commencer par s'aider soi-même, consacrer du temps à ses études, faire des efforts, ou encore, prendre les moyens pour arriver à ses fins. Certains participants mentionnent que pour conserver sa motivation, il faut que les décisions et les actions viennent de soi-même. L'un d'eux affirme : « *À un moment donné, secondaire, c'est responsabilités pis c'est être soi-même. C'est de s'arranger par soi-même... À un moment donné, on est laissé à nous-*

*même. Bien pas qu'on est laissé à nous-même, mais c'est ça. Tu dois te structurer toi-même. » (10:28) Pour un autre, il s'agit de « *se bâtir une propre estime de soi. Pis de se rendre compte de ses propres résultats, qui soient bons ou mauvais.* » (9:159) Il faut, selon eux, que les apprentissages soient faits pour eux-mêmes et non pour les parents, les profs ou pour plaire à une instance quelconque.*

Une partie du discours des jeunes nous fait part de l'importance pour eux de devenir responsable et d'assumer leur choix afin de persévérer à l'école. Ils veulent avoir enfin le contrôle sur leur vie. « *Je veux maîtriser ma vie pis en prendre possession pour vraiment l'apprécier au complet là : de A à Z.* » (1:42) Ils ajoutent que pour arriver à ses fins et persévérer à l'école, l'élève doit oser; oser demander de l'aide et oser proposer des projets. Pour un participant, il est clair qu'il faut « *arrêter d'attendre tout le temps après les autres. C'est nous qui devons nous le dire dans le fond.* » (9:109) Les jeunes mentionnent toutefois que ce n'est pas toujours facile d'y arriver mais qu'il faut être fort et avoir une motivation personnelle qui permette d'aller de l'avant.

Les écrits font état de l'importance de l'engagement cognitif de l'élève. Cet engagement témoigne en partie de la motivation de l'élève (Barbeau, 1993; Bushnik, Barr-Telford et Buiissière, 2002). Cependant, il ne faudrait pas oublier que l'engagement est un concept large qu'il est possible d'associer à l'investissement personnel. Deux des profils de décrocheurs proposés par Janosz (2000) tiennent compte du niveau d'engagement du jeune à l'école, soit le profil des « désengagés » et celui des « sous-performants ». Le

décrochage cognitif, qui caractérise une certaine population de jeunes passifs, témoigne pour sa part d'un manque de motivation intrinsèque ou encore extrinsèque (Longhi et Guibert, 2003). Le désengagement tant scolaire que social qui s'ensuit se transforme dans certains cas en de l'absentéisme chronique qui peut conduire éventuellement à l'abandon des études (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004; Fortin, Potvin et Royer, 2000; Janosz, 2000).

Les participants discutent également de l'impact positif de l'implication dans les activités proposées par l'école. Les exemples d'activités abordés par les participants sont très variés et vont du conseil étudiant et autres comités jusqu'aux activités sportives, en passant par tout le volet artistique (théâtre, danse, musique). Les participants indiquent que le fait de s'impliquer dans l'une ou l'autre de ces activités permet d'être davantage motivé et de prendre plaisir à aller à l'école. Un participant explique : « *Moi, je suis très impliqué pis je pense que c'est vraiment une manière de premièrement changer les choses pis deuxièmement de rendre ça moins pénible.* » (2:7) Ils ajoutent également que les activités parascolaires permettent de développer un sentiment d'appartenance à son école. « *Pis s'impliquer là sérieux, ça paraît pas, mais ça te donne un sentiment d'appartenance.* » (8:27) Ils ajoutent même clairement que « *pour aimer l'école, il faut avant tout avoir un sentiment d'appartenance à l'école.* » (13:29) Finalement, à travers ces expériences, certains jeunes affirment qu'ils arrivent à se connaître davantage, à se découvrir des passions, à augmenter leur résultats scolaires et à élargir leur réseau social.

Les écrits consultés permettent de confirmer ce que les jeunes perçoivent comme aspects positifs à l'implication dans les activités parascolaires. En effet, la participation à de telles activités permet de créer et d'apprécier le climat de l'école. Ce climat favorable peut à son tour influencer positivement les résultats scolaires (MELS, 2005; Marzano, 1992).

Toujours dans la catégorie de la motivation intrinsèque comme facteur favorisant la persévérance scolaire, les participants discutent des objectifs professionnels. En effet, les jeunes semblent percevoir le fait de s'être fixé un objectif professionnel comme une source de motivation scolaire. Il serait plus facile d'être motivé lorsque le choix de carrière se précise. Certains participants affirment que « *la motivation, on la trouve dans ce qu'on veut faire plus tard dans notre vie.* » (1:129) Plusieurs participants se donnent en exemple en décrivant ce qu'ils souhaitent faire comme études postsecondaires. Pour certains, il s'agit d'un diplôme d'études professionnelles (coiffure, esthétique, électricité,...), alors que d'autres visent le niveau collégial (communication, tourisme,...). Quelques participants ont déjà même pour objectif un diplôme universitaire (éducation, comptabilité, médecine,...).

Les aspirations professionnelles sont un facteur de persévérance scolaire identifié dans la recherche (Janosz, 2000). Le projet professionnel chez le jeune est porteur de motivation puisqu'il permet une mobilisation en vue d'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 afin de favoriser la persévérance scolaire (National Dropout Prevention Center, 1999).

Les participants abordent également les attitudes positives de l'élève qui seraient un facteur favorisant la persévérance scolaire. Des participants mentionnent que l'attitude face à l'école et aux apprentissages peut faire une différence. L'un des participants pense que « *l'école c'est une question de vision. Si tu dis que c'est plate, ça va être plate.* » (8:34) En fait, dans leur discours, ils affirment que voir les aspects plus positifs, les bons résultats, même quand tout n'est pas parfait, leur permet de poursuivre leur cheminement. Selon eux, il est souhaitable que chaque jeune prenne conscience de ses progrès du fait qu'il apprend quelque chose, et ce, même quand les résultats semblent négatifs. Un jeune explique : « *Là c'est dur, mais c'est comme ça qu'on réalise que c'est avec les échecs qu'on devient de plus en plus fort. Tu finis par trouver les côtés positifs de la chose.* » (13:115) Les jeunes indiquent aussi qu'il est important de continuer à croire en ses projets et de garder en tête qu'il est possible de réussir quand on le veut vraiment.

Le profil du jeune persévérand que tracent les participants correspond à plusieurs des éléments recensés dans une étude longitudinale par Raskind, Goldberg, Higgins et Herman (2002). Rappelons-nous que ces éléments étaient : la connaissance de soi, le fait

d'être proactif, d'être persévérand, d'avoir des buts, d'utiliser son réseau de soutien et d'être stable émotionnellement.

4.2.1.4 *Facteurs liés à l'organisation scolaire*

La catégorie des facteurs liés à l'organisation scolaire représente 15 % du discours portant sur l'ensemble des facteurs favorisant la persévérence scolaire. Il inclut les unités de sens regroupées selon les codes traitant des programmes d'études, des activités permettant d'orienter son choix de carrière, de l'organisation pédagogique et de la formation des groupes. Le tableau 11 détaille la distribution des unités de sens à travers chacun de ces codes.

