

PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE AU QUÉBEC : LES DÉTERMINANTS DU RAPPORT A L'ÉCOLE SELON DES JEUNES DE 10 À 17 ANS

STUDENT RETENTION IN QUEBEC: SCHOOL-RELATED DETERMINANTS ACCORDING TO YOUNG PEOPLE 10 TO 17 YEARS OF AGE

MARTIN GENDRON¹, JULIE MÉLANÇON¹, MARIE-HÉLÈNE HÉBERT¹, ERIC FRÉNETTE² & DOMINIC SIMARD¹

¹UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

²UNIVERSITÉ LAVAL

RÉSUMÉ

Le but de cette étude consistait à recueillir les perceptions d'élèves québécois de 10 à 17 ans quant à la persévérance scolaire en identifiant les facteurs pouvant influencer leur rapport à l'école en vue de l'obtention d'un diplôme. Lors de 16 entrevues de groupe, deux questions ont été adressées aux participants : « *Qu'aimez-vous de l'école ?* » et « *Qu'aimez-vous moins de l'école ?* ». Des participants de quatre profils furent interrogés (n=112). Les résultats sont discutés en fonction des enjeux associés à la persévérance scolaire. De l'école, les jeunes aiment la vie sociale, l'éducation physique, les activités parascolaires ainsi que les enseignants. Dans les aspects moins appréciés, notons certaines matières scolaires, des attitudes ou comportements d'enseignants et la présence de l'intimidation à l'école.

MOTS CLÉS:

Persévérance scolaire, décrochage scolaire, déterminants, adolescents, école, entrevues.

Note: Cette étude a été rendue possible grâce au soutien financier des partenaires de la Table Éducation Chaudière-Appalaches (TÉCA), le Forum Jeunesse Régional en Chaudière-Appalaches (FJRCA) et l'organisme Réunir Réussir (R²).

* Le genre masculin est utilisé dans le texte à titre épiciène.

ABSTRACT

The goal of this study is to gather perceptions of Quebec students between 10 and 17 years of age with regards to staying in school and to identify the factors that may influence how they relate to school with an eye toward graduating. During 16 group interviews, participants were asked two questions: *What do you like about school?* and *What do you like less about school?* Participants with four different profiles were questioned (n=112). Results are discussed based on issues related to student retention. At school, young people like the social life, physical education, extra-curricular activities, and their teachers. Less appreciated aspects include certain scholar content, the attitude and behaviour of some teachers, and schoolyard bullying.

KEY WORDS

Student retention, school dropout, determinants, adolescents, school, interviews.

1- CONTEXTE

La littérature foisonnante eu égard au décrochage et à la persévérance scolaires témoigne bien d'une réelle préoccupation sociale (Blaya, 2010; Lessard, Potvin, et Fortin, 2014; Schargel et Smink, 2001). D'après Blaya et Fortin (2011), « le décrochage scolaire en France comme au Québec, est devenu un problème prioritaire tant pour les chercheurs que pour le personnel des écoles et les politiciens » (p. 2). Un sondage Léger Marketing révélait en septembre 2011 que les Québécois placent le décrochage scolaire au deuxième rang de leurs préoccupations, tout juste derrière celle liée au système de santé (Gervais, 2011). Les taux de diplomation ne cessent d'augmenter, mais malgré cela, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2010) rapporte qu'un élève sur quatre au Québec quitte l'école sans obtenir de diplôme.

Différents groupes se mobilisent autour de la question de la persévérance scolaire. En 2007, un groupe de chercheurs québécois a produit un *Guide de prévention du décrochage scolaire*, intitulé *Y'a une place pour toi!*, qui s'adresse aux directions d'école, aux intervenants, aux enseignants, aux parents et aux jeunes, et ce, dans le but d'offrir un outil d'information et d'intervention pratique et efficace (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, et Deslandes, 2007). En 2009, le *Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec* (GPRSQ), composé de 27 représentants du monde de l'éducation, du milieu des affaires, d'organismes liés à la persévérance scolaire ainsi que d'experts, a déposé le rapport *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Ce groupe réitère que la société québécoise – c'est-à-dire les gouvernements, le secteur civil et le milieu des affaires – doit se fixer l'objectif de porter à plus de 80 % le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans, d'ici 2020 (GPRSQ, 2009). Quant au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, il s'est alors doté du plan d'action *L'école j'y tiens, Tous ensemble pour la réussite scolaire*, dans lequel il présente treize voies à mettre en œuvre en vue d'atteindre l'objectif commun de taux de diplomation chiffré à 80 % (MELS, 2009). Ajoutons que des *Instances régionales de concertation* (IRC, 2012a) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative ont vu le jour dans la presque totalité des régions du Québec afin de mobiliser des acteurs régionaux et de développer des partenariats locaux dans la promotion des conditions de réussite éducative.

2- PROBLÉMATIQUE

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2000)¹, la persévérance scolaire intègre deux éléments : (1) l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et (2) la fréquentation d'un établissement scolaire par les personnes n'ayant pas obtenu ce diplôme. Le regroupement *Partenaires pour la réussite éducative en Estrie* (PRÉE, 2011) précise que la persévérance scolaire concerne la poursuite d'un programme d'études en vue d'obtenir la reconnaissance de ses acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, promotion au niveau scolaire suivant, etc.). Lorsque l'élève complète avec succès son parcours scolaire, il est alors question de réussite scolaire, soit l'aboutissement de la persévérance scolaire. Selon le PRÉE (2011), il est nécessaire de distinguer la réussite scolaire de la réussite éducative. Cette dernière possède un sens plus large puisqu'elle implique l'instruction (intégration des savoirs académiques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle) (réf. aux trois grands axes de la mission de l'école québécoise, voir MELS, 2006). La réussite éducative requiert que l'élève réalise son plein potentiel et atteigne les buts qu'il s'est fixés (PRÉE, 2011).

Lorsqu'une personne décide de cesser ses études, il est question de décrochage ou d'abandon scolaire. Ces deux concepts méritent d'être distingués. Le décrochage est une « interruption qui n'est pas nécessairement définitive » (MEQ, 2000, p.1). Le décrocheur correspond à un élève qui « 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, 2003, p.7). Il faut que cinq années se soient écoulées sans retour aux études pour qu'il soit question d'abandon scolaire.

Le décrochage scolaire affecte la vie professionnelle et sociale des décrocheurs et a des répercussions socio-économiques et familiales sur ces derniers. Il est démontré qu'au plan professionnel les non-diplômés touchent des revenus annuels moyens inférieurs à ceux des diplômés, qu'ils sont plus susceptibles de recevoir de l'assurance-emploi et de l'assistance sociale, que leur intégration professionnelle est plus difficile et que les emplois qu'ils obtiennent sont plus précaires (Blaya, 2010; GPRSQ, 2009; Janosz, 2000;

¹ En 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Potvin et al., 2007). Ces auteurs indiquent que les non-diplômés vivraient moins longtemps, auraient plus de problèmes de santé, présenteraient un risque de dépression plus élevé et représenteraient la majeure partie de la population carcérale. Les conséquences du décrochage scolaire pour l'individu et la société sont très sérieuses (Blaya et Fortin, 2011).

Devenir travailleur sans diplôme peut signifier vivre dans des conditions moins favorables et avoir une qualité de vie moindre. En contrepartie, obtenir un diplôme d'études secondaires (ou l'équivalent) peut signifier, notamment : avoir accès à la plupart des emplois intéressants, lesquels demandent de plus en plus de qualification (Blaya, 2010); s'exposer à de meilleures conditions de vie et envisager une espérance de vie plus longue (GPRSQ, 2009); vivre un sentiment de fierté, de satisfaction et d'actualisation de soi, devenir un citoyen mieux informé, plus actif et impliqué dans sa communauté.

Il importe de mentionner que le décrochage scolaire peut résulter d'un long processus. Il ne s'agit pas nécessairement d'une décision impulsive ou spontanée du jeune, cela peut être le résultat d'une combinaison de plusieurs facteurs qui se développent dans le temps (GPRSQ, 2009; Lessard et al., 2014; Rousseau, 2009). Selon Lessard et al. (2014), le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel : ses causes sont multiples et ses répercussions sont importantes.