Tableau 11
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
 « Facteurs liés à l'organisation scolaire favorisant la persévérence scolaire »**

Facteurs	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Programmes d'études	35	34 %
Activités choix de carrière	27	26 %
Organisation pédagogique	15	15 %
Formation des groupes	14	14 %
Méthodes pédagogiques	11	11 %

Selon les propos des jeunes présents lors des Commissions jeunes de la Montérégie, certains programmes d'études, concentrations ou types de classe auraient une influence positive sur la persévérence scolaire. Tout d'abord, les programmes menant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles sont particulièrement appréciés car leur structure

permet, selon les élèves, d'atteindre rapidement son but et d'être en contact avec le concret et non plus seulement la théorie. Un participant mentionne :

Moi, c'est rendu au DEP que j'ai vu un peu le bout. Moi, c'est là que j'ai vraiment commencé à dire bien l'école, ça sert un peu à de quoi parce qu'avant ça je ne voyais pas pourquoi j'allais là. Rendu au DEP, j'ai compris parce que c'est devenu plus concret. (10:73)

Un contact avec le marché du travail est aussi identifié comme une source de motivation par les jeunes qui fréquentent des programmes qui incluent des stages. Un jeune explique :

Je trouve que c'est une bonne affaire parce que ça permet de montrer une facette du travail. Tu sais moi je me disais ça va être cool être mécanicien pis tout. Bien tu sais, j'ai vu ça pis ça m'a montré c'était quoi la job. Pis ça donne une expérience de travail. Ça permet de replacer nos idées pis voir où on s'en va... Ça m'a bien gros aidé. Ça m'a montré que mécanicien c'était pas la même affaire pis je suis revenu à l'école. (13:27)

L'option alternance travail-études est de plus en plus présente dans le paysage éducatif québécois. Les nouveaux programmes de formation axée sur l'emploi offerts dans les écoles secondaires en sont un exemple. Les stages permettent non seulement d'effectuer des apprentissages, mais ils servent à valider un choix professionnel. « Les stages, et plus particulièrement les premiers, sont donc décisifs dans le choix de métier des élèves et dans la détermination de leur projet professionnel. » (Mazalon, 2007, p. 2)

Quelques jeunes apprécient également certaines voies qui répondent davantage à leurs besoins telles que les classes de rattrapage où ils entrevoient une chance de réussir, les programmes pour les jeunes mères ou encore les programmes modulaires où le rythme

de chacun est respecté et où il est possible de se concentrer uniquement sur les matières de base. Les diverses concentrations offertes dans les écoles secondaires semblent aussi plaire à une partie de la population étudiante qui voit dans cette formule un facteur de motivation puisque plusieurs périodes par semaine sont consacrées à développer l'une de leurs forces (musique, sport, langue).

La présence d'activités permettant d'orienter son choix de carrière semble être motivante pour certains élèves. Quelques-uns indiquent que les cours de choix de carrière et les rencontres avec le conseiller en orientation peuvent aider. Ils mentionnent aussi que l'organisation de journées portes ouvertes, de salons des métiers ou de visites d'entreprises sont importants pour obtenir de l'information et déterminer ce qui peut les intéresser. Finalement, les journées de stage ou d'observation sont considérées par plusieurs comme étant stimulantes et enrichissantes.

Dans les facteurs favorisant la persévérance scolaire liés à l'organisation scolaire, quelques éléments positifs au niveau de l'organisation pédagogique sont relevés par les participants. De fait, les jeunes mentionnent qu'avoir la possibilité de changer de programme ou encore de concentration est un aspect très positif qui permet de poursuivre son cheminement scolaire plutôt que d'abandonner. Ils trouvent également intéressant de pouvoir compléter les cours exigés pour le diplôme d'études secondaires dans les centres de formation aux adultes. Certains participants abordent également la

diversité des cours offerts à l'école secondaire comme une ouverture sur le monde et ses nombreuses possibilités.

La clientèle des centres d'éducation aux adultes a subi de grands changements depuis quelques années. En effet, les insatisfactions des jeunes en difficulté face à ce que leur offre l'école secondaire les amènent dans plusieurs cas à poursuivre leurs études au secteur des adultes. Ils apprécient particulièrement l'enseignement individualisé qui contribue selon eux à leur réussite scolaire (Drolet, 2006). Larouche et Morissette (2002) et le Conseil des collèges (1988) ajoutent que certains aspects peuvent encore être bonifiés afin de répondre plus adéquatement aux besoins des jeunes. Parmi ces aspects figurent : le suivi et l'encadrement des élèves en difficulté, le ratio des groupes-classes, le sentiment d'appartenance à l'école et finalement les cours optionnels.

Lorsque les participants discutent de la formation des groupes, la taille des groupes semble être un élément clé. Les jeunes s'entendent sur le fait que les groupes plus petits facilitent le contact avec l'enseignant et permettent d'obtenir un climat de classe plus propice aux apprentissages. Quelques jeunes ont abordé la question de la mixité des groupes, mais ils n'ont pas réussi à faire consensus puisque certains dénotaient l'avantage d'avoir un enseignement plus adapté à leur mode de fonctionnement, alors que d'autres mentionnaient que les élèves ne correspondaient pas tous aux stéréotypes établis par la société. De plus, le coenseignement est perçu par certains jeunes comme une pratique motivante pour le groupe.

Finalement, en ce qui concerne les méthodes pédagogiques, les jeunes semblent dire qu'ils aiment vivre les pédagogies actives où ils sont en action et où ils réalisent par eux-mêmes des apprentissages. Un participant complète son intervention en disant : « *Faire des projets justement ça nous aide à prendre conscience de nos erreurs au lieu de s'asseoir devant quelqu'un qui donne des règles de grammaire pis que tu ne comprends pas plus.* » (14:51) Ils apprécient recevoir un enseignement où l'interactivité, l'animation ou les technologies sont présentes. Ils considèrent que la diversification des stratégies d'enseignement est un élément motivant pour eux. Certains participants, inscrits à des voies différentes que celles proposées généralement au secondaire, mentionnent que l'enseignement modulaire individualisé les motive à poursuivre.

Il est intéressant de mentionner ici que l'enseignement individualisé a été ciblé comme une stratégie efficace pour lutter contre le décrochage scolaire par le National Dropout Prevention Center (1999). La présence d'une diversité de méthodes pédagogiques à l'intérieur des cours est également une pratique intéressante contribuant à la persévérance scolaire (Savoie-Zajc et Lanaris, 2002).

4.2.1.5 Motivation extrinsèque

Cinquante unités de sens ont été analysées dans la catégorie de la motivation extrinsèque comme facteur de persévérance scolaire. Ces propos ont été classés selon trois codes distincts, soit : la présence ou l'anticipation de résultats, l'expérience de l'entourage et les récompenses attribuées. Le tableau 12 permet de rendre compte de la distribution des unités de sens en fonction de chacun des codes.

Tableau 12
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
« *La motivation extrinsèque comme facteur favorisant la persévérance scolaire* »

Facteurs	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Résultats	32	64 %
Entourage	14	28 %
Récompenses	4	8 %

Les jeunes considèrent que la présence de résultats ou l'anticipation des résultats peut être un élément de motivation. Ils parlent alors de résultats scolaires, de performance en lien avec une discipline de l'école ou encore d'un diplôme. Des participants mentionnent en ce sens : « *Je pense qu'il faut penser au grand plaisir qu'on va avoir après notre diplôme, peu importe lequel c'est.* » (5:97), et « *Tu peux apprendre, mais tu sais c'est pas la même chose que d'avoir un diplôme. Ça peut être ta source de motivation.* » (6:103) Le résultat peut être d'un autre ordre, selon les dires des participants. Il peut s'agir de l'accès à un travail ou à une formation à un niveau supérieur, et même de la concrétisation d'un projet connexe à l'école.

L'expérience des autres peut aussi devenir, selon les jeunes, une source de motivation. Les jeunes nous parlent ici de l'influence positive que peuvent avoir sur eux les témoignages de conférenciers, d'anciens élèves ou encore de leur entourage. Pour certains, les expériences difficiles des proches se transforment en un désir de faire mieux ou encore de s'en sortir.