Devant la multitude de facteurs de risque pouvant fragiliser l'adaptation sociale et scolaire de jeunes décrocheurs potentiels (Blaya et Fortin, 2011), le pouvoir d'influence de l'environnement soulève des questions. La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986) et plus particulièrement le modèle appelé « réciprocité triadique » est utile pour illustrer le phénomène du décrochage scolaire. L'apprentissage social joue un rôle déterminant dans les schèmes de comportement et leur modification. La dynamique de ce modèle théorique repose sur les relations entre l'environnement, la personne et son comportement. Selon Bandura (1986), outre certaines prédispositions personnelles, l'environnement de l'individu joue un rôle important dans l'adoption de comportements, y compris chez les élèves à risque (Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003).

La Figure I présente une synthèse des principaux déterminants pouvant favoriser le décrochage scolaire (facteurs de risque) et ceux qui peuvent le prévenir (facteurs de protection). Les grandes catégories de facteurs correspondent au modèle de réciprocité triadique de Bandura (1986) lorsqu'il est question d'adresser les enjeux en matière de prévention ou d'intervention sur le décrochage et la persévérance scolaires. Les facteurs sont regroupés selon deux catégories: la personne et son environnement. Parmi les facteurs personnels (ou individuels) pouvant favoriser le décrochage scolaire, nommons

ici les difficultés d'apprentissage, l'échec ou la faible réussite scolaire et une vision négative de l'école entraînant la démotivation. L'environnement du décrocheur potentiel regroupe les aspects familiaux (p. ex.: parents peu scolarisés, style parental permissif / peu d'encadrement), scolaires (p. ex.: pas d'engagement vs activités scolaires et parascolaires, mauvaise relation maître-élève) et sociaux (p. ex.: isolement social, accès à des emplois exigeant peu de qualifications).

En contrepartie, les facteurs de protection peuvent jouer un rôle dans la prévention du décrochage. L'utilisation de stratégies d'adaptation efficaces, la pratique d'une activité physique et sportive chez les adolescents (Laure et Bissinger, 2009) ou encore la participation à des activités parascolaires (St-Pierre, Denault et Fortin, 2012) offrent des effets bénéfiques non seulement sur la santé et la motivation scolaire, mais aussi sur les performances académiques. Enfin, la qualité de la relation enseignant-élève au secondaire, caractérisée notamment par l'implication émotionnelle de l'enseignant, la qualité de l'encadrement ainsi que le soutien qu'il fournit à l'élève en vue de développer son autonomie favorise l'engagement scolaire de l'élève et sa réussite (Klem et Connell, 2004).

Les jeunes à risque de décrocher ne présentent pas tous les mêmes caractéristiques personnelles. Il existe différentes typologies de profils de décrocheurs dont celles de Fortin et al. (2006) et de Janosz (2000). La typologie de Janosz (2000) propose quatre catégories de décrocheurs selon trois dimensions associées à l'expérience scolaire : l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et rendement scolaire :

(1) Les décrocheurs *discrets* (40 %) se caractérisent par leur rendement scolaire faible, à la limite de la réussite ;

(2) Les *désengagés* (10 %) se reconnaissent par leur désintérêt envers l'éducation ;

(3) Les *sous-performants* (10 %) se distinguent par leurs difficultés à répondre aux exigences scolaires sur le plan des apprentissages ;

(4) Les *inadaptés* (40 %) ne semblent pas fonctionner dans le système scolaire. Ils ont un niveau d'inadaptation scolaire élevé, un faible engagement scolaire et un très faible rendement scolaire.