Le sentiment d'autoefficacité chez le jeune peut être développé lorsque celui-ci observe comment une autre personne, à qui il s'identifie, a réussi. Les témoignages peuvent être, en ce sens, intéressants. Ils conduisent le jeune à vivre ses propres réussites et à renforcer une fois de plus son sentiment d'autoefficacité (Delvaux, 2000).

Finalement, comme motivation extrinsèque, les jeunes indiquent que les récompenses peuvent avoir une influence sur la motivation. Les films, les sorties, les galas, les *méritas* et les voyages de fin d'année sont considérés comme des récompenses.

4.2.2 Compréhension de la persévérance scolaire par les jeunes

Le thème de la compréhension de la persévérance scolaire par les jeunes regroupe 152 unités de sens qui représentent 11 % du discours total des participants. Le thème est présenté selon deux catégories, soit les définitions et les facteurs d'ordre socioprofessionnel. Afin de rendre la lecture plus significative, nous présenterons les définitions en premier lieu, même si leur présence est moindre que celle des facteurs d'ordre socioprofessionnel.

4.2.2.1 *Définitions*

À travers leur discours, les jeunes proposent différentes définitions des concepts de réussite, de persévérance et de liberté qui nous permettent de mieux cerner leur compréhension de la persévérance scolaire. Le tableau qui suit (Tableau 13) indique quelle importance est accordée à chacun des concepts dans le discours des jeunes portant sur les définitions.

Tableau 13
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
« *Définitions de la persévérance scolaire et de la réussite* »**

Définitions	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Définition de réussite	35	51 %
Définition de persévérance	26	38 %
Définition de liberté	7	10 %

Pour la grande majorité des participants qui s'expriment sur le sujet, réussir ne passe pas par les résultats scolaires. En effet, la réussite ne semble pas associée, pour la plupart des jeunes, à la réussite scolaire, mais bien à la réussite de leur vie. Les définitions qu'ils donnent de la réussite s'orientent davantage vers l'atteinte des buts qu'ils se fixent. Un participant pousse un peu plus loin en imageant :

(...) la vie est un peu comme un labyrinthe. Là bien il y a un point pis ça c'est le but que tu vises de devenir plus tard. Pis c'est sûr qu'en allant à l'école bien ça peut ouvrir des chemins pis ça peut t'aider à aller rejoindre ce point-là. (4:58)

Les jeunes définissent aussi la réussite comme le dépassement de ses limites ou encore la réalisation de ses rêves. Quoi qu'il en soit, ils semblent s'entendre sur le fait que la réussite représente quelque chose de différent d'une personne à l'autre. Pour plusieurs, réussir est synonyme de devenir ce qu'ils souhaitent, faire le métier qu'ils envisagent ou avoir la vie qu'ils désirent. « *La réussite à l'école, c'est un salaire, peut-être, mais c'est pas une vie. »* (10:40) La réussite, selon certains participants, c'est aussi être fiers de ce qu'ils font, même à travers les échecs. L'un d'eux explique :

La réussite ça se trouve dans à peu près n'importe quoi, même dans la défaite. Quand on a une défaite, on se rend compte qu'on a un obstacle pis après réflexion, on est capable de trouver une forme de réussite dans cette défaite-là. Je trouve que ça fait partie de la réussite. (3:8)

Dans les écrits, la réussite scolaire réfère à l'atteinte, par les individus, d'objectifs liés à différents types de savoirs et de compétences. Ces objectifs sont établis en fonction de l'âge, des acquis et de la capacité des individus au regard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (CTREQ, 2008). Il est important de distinguer la

réussite scolaire de la réussite éducative. La première est reliée directement aux résultats obtenus par l'élève tandis que la deuxième se réfère aux comportements, aux attitudes ainsi qu'à la motivation elle-même (CTREQ, 2008). La réussite ne peut être considérée uniquement selon ses valeurs quantitatives; elle doit également inclure la réalisation de soi et le développement maximal du potentiel de la personne (CTREQ, 2008).

Lorsque les jeunes définissent le concept de la persévérance, ils utilisent diverses images comme celles qui suivent :

Moi ma définition de la persévérance, c'est d'aller chercher la plus haute pomme du pommier... Si tu tombes en bas de l'escalier bien tu recommences... Tu grimpes dans l'arbre. Tu sautes. Tu t'achètes un trampoline. (2:99)

Pour moi, persévérer c'est comme tu crois en ce que tu fais pis c'est comme une petite voix qui te dit, je vais être capable de réussir. Même si t'aimes pas ça, tu vas te forcer pour réussir, ça prouve que tu es fort. (6:64)

Les jeunes considèrent que persévérer signifie aller jusqu'au bout, continuer, atteindre son objectif. Pour eux, la persévérance c'est aussi ne pas lâcher au premier obstacle, ne pas s'écraser après un échec et être capable de se relever après être tombés. Les jeunes attribuent la persévérance à une volonté personnelle. Ils indiquent que pour persévérer, il faut qu'ils s'encouragent eux-mêmes à continuer et qu'ils acceptent de fournir des efforts considérables même quand la situation est difficile. Un jeune définit la persévérance comme suit : « *La persévérance, c'est le fait de passer à travers chaque journée pour chaque chose qu'on aime pis de foncer malgré les misères du quotidien.* » (4:60)

La persévérance scolaire ou poursuite des études s'actualise selon le MEQ (2003a) lorsque l'on valorise l'école afin que les élèves qui la fréquentent soient motivés et qu'ils désirent s'y investir. Il est également important que le parcours scolaire soit adapté aux capacités et aspirations des jeunes.

À l'intérieur de l'une des Commissions, les participants abordent le concept de la liberté. Les définitions sont très différentes d'une personne à l'autre. Certains participants déclarent que la liberté est en fait une utopie, une invention de l'homme et qu'il n'est pas possible d'être totalement libre puisque l'humain vit en société. Pour d'autres, la liberté c'est pouvoir faire ce qu'ils veulent quand ils le décident. Un participant indique que pour lui la liberté passe par l'accès à des connaissances sur le monde, alors que pour un deuxième la liberté s'actualise par l'acquisition de biens matériels tels une automobile ou un appartement.

4.2.2.2 Facteurs d'ordre socioprofessionnel

Les facteurs d'ordre socioprofessionnel qui permettent de mieux cerner la compréhension de la persévérance scolaire par les jeunes sont regroupés selon deux codes distincts : l'importance du diplôme (60 unités de sens traitées) et la situation du marché du travail (22 unités de sens traitées).

Les participants qui s'expriment sur l'importance d'obtenir un diplôme indiquent qu'un diplôme d'études secondaires (DES) est maintenant une exigence de la part de presque tous les employeurs et ouvre donc à la possibilité d'accéder à un plus grand nombre d'emplois. Les chances d'avoir un emploi qui nous convient sont plus grandes, selon eux. De plus, l'obtention du DES joue aussi un rôle très important s'ils désirent réorienter leur carrière ou encore s'ils perdent l'emploi qu'ils occupent. Un jeune explique : « *Moi je dis que tu es mieux d'avoir plus de diplômes que pas assez parce que si, à un moment donné, ta job que t'aimes, tu ne l'aimes plus, pis que tu es pogné sans diplôme, tu peux plus continuer.* » (6:19) Les jeunes mentionnent également que le DES permet aussi d'accéder à d'autres formations. Les diplômes en général sont, selon les propos de certains jeunes, l'aboutissement de leurs efforts et une reconnaissance de leur persévérance. « *C'est une preuve qu'au moins il est allé jusque-là pour obtenir qu'est-ce qu'il veut.* » (4:72) Ils affirment qu'ils possèdent, avec un diplôme, plus de ressources, plus de connaissances. Finalement, la grande majorité des participants qui s'expriment ici voit le diplôme comme un ajout qui aide à réussir sa vie.

La perception qu'ont les jeunes du marché du travail avec un diplôme d'études secondaires est assez commune. Ils croient que les emplois destinés aux diplômés offrent un meilleur salaire, de meilleures conditions de travail et une meilleure stabilité. Ils ajoutent que ces emplois sont plus nombreux. De plus, certains mentionnent qu'avec un diplôme, il est possible de démarrer sa propre entreprise. Vultur (2007) explique que le diplôme correspond à la reconnaissance d'un ensemble de connaissances et de

compétences qui rendent le diplômé plus productif. « La théorie du capital humain explique ainsi l'intérêt qu'auraient les jeunes à accroître leur niveau de formation et à faire reconnaître leurs acquis grâce au système des diplômes » (p. 122).

Il est possible de comparer ici la situation en Montérégie et en Mauricie. Dans les deux régions, le diplôme d'études secondaires semble important. Les jeunes de la Mauricie pensent que ce diplôme est une fierté mais qu'il leur permettra également d'avoir accès plus facilement au marché du travail et d'obtenir de meilleures conditions salariales.

4.3 PISTES DE SOLUTIONS PROPOSÉES PAR LES JEUNES POUR FAVORISER LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Le dernier thème présenté répond au troisième objectif de recherche : Analyser et classifier les pistes de solutions proposées par les jeunes ayant participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie. Les pistes de solutions représentent environ 9 % du discours total. Cette thématique est divisée en trois catégories, soit les pistes de solutions qui répondent à des besoins liés aux relations humaines, à des besoins liés au choix de carrière, et finalement ceux liés à la restructuration scolaire. Le tableau 14 présente les proportions du discours portant sur la thématique en fonction de chacune des catégories.

Tableau 14
Distribution des unités de sens liées au troisième objectif :
 Analyser et classifier les pistes de solutions proposées par les jeunes ayant participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie

Thème	Catégories	Nombre d'unités de sens	Proportion du discours
Pistes de solutions présentées par les jeunes	Liées aux relations humaines	40	34 %
	Liées au choix de carrière	35	30 %
	Liées à la restructuration de l'organisation scolaire	34	29 %
Total :		117	100 %

4.3.1 Suggestions liées aux relations humaines

Trois codes sont associés à la catégorie des suggestions liées aux relations humaines. Il s'agit de l'écoute, de la valorisation et de l'aide. Le tableau 15 présente le nombre d'unités de sens associées à chacun des codes.

Tableau 15
Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
« *Suggestions liées aux relations humaines* »

Suggestions	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Écoute	19	48 %
Valorisation	16	40 %
Aide	5	1 %

Les participants désirent que les adultes intervenant auprès d'eux les écoutent. Ils suggèrent aux directions d'école d'être plus attentives aux besoins des jeunes et même d'enlever certains règlements concernant l'apparence physique (code vestimentaire, cheveux) afin qu'ils puissent s'exprimer. Cependant, leurs suggestions vont plus loin; ils proposent aussi d'opter pour des projets de motivation différents qui répondent plus aux attentes des élèves. Ils suggèrent également de demander quels sont les intérêts des jeunes avant de présenter les activités parascolaires afin que celles-ci soient plus variées et contribuent à développer les talents des jeunes. En classe, les participants mentionnent qu'ils aimeraient que les enseignants prennent le temps de les écouter mais aussi de les connaître et de les considérer vraiment. Ainsi, ils seraient en mesure de miser sur les talents des jeunes et ils respecteraient aussi davantage leurs styles d'apprentissage. En

résumé, toutes les suggestions présentées ici répondent à un besoin d'être écoutés que manifestent les élèves. Ils désirent que les adultes autour d'eux soient plus empathiques et prennent le temps de s'occuper d'eux. L'un des participants s'exprime ainsi :

S'il y a quelqu'un qui vient dans ton cours et qui commence comme vous vous prenez le temps de nous écouter, mais vous n'êtes pas beaucoup à le faire. Tu sais on a des gens qui viennent nous voir que ce soit pour n'importe quoi pis l'opinion des jeunes, je pense que c'est un peu négligé à quelque part. Ils sont adolescents. Ils sont « fuckés ». Oui c'est ça. Ils sont en crise d'adolescence. On ne s'occupera pas d'eux autres. Je pense que c'est important que tout le monde nous écoute. Tous les profs, le monde qui viennent nous voir, les gens qu'on rencontre... Pour devenir des adultes, il faut qu'on ait cet appui-là. Il faut qu'on sente qu'on peut aller vers eux. (2:118)

Les participants incluent également dans cette catégorie la valorisation. Ils trouveraient approprié de valoriser tous les élèves : ceux qui ont des notes moyennes, ceux qui ont mis beaucoup d'efforts dans leur travail et ceux qui se sont améliorés. Ils désirent que leurs enseignants « soient conscients pis qu'ils disent juste félicitations, tu as monté ta note, c'est déjà beau. Ça t'encourage déjà à encore plus augmenter pour avoir un plus gros bravo. » (4:41) Pour les jeunes, l'attitude positive des enseignants joue un rôle très important. En effet, ils mentionnent que certaines attitudes (« air bête », ignorer les élèves lorsqu'ils les croisent) font en sorte qu'ils ne se sentent pas valorisés. Les jeunes suggèrent aux enseignants de mettre l'accent sur les bons coups plutôt que sur les mauvais. Un participant se questionne : « *Ils vont appeler pour dire votre enfant a coulé... Mais pourquoi ils n'appellent pas quand t'as une bonne note?* » (13:142) D'autres participants ajoutent qu'il serait intéressant que d'autres formes d'intelligence que celle utilisée habituellement à l'école soient valorisées. Les jeunes suggèrent en ce

sens de valoriser les talents de chacun et de reconnaître certaines activités pratiquées à l'extérieur de l'école (musique, activités communautaires, sports). Un jeune s'exprime à ce sujet :

Je trouve que les professeurs pis les systèmes des écoles devraient encourager les jeunes dans ce qu'ils font de bien. Tu sais, des œuvres communautaires, des choses comme ça, les souligner. Je trouve qu'on ne souligne pas assez les bonnes actions des étudiants. (13:20)

Enfin, certains participants ajoutent aux suggestions la possibilité d'avoir davantage d'aide. Ils entendent ici de l'aide plus rapide dans le cas des services professionnels de l'école ou encore de l'aide des enseignants.

La recherche nous 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, il est suggéré d'offrir aux jeunes un soutien affectif leur permettant de s'épanouir pleinement (Thomas, 2005). Il est proposé également de favoriser les relations basées sur l'écoute tant entre les élèves et les enseignants qu'entre les membres du personnel (Canivet, Cuche, Jans, Lecocq et Lombart, 2006; Thomas, 2005; Rousseau, 2004; Rousseau, Tétreault et Vézina, à paraître). Savoie-Zajc et Lanaris (2002) exposerait, pour leur part, 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).

L'ajout de services complémentaires plus efficaces, la création de groupes de soutien par les pairs et l'ajout de rencontres individuelles sont des suggestions issues des travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie.

4.3.2 Suggestions liées au choix de carrière

Quatre codes émergent dans l'analyse des suggestions liées au choix de carrière : les activités de choix de carrière que suggèrent les participants, les moyens proposés pour faire circuler l'information, le choix des moments pour réaliser les activités permettant de faire un choix de carrière, et finalement les suggestions concernant le conseiller en orientation. Le tableau 16 présente l'ensemble des codes ainsi que la répartition des unités de sens de la catégorie à travers ces codes.