Figure I. Principaux facteurs de risque et facteurs de protection associés au décrochage scolaire (tirée et adaptée de Gendron, Mélançon, Hébert et Frenette, 2012)

		Facteurs de risque	Facteurs de protection
		(déterminants pouvant favoriser le décrochage scolaire)	(déterminants pouvant prévenir le décrochage scolaire)
Personne	(facteurs individuels ou personnels)	<ul style="list-style-type: none"> - Sexe masculin - Difficultés d'apprentissage - Échec / faible réussite scolaires - Troubles du comportement ou TDAH - Stratégies d'adaptation (<i>coping</i>) infructueuses - Vision négative de l'école / démotivation - Faibles aspirations scolaires et professionnelles - Conduites antisociales / faibles habiletés sociales - Absentéisme / flânage - Consommation de psychotropes - Habitudes alimentaires et physiques non saines 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonnes habiletés sociales - Utilisation de stratégies d'adaptation efficaces - Maîtrise de soi, forte estime et foi dans ses compétences et ses forces - Saines habitudes de vie
	Familial	<ul style="list-style-type: none"> - Pauvreté (socio-économique) - Parents peu scolarisés - Structure familiale non intacte - Climat familial difficile / relations conflictuelles - Manque d'organisation / stabilité familiale - Style parental permissif / peu d'encadrement - Problème de communication parent / enfant - Peu de soutien affectif / d'engagement parental - Faible valorisation de l'école / de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien émotif des parents lors des périodes de stress - Relation de qualité avec un adulte significatif - Supervision parentale, règles structurées et cohésion familiale - Style parental démocratique - Maintien d'un dialogue ouvert - Modèle de parent-lecteur
Environnement	Scolaire	<p><u>Élève</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passage du primaire au secondaire difficile - Redoublement - Scolarisation en classes spécialisées - Difficultés scolaires en lecture-écriture et maths - Absentéisme et suspension - Pas d'engagement vs activités scolaires et parascolaires. <p><u>Enseignant / classe</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mauvais environnement socioéducatif / climat - Mauvaise relation maître-élève - Manque de support des enseignants - Pratiques pédagogiques déficientes 	<p><u>Élève</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réussite sur le plan scolaire - Bonnes relations avec les enseignants - Participation à des activités parascolaires <p><u>Enseignant</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stratégies de gestion de classe efficaces - Climat de classe harmonieux - Accent mis sur l'apprentissage <p><u>École</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - École qui permet de se développer sur le plan personnel, sportif, artistique, etc. - Système d'encadrement efficace de l'école - École qui communique et soutient les parents
	Social	<ul style="list-style-type: none"> - Isolement social - Affiliation à des pairs déviants - Accès à des emplois exigeant peu de qualifications - Accès difficile aux services de santé et services sociaux ainsi qu'aux services communautaires - Services communautaires peu concertés - Milieu rural - Peu de valorisation de l'école par la communauté - Peu accès aux ressources culturelles / loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'amis sur qui compter en périodes de stress - Valorisation de l'école, de la réussite et du statut d'élève - Accès à des services professionnels et à des ressources communautaires - Participation à des loisirs organisés et supervisés

Sources : Blaya (2010); Blaya et Fortin (2011); Boutin (2008); CRÉPAS (2010); Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004); Hammond et al. (2007); Janosz, Fallu et Deniger (2000); Lessard et al. (2014); Potvin et al. (2007).

Devant cette hétérogénéité de profils, il convient d'envisager une multitude d'indices pour identifier des élèves à risque d'appartenir à la catégorie des décrocheurs. La *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels* (TEDP) de Janosz et al. (2007, rapporté par Archambault et Janosz, 2009) comporte un *Indice de prédiction du décrochage* (IPD) calculé selon trois facteurs : rendement, retard et engagement scolaires. D'après Fortin et al. (2004), les facteurs qui prédisent le mieux l'appartenance à un groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire sont d'ordre familial (manque d'organisation ou de cohésion familiale), personnel (niveau de dépression de l'élève), académique (faibles performances en français et maths) et scolaire (attitudes négatives de l'enseignant envers l'élève). À ces facteurs s'ajoute aussi le manque d'engagement de l'élève dans les activités scolaires.

Selon les données du MELS (2013), le taux de décrochage (sortie sans diplôme ni qualification) en formation générale des jeunes était de 16,2 % pour l'ensemble du Québec, en 2010-2011. Les données indiquent que le taux de décrochage des filles est inférieur à celui des garçons pour l'ensemble des régions du Québec. Ce taux était de 20,1 % chez les garçons et de 12,6 % chez les filles en 2010-2011 (MELS, 2013). La surreprésentation des garçons au sein des décrocheurs et des non-diplômés représente une préoccupation alarmante (Janosz et al., 2000; Royer, 2010; VISAJ, 2010).

Les taux de diplomation et de qualification publiés par le MELS (2014) présentent la proportion des élèves qui, avant l'âge de 20 ans, ont obtenu un premier diplôme de niveau secondaire, soit à la formation générale des jeunes, à l'éducation des adultes ou en formation professionnelle. Dans l'ensemble du réseau public d'enseignement au Québec, 58,3 % des élèves des cohortes ayant débuté le secondaire en 2006 ont obtenu un diplôme ou une qualification après cinq ans (soit à l'âge de moins de 18 ans) tandis que ce taux grimpe à 71,9 % après sept ans (soit à l'âge de 20 ans ou moins)² (MELS, 2014). Notons que ce taux prend en compte différents types de certificats et d'attestations de qualification³.

Pour ces mêmes cohortes, les taux de diplomation pour le réseau scolaire public de la région ciblée par l'étude, soit la région administrative Chaudière-Appalaches, sont de 63,2 % après cinq ans et de 76,8 % après sept ans (MELS, 2014). Elle figure au premier rang des régions avec les meilleurs taux de

² Lorsqu'on ajoute le réseau privé, ces taux augmentent à 63,8 % après 5 ans et à 75,8 % après 7 ans.

³ Diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation de spécialisation professionnelle (ASP), attestation de formation professionnelle (AFP), insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), certificat de formation en entreprise et récupération (CFER), certificat de formation préparatoire au travail (CFPT), certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES), certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA) et attestation de compétences (ADC).

diplomation et de qualification au Québec chez les moins de 20 ans (MELS, 2014). En collaborant avec une équipe de chercheurs, cette région souhaitait mieux comprendre les facteurs pouvant expliquer son bilan enviable tout en cherchant des solutions pour continuer à l'améliorer. Le but de cette étude consistait à recueillir les perceptions d'élèves québécois de 10 à 17 ans quant à la persévérance scolaire et à identifier les facteurs pouvant influencer leur rapport à l'école en vue de l'obtention d'un diplôme.

Inspirée principalement de la typologie de Janosz (2000) et du modèle de réciprocité triadique de Bandura (1986), la démarche de consultation utilisée auprès des jeunes leur permettait de s'exprimer sur les enjeux de leur rendement scolaire, de difficultés vécues, de leur niveau d'engagement et d'intérêt scolaire. Il sera donc possible d'analyser le rapport à l'école entretenu par ces jeunes en tenant compte de certains enjeux. Parmi les facteurs de risque et de protection, ceux faisant partie de l'environnement scolaire formeront l'objet d'étude principal. Considérant les résultats de plusieurs études qui ont montré qu'entretenir des relations négatives avec l'enseignant contribueraient à prédire le risque de décrochage scolaire (Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau, 2013), une attention toute particulière est portée à la relation enseignant-élève ainsi qu'à la situation préoccupante des garçons.

3. METHODOLOGIE

Participants. Les participants sont des jeunes âgés entre 10 et 17 ans fréquentant une école ou un centre de formation sur le territoire de la région Chaudière-Appalaches. Les quatre profils de participants rencontrés dans le cadre de 16 entrevues de groupe (soit quatre par profil) sont des : (1) élèves à risque du 3^e cycle du primaire (n = 30); (2) élèves du 1^{er} cycle du secondaire en classe régulière (n = 30); (3) élèves du 1^{er} cycle du secondaire d'une classe spéciale ou intégrés en classe régulière (n = 28); (4) élèves inscrits dans les programmes de formation axés vers l'emploi (jeunes) (n = 24). Au total, 112 participants ont participé à ce volet d'une vaste consultation régionale. La majorité disent résider avec leurs deux parents, vivre dans des conditions de vie économique semblables aux autres jeunes de leur quartier et se situer dans la moyenne au regard de leurs notes scolaires. La région Chaudière-Appalaches, située près de la ville de Québec, est l'une des 17 régions administratives de la province de Québec au Canada. En 2012, celle