Tableau 16
**Distribution des unités de sens selon les codes pour la catégorie
*« Suggestions liées au choix de carrière »***

Suggestions	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Activités suggérées de choix de carrière	13	37 %
Information	10	29 %
Moment des activités de choix de carrière	7	20 %
Orienteur	5	14 %

Les activités d'orientation professionnelle proposées par les jeunes sont en majorité des activités où ils peuvent être en contact avec des gens qui oeuvrent dans le domaine qui les intéresse. Les participants proposent d'avoir des journées d'exploration des métiers

directement dans les entreprises. Lors de ces journées, il est possible de voir en quoi consiste le travail choisi par l'élève. À cela, les jeunes ajoutent la présence de stages comme activités permettant de faire un choix de carrière éclairé. Les participants suggèrent également d'augmenter le nombre de conférences ou rencontres avec des gens pratiquant différents métiers afin que ceux-ci soient présentés davantage.

Pour les jeunes rencontrés, l'information par rapport aux différents métiers est un élément important qu'il serait possible d'améliorer en ajoutant des cours tels que Éducation choix de carrière. Certains participants déplorent que le personnel scolaire s'imagine parfois que les élèves plus forts n'ont pas besoin de cette information. Pour eux, il est clair que cette information sur les métiers est pertinente pour tous les élèves. Selon les propos tenus par les participants, l'information ne semble pas suffisante et les jeunes souhaiteraient être davantage informés de toutes les possibilités qui s'offrent à eux. « *Il y a des métiers qu'on ne connaît même pas qui peuvent être intéressants dans le fond. Pis si on en entendait plus parler, peut-être que ça nous ouvrirait des portes.* » (9:114)

Tous les participants qui sont intervenus sur le moment choisi pour les activités de choix de carrière sont unanimes. Ils suggèrent de commencer ce type d'activités plus tôt dans le parcours de formation. Certains proposent le tout début du secondaire. Un participant explique la situation actuelle : « *Ils mettent plus d'emphase sur les métiers fin secondaire IV et V. Il est comme trop tard. C'est là qu'il faut que tu décides qu'est-ce*

que tu veux faire. » (1:67) Les participants pensent que, de cette façon, les réorientations seraient moins nombreuses. Ces changements font perdre du temps, selon les jeunes.

En ce qui concerne le conseiller d'orientation de l'école, les participants suggèrent qu'il soit davantage disponible à l'extérieur des heures de cours et qu'il profite de certains cours pour venir diriger des activités d'information pour le groupe.

Les suggestions ayant comme point central le choix de carrière sont moins nombreuses dans les écrits québécois. Ceux-ci mentionnent, certes, le lien qui unit aspirations professionnelles et persévérence scolaire (Janosz, 2000), mais peu de moyens autres que les stages sont exposés. Pourtant, selon les dires des participants, le choix de la formation postsecondaire et le choix de la profession sont des éléments motivationnels très importants puisqu'ils fixent un but à atteindre. Il faut tout de même souligner que le National Dropout Prevention Center (1999) propose dans ses stratégies d'opter pour une formation qui prépare au marché du travail ou qui est orientée vers une carrière.

4.3.3 Suggestions liées à l'école et son organisation

Les 34 unités de sens de cette catégorie sont associées aux suggestions qui concernent le « fonctionnement de l'école ». 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)

Les participants mentionnent également 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 être une piste de solution. L'école et la classe non-mixte ont aussi été identifiées par quelques participants comme étant une piste de solution. Cette solution ne fait cependant pas consensus chez tous les participants.

Les participants proposent également des classes moins nombreuses afin d'accroître l'encadrement et ils suggèrent de revoir l'organisation physique de la classe en plaçant notamment les pupitres en cercle plutôt qu'en rangées. L'un d'eux résume :

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 suggère : « *Si on poussait un petit peu plus vers des classes plus petites, bien si on misait sur la personne au lieu du numéro de l'élève, bien on ferait un grand pas, je pense. » (3:77)*

Finalement, les participants ont souligné à quelques occasions que les cours plus secondaires et les options ne devraient pas être retirés, et ce, même chez les élèves qui réussissent très bien. Les jeunes indiquent 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'options sont complets. Il serait alors possible de respecter les choix et intérêts de chacun des élèves.

Certains écrits proposent le 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, très utilisée dans les centres d'éducation aux adultes, est une alternative appréciée par les jeunes rencontrés en Montérégie et en Mauricie qui éprouvent des difficultés à suivre en classe ordinaire. Évidemment, la présence de méthodes et de stratégies pédagogiques variées proposées par les jeunes est une piste de solution intéressante et est reprise dans les écrits (Canivet, Cuche, Jans, Lecocq et Lombart, 2006; Thomas, 2005; Savoie-Zajc et Lanaris, 2002).

Conclusion

Dans cette section, nous présenterons la synthèse des résultats pour chacun des objectifs de la recherche. Les limites de la recherche seront discutées par la suite et nous terminerons avec une réflexion sur les ouvertures possibles et les questions qui demeurent.

5.1 SYNTHÈSE DES OBJECTIFS

Cette recherche comporte trois objectifs principaux permettant de décrire et analyser les perceptions des jeunes à l'égard du décrochage et de la persévérence scolaires, et d'analyser et classifier les pistes de solutions des jeunes. Un objectif de second niveau vient compléter la recherche en tentant de faire des liens entre la recherche et les travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie.

5.1.1 Synthèse de l'objectif 1

Le premier objectif consistait à décrire et 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.

Tout d'abord, les causes de la démotivation et du décrochage scolaire ont été analysées. Les causes associées aux relations interpersonnelles sont celles qui ont occupé la plus grande proportion du discours des participants. Ce qui ressort essentiellement c'est que les jeunes déplorent les attitudes négatives de certains enseignants et certaines directions d'école. Ces relations difficiles, que les jeunes qualifient de froides et utilitaires avec les membres du personnel, ont vraisemblablement un impact direct sur leur motivation. Les jeunes profitent de l'occasion pour nous indiquer que les paroles et actions blessantes de certains enseignants coupent leur envie de s'investir à l'école.

En ce qui a trait aux causes de démotivation et de décrochage scolaire d'ordres personnel et familial, il n'est pas étonnant de voir que plusieurs jeunes mettent l'accent sur les impacts négatifs du manque de soutien parental. Cependant, il est plutôt surprenant de constater qu'ils associent d'emblée les problèmes de consommation de drogue à la démotivation, au désintéressement et au décrochage scolaire. La toxicomanie

est le problème d'ordre personnel qui a occupé le plus de place dans le discours des jeunes.

L'organisation scolaire a aussi été identifiée comme une cause de la démotivation puisque les jeunes considèrent qu'il est insensé de reprendre toute une année pour un ou deux cours échoués et que plusieurs cours sont, selon eux, inutiles dans leur formation. Les jeunes ont aussi discuté de la formation des groupes qu'ils considèrent comme trop nombreux.

Les jeunes ont aussi abordé le sujet du diplôme d'études secondaires et de son importance. Même si à la base ils semblent dire que le diplôme n'est pas nécessaire pour réussir sa vie, les exemples sont peu nombreux et ils concluent finalement qu'une qualification, de quel que niveau que ce soit, facilite l'intégration au marché du travail. Les jeunes qui voient difficilement comment ils pourront atteindre la diplomation sont plutôt démotivés. Les nombreux échecs qu'ils vivent rendent leur expérience scolaire négative et démotivante.

Les méthodes pédagogiques qualifiées d'ennuyantes et de monotones ainsi que la mauvaise gestion de classe de la part des enseignants ont été ciblées comme étant des sources de démotivation provenant du fonctionnement de la classe. Il n'est donc pas surprenant de voir à travers les résultats que les jeunes blâment, d'abord et avant tout, le système scolaire. Que ce soit par le mode de fonctionnement de la classe, par

l'organisation scolaire ou encore par les relations entretenues avec le personnel enseignant, les jeunes semblent affirmer que l'école répond difficilement à leurs besoins.

En étudiant la perception du décrochage scolaire chez les jeunes, il est possible de conclure que ceux-ci connaissent ce phénomène mais en parlent rarement entre eux. Ils sont cependant très conscients que le marché du travail pour les non-diplômés est peu accessible. Ils abordent la question du salaire, des conditions de travail et de la rareté des emplois.

5.1.2 Synthèse de l'objectif 2

Le deuxième objectif de recherche visait à décrire et analyser les perceptions des jeunes qui ont participé aux Commissions jeunes dans le cadre du projet Réussite Montérégie à l'égard de la persévérence scolaire.

Les facteurs d'ordres personnel et familial occupent une place prépondérante dans le discours des jeunes. Ils voient en leur famille une ressource pouvant les aider à persévéérer. Les jeunes apprécient particulièrement les encouragements et le soutien que leur donnent leurs parents. Les parents qui guident tout en responsabilisant sont particulièrement appréciés. Ce qui est un peu plus surprenant, c'est de voir à quel point la connaissance de soi est un élément présent dans les propos des jeunes. Pour eux, une

grande part de leur motivation provient des buts qu'ils se fixent et c'est par une bonne connaissance de soi qu'ils accèdent à des buts réalistes et stimulants.

Tout comme lorsqu'il était question de la démotivation et du décrochage scolaire, les relations humaines sont abordées dans une bonne proportion du discours. Les jeunes sont très cohérents dans leurs propos et placent leurs priorités aux mêmes endroits. Encore une fois les attitudes des enseignants sont abordées, mais cette fois les participants accordent aussi une importance particulière au soutien des pairs et au mentorat. Les jeunes semblent ouverts à ces formes d'entraide.

Évidemment, en abordant avec les jeunes le thème de la persévérance scolaire, il est prévisible de voir ressortir les thèmes de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Il est intéressant de constater que beaucoup plus d'importance est accordée par les jeunes à la motivation intrinsèque. Pour eux, l'engagement, l'implication et l'identification d'objectifs professionnels sont des manifestations de la motivation personnelle et de la prise de contrôle sur sa vie. Les motivations extérieures telles que les récompenses semblent peu importantes pour la majorité des jeunes.

Au niveau de l'organisation scolaire, les jeunes disent être motivés par certains programmes d'études ou certaines concentrations. La formation professionnelle est particulièrement appréciée car elle permet un contact rapide avec la réalité du marché du travail. Dans les facteurs d'organisation scolaire contribuant à la persévérance, plusieurs

éléments apportés par les jeunes sont en lien avec le choix de carrière. Même si certains écrits mentionnent que la maturité vocationnelle est un élément important permettant l'insertion sociale et professionnelle, peu de programmes de prévention du décrochage scolaire ont, à notre connaissance, choisi cet axe d'intervention.

Pour ce qui est de la perception de la réussite et de la persévérance, les jeunes distinguent assez bien la différence entre réussir à l'école et réussir sa vie. Le concept de persévérance semble clair pour eux et ils réfèrent surtout à une persévérance issue de la volonté personnelle.

5.1.3 Synthèse de l'objectif 3

Le troisième objectif de la recherche était d'analyser et de classifier les pistes de solutions proposées par les jeunes ayant participé aux Commissions jeunes 2004 dans le cadre du projet Réussite Montérégie.

Les pistes de solutions obtenues sont classifiées en quatre catégories, soit : celles qui sont associées aux relations humaines, les plus présentes dans le discours des jeunes, celles liées au choix de carrière, celles liés au besoin de restructuration de l'école. Finalement, quelques pistes de solutions s'adressent plus spécifiquement aux familles.

C'est donc sans surprise que le discours des jeunes concernant les relations humaines est toujours prédominant. En considérant que les écrits et la recherche s'intéressent de plus en plus à cette dimension de la persévérence scolaire, il est possible de conclure qu'il y a là un agent motivationnel très intéressant qui profite tant aux jeunes qui fréquentent l'école qu'au personnel qui y travaille.

C'est au niveau des besoins liés au choix de carrière qu'il est intéressant de voir les éléments ciblés par les jeunes. Il est question de formation en lien avec le marché du travail, de stages, d'accès à l'information concernant les métiers et de toute la démarche qui entoure les décisions importantes à prendre pour une formation postsecondaire ou encore pour un métier. Il s'agit là d'un agent important de motivation et de persévérence scolaire.

5.1.4 Synthèse du sous-objectif

La recherche comportait un sous-objectif par lequel nous voulions comparer les résultats qualitatifs des travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie et ceux des Commissions jeunes 2004 de Réussite Montérégie afin d'en dégager les éléments communs et les particularités régionales. Cette comparaison nous a permis de constater que le discours des jeunes de la Mauricie est essentiellement le même que celui des jeunes de la Montérégie. Les thèmes importants, comme le soutien familial, les relations interpersonnelles et l'organisation de l'école, sont présents

dans les deux régions. Précisons toutefois que les éléments davantage liés au choix de carrière ne sont que très peu présents dans le discours des jeunes de la Mauricie.

5.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

La principale limite de la recherche se situe au niveau de la cueillette de données. En effet, comme les données ont été colligées et fournies par un organisme, il était impossible de retourner rencontrer les participants pour valider avec eux la teneur de leur 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 venir 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 pensée au départ pour une recherche scientifique. Aucun protocole d'entrevue ou de discussion n'a été mis en place afin d'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 sont susceptibles d'influencer la persévérance scolaire et la réussite des élèves.

Finalement, le sous-objectif de recherche qui tentait d'établir des liens avec la région de la Mauricie était difficile à approfondir compte tenu que les données ne provenaient pas du même outil de cueillette de données et que l'orientation donnée aux entrevues était différente. Ceci dit, les éléments de similitudes méritent que la recherche s'y attarde.

5.3 OUVERTURE ET QUESTIONS

Les jeunes sont très conscients des causes et des conséquences du décrochage scolaire. Ils identifient facilement ce qui les motive et ce qui les démotive. Malgré tout, une certaine proportion de ces jeunes décroche quand même. Il serait intéressant de voir comment ils actualisent, dans l'action, les éléments qu'ils mentionnent dans leurs discours. Quels sont les gestes du quotidien qu'ils posent? Qui, précisément, les aident?

L'école et son organisation sont souvent pointées du doigt par les jeunes. Du côté des enseignants, comment le décrochage scolaire est-il perçu? Les directions d'école sont-elles en mesure de mettre en place les conditions permettant aux enseignants de favoriser la persévérance scolaire? Est-ce que les causes du décrochage professionnel en enseignement se rapprocheraient des causes du décrochage scolaire chez les jeunes? Y a-t-il un malaise dû à la structure même de l'école?

Pour conclure, il apparaît important d'étudier plus spécifiquement les interventions possibles en lien au développement vocationnel chez les jeunes du secondaire. Les jeunes manifestent le besoin d'être davantage guidés et informés, mais ils abordent aussi la connaissance de soi comme élément de développement personnel et professionnel. Avec la disparition de certains cours davantage axés sur le développement personnel et l'orientation professionnelle (ex : formation personnelle et sociale, éducation choix de carrière) et l'ajout de nouveaux cours qui n'apparaissent que plus tard dans la formation secondaire, l'école n'aurait-elle pas créé une perte de sens chez nos jeunes?

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 1, 20-27.
- Bautier, É. (2006). *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique social.
- 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).
- Beaud, P.P. (2003). L'échantillonage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 211-242). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C. (2008). L'entraide par les pairs en milieu scolaire spécialisé : analyse des effets chez les pairs aidants. Dans J. Myre-Bisaillet et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : Contextes d'intervention favorables* (pp. 113-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bloch, M.C. et Gerde, B. (2004). Un autre regard sur les décrocheurs. *Revue Internationale d'Éducation*, 35, 89-97.
- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C. et Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Éducation et francophonie*, 15(1), 3-22.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., Bouchard N. et Tondreau, J. (1997). *De l'amour de l'école: points de vue de jeunes de 15 ans*. Montréal : Éditions Remue-ménage.
- Boutin, G. et Daneau C. (2004). *Réussir : Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bushnik, T. (2003). *Étudier, travailler et décrocher : Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*. Ottawa : Statistique Canada.

- Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Buissière, P. (2002). *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002*. Ottawa : Statistique Canada.
- Canivet, C., Cuche, C., Jans, V., Lecocq, C. et Lombart, A. (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.
- Caouette, C. (1997). *Éduquer. Pour la vie !* Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ] (2008). *Tous ensemble pour la réussite : Plénière sur la réussite éducative*. Consulté le 4 juillet 2008 de: http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research methods in Education, 5th Edition*. New York : Routledge/Falmer.
- Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 51-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil des collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 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 (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [CRIRES] (2008). *Observatoire international de la réussite scolaire*. Consulté le 4 juillet 2008 de <http://www.cires-oirs.ulaval.ca/sgc/pid/5493>
- Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie : initiation pratique à la recherche*. Québec : Beauchemin.
- Delvaux, B. (2000). Décrochage scolaire et estime de soi. *Revue sociale et médico-sociale*, 24, 36-39.

- Denzin, N. et Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research, second Edition*. California : Sage Publications.
- Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Montréal : Gaëtan Morin.
- Développement des ressources humaines du Canada (2000). *Le décrochage scolaire : définitions et coûts*. Hull : Direction générale de la recherche appliquée.
- Drolet, A. (2006). *Les jeunes dits « en difficultés » fréquentant l'éducation des adultes; L'état de la situation et une démarche conscientisante*. Groupe de respect à la différence (G.r.a.d.).
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents - Vivre en harmonie avec les jeunes de 12 à 20 ans*. Saint-Lambert : Les Éditions Héritage.
- Dubuc, C. (2003). *Décrochage et abandon scolaires chez les jeunes de la Mauricie : Faits saillants*. Rapport déposé à la Table régionale de l'éducation de la Mauricie.
- Dumont, M. (2005). Impact du travail à temps partiel sur l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents. *Nouvelles CSQ*, mars-avril, 21-24.
- Dumont, M. (2007). Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale. *Éducation et francophonie*, 35(1), 161-181.
- Édumétrie (2008). Site de docimologie disponible sur le web : <http://www.irdp.ch/edumetrie/edumetrie.htm> consulté le 3 septembre 2008.
- Elliot, D. et Voss, H. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington : Heath Lexington.
- Emploi et solidarité sociale (2006). *Les chiffres clés de l'emploi au Québec, Édition 2006*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Erpicum, D. et Murray Y. (1975). Le problème du drop-out scolaire dans le monde moderne. *Orientation professionnelle* (11)1, 9-24.
- Favresse, D. et Piette, D. (2004). Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion. *L'observatoire*, 43, 87-91.

- Fortin, L., Potvin, P. et Royer, É. (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 et 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.
- Fournier, G., Drapeau, S. et Thibault, J. (1995). Croyances vocationnelles des jeunes de 16 à 25 ans en difficulté d'insertion socioprofessionnelle selon leur profil socio-démographique. *Revue canadienne de l'Éducation*, 20(2), 109-128.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 333-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Paris : Anne Carrière.
- Gingras, G. (1995). *Prévenir le décrochage scolaire*. Montréal : Lidec.
- Janosz, M., Leblanc, M. et Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance : de bons prédicteurs de l'abandon scolaire. *Criminologie*, 31(1), 87-107.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-114.
- Janosz, M. et Deniger, M-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, 1998-2000. Rapport synthèse de recherche*. Montréal : CRIRES et IRDS.
- Kronick, R. et Hargis, C. (1990). *Who drops out and why? And the recommended action*. Springfield : Charles C. Thomas.
- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec : Éditions des études vivantes.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientifcité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Larouche, A. et Morissette, D. (2002). *La clientèle 16-20 ans; rapport sur les pistes de solution*. Alma : Commission scolaire du Lac-Saint-Jean.

- Leclercq, D. et Lambillotte, T. (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.
- Longhi, G. et Guibert, N. (2003). *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent.* France : Éditions de la Martinière.
- Looker, D. et Thiessen, V. (2008). *Le système de la seconde chance: Résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition.* Ottawa : Ressources humaines et développement social Canada.
- Marcelli D. et Braconnier, A. (2000). *Adolescence et psychopathologie.* Paris : Masson.
- Marzano, R. (1992). *A different kind of classroom. Teaching with dimensions of learning.* Alexandria : ASCD.
- Mazalon, É. (2007). Les projets professionnels des jeunes et l'implication de l'entreprise dans les formations en alternance travail-études. *Observatoire jeunes et société.* 6(4), 2-4.
- Mc Mullen, 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.* No.6. Disponible sur le Web : http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2004006/yits_f.htm consulté le 20 août 2006.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2e éd.).* Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Contrer l'abandon au secondaire, rétablir l'appartenance scolaire.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (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 (2003b). Abandon scolaire et décrochage : les concepts. *Bulletin statistique de l'éducation.* No 25.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003c). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Et si la participation faisait la différence : Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mortimer, J.T., Harley, C. et Staff, J. (2002). The Quality of Work and Youth Mental Health. *Work and Occupations*, 29(2), 166-197.

Nadeau, V. et Vinclette, P. (2004). *Bilan des Commissions jeunes 2004 portant sur le décrochage et la persévérance scolaires*. Longueuil : Réussite Montérégie.

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.

Organisation de coopération et de développement économiques (1998). *Venir à bout de l'échec scolaire*. Paris : OCDE.

Pain, J. (2000). Pour problématiser la déscolarisation. *VEI Enjeux*, 122, 26-35.

Pirot, L. et De Ketela, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.

Potvin, P. (2005). La relation maître-élève et l'élève en difficulté. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (pp. 109-118). Québec : Presses de l'Université Laval.

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 2(5), 441-453.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : CTREQ.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- Raskind, M., Goldberg, R., Higgins, E. et Herman K. (2002). Teaching « Life success » to students with LD : Lessons learned from a 20-year study, *Intervention in school and clinic*, (37), 201-208.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- 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. *Bulletins du CRIES*, mars-avril, consulté le 24 juillet 2008 à <http://www.ulaval.ca/cries/pdf/mars06.pdf>
- Rousseau, N., Bélanger, S., Fournier, H. et Tétreault, K. (2008). Évaluation des impacts du programme Mieux se connaître pour mieux apprendre sur l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles des jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : Contextes d'intervention* (pp. 89-112). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2006). *Portrait de trois cohortes d'élèves de la Mauricie : Rapport final*. Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (à paraître). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant débuté la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'Éducation*.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2002). *Problématique de l'abandon scolaire : État de la situation dans une école secondaire de la commission scolaire au-Coeur-des-Vallées en Outaouais*. Rapport préparé à l'intention de la Direction régionale de l'Outaouais, du ministère de l'Éducation et de la Commission scolaire Au-Coeur-des-Vallées.
- Secrétariat à la Jeunesse du Québec (2006). *Stratégie d'action jeunesse 2006-2009*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Seligman, M. (1991). *Learned optimism*. New York : Knopf.

- Shaienks, D., Aisi-Culkin, J. et Buissière, P. (2006). *Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans- Résultats du 3^e cycle de l'EJET*. Ottawa : Statistique Canada.
- Siaud-Faccin, J. (2008). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. France : Odile Jacob.
- 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, 20-38.
- Vultur, M. (2007). Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés. *Éducation et francophonie*, 35(1), 120-139.
- Zay, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Paris : Presses universitaires de France.

*Annexe 1***LISTE DES CODES ET DÉFINITIONS****Activités. choix carrière**

Les participants expliquent comment les activités liées au choix de carrière leur permettent de faire des choix éclairés.

Activités. suggérés choix carrière

Les participants suggèrent qu'il y ait davantage d'activités permettant d'être en contact avec les divers métiers (journée portes ouvertes, parrainage, journée en entreprise...).

Aide

Les participants suggèrent à l'école d'offrir davantage d'aide.

Aspect financier -

Les participants indiquent comment le manque de moyens financiers ou l'attrait de l'argent peut être une cause du décrochage scolaire.

Aspect social

Les participants indiquent que la vie sociale qu'ils ont à l'école est importante pour eux et les motive à aller à l'école.

Attitudes de l'enseignant +

Les participants expliquent comment certaines attitudes des enseignants contribuent à la persévérance scolaire.

Attitudes de la direction +

Les participants expliquent comment certaines attitudes des directions contribuent à la persévérance scolaire.

Attitudes de l'enseignant -

Les participants expliquent comment certaines attitudes des enseignants contribuent à leur démotivation scolaire.

Attitudes de la direction -

Les participants expliquent comment certaines attitudes des directions contribuent à leur démotivation scolaire.

Bien-être psycho

Les participants expriment l'importance de se sentir bien psychologiquement pour réussir et persévérer.

Compétition -

Les participants indiquent que la compétition est un élément négatif qui peut nuire à la réussite des élèves et à la motivation.

Connaissance de soi +

Les participants indiquent que la connaissance de soi est un élément facilitant la persévérance scolaire.

Décrochage entourage

Les participants indiquent s'ils ont côtoyé ou connu des décrocheurs.

Décrochage perceptions

Les participants indiquent leurs perceptions du phénomène du décrochage scolaire.

Définition liberté

Les participants définissent ce qu'est la liberté.

Définition persévérance

Les participants définissent la persévérance scolaire.

Définition réussite

Les participants définissent et expliquent ce qu'est la réussite.

Encouragements

Les participants suggèrent plus d'encouragements de la part de leur famille.

Enfant-

Les participants identifient la grossesse chez les adolescentes et les enfants comme une cause du décrochage scolaire ou un obstacle à la persévérance scolaire.

Enfants +

Les participants indiquent que le fait d'avoir des enfants peut encourager à persévirer à l'école.

Engagement/responsabilisation

Les participants expliquent que le fait de s'engager réellement et de se responsabiliser face à ses apprentissages est une source de motivation.

Entourage

Les participants identifient que l'entourage peut être une source de motivation (exemples, témoignages).

Échecs scolaires-

Les participants identifient les échecs scolaires répétés comme une cause possible du décrochage scolaire et de la démotivation à l'école.

Écoute

Les participants suggèrent que le milieu scolaire soit davantage à l'écoute des besoins des jeunes.

Évaluation-

Les participants expriment les insatisfactions et la démotivation qu'ils ont face à l'évaluation.

Être positif

Les participants indiquent que penser positivement peut être une source de motivation.

Fonctionnement école

Les participants suggèrent de nouveaux éléments pour améliorer le fonctionnement du système scolaire.

Formation des groupes-

Les participants expriment comment la formation des groupes rend leur parcours scolaire moins motivant.

Formation des groupes +

Les participants expriment comment la formation des groupes rend leur parcours scolaire plus motivant.

Gestion de classe-

Les participants expliquent comment une mauvaise gestion de la classe nuit à la motivation scolaire.

Importance diplôme -

Les participants affirment que le diplôme n'est pas nécessaire pour réussir dans la vie.

Importance diplôme +

Les participants indiquent l'importance de détenir un diplôme pour réussir ou faire ce qu'ils désirent.

Implication+

Les participants indiquent comment l'implication à l'intérieur de l'école peut être une source de motivation.

Information +

Les participants suggèrent d'avoir davantage d'informations pour les guider dans leur choix de carrière.

Informations -

Les participants indiquent comment le manque d'information influence leur parcours scolaire et les démotive.

Intérêts -

Les participants indiquent que le manque d'intérêt pour le programme d'études entrepris peut amener à quitter l'école.

Marché travail –

Les participants décrivent les difficiles conditions de travail des jeunes décrocheurs.

Marché travail +

Les participants indiquent que la possibilité d'avoir des conditions de travail meilleures peut favoriser la persévérance scolaire.

Mentorat

Les participants s'expriment sur le mentorat et ses effets positifs.

Méthodes pédagogiques-

Les participants indiquent comment certaines méthodes pédagogiques nuisent à la motivation scolaire.

Méthodes pédagogiques +

Les jeunes indiquent les méthodes pédagogiques qui les motivent.

Moment activités choix de carrière

Les participants suggèrent que les activités en lien avec le choix de carrière débutent plus tôt dans la formation.

Objectif professionnel

Les participants expliquent que l'identification d'un objectif professionnel contribue à la motivation.

Organisation pédagogique-

Les participants expliquent comment l'organisation pédagogique (cheminement, cours...) peut contribuer au décrochage scolaire.

Organisation pédagogique +

Les participants expliquent comment l'organisation pédagogique (cheminement, cours...) peut contribuer à la persévérance scolaire.

Orienteur

Les participants suggèrent plus de moments en présence de l'orienteur.

Parascolaire -

Les participants indiquent comment le manque d'activités parascolaires vient influencer leur motivation scolaire.

Pression sociale-

Les participants indiquent les effets négatifs de la pression sociale à travers leur cheminement ou quand vient le temps de choisir un métier ou un programme de formation.

Problèmes personnels-

Les participants indiquent que les problèmes personnels peuvent être un facteur de décrochage scolaire.

Programme d'études

Les participants indiquent comment un programme d'études particulier ou un cheminement scolaire particulier leur permet d'être motivés et de persévérer.

Reconnaissance

Les participants s'expriment sur l'attribution des reconnaissances scolaires.

Respect choix

Les participants mentionnent qu'ils ont besoin que leur famille respecte leurs choix.

Récompenses

Les participants identifient les récompenses comme une source de motivation.

Résultats

Les participants identifient que les résultats obtenus suite à des efforts peuvent être une source de motivation.

Soutien familial -

Les participants rapportent que le manque de soutien familial est une cause du décrochage scolaire ou de démotivation.

Soutien familial +

Les participants expliquent que le soutien familial est un facteur de la persévérance scolaire et de la réussite.

Soutien pairs

Les participants indiquent que les pairs peuvent avoir une influence sur la persévérance scolaire.

Soutien professionnel-

Les participants indiquent que le manque de service professionnel peut être une cause de décrochage scolaire ou de démotivation.

Soutien professionnel +

Les participants expliquent que le soutien du personnel professionnel de l'école permet de persévéérer à l'école.

Travail-études -

Les participants expriment comment la conciliation travail-études peut nuire à la poursuite de leurs études.

Travail-étude +

Les participants expriment comment ils réussissent à concilier travail et études sans nuire à ces dernières.

Valorisation

Les participants suggèrent que la valorisation soit davantage au cœur des interventions à l'école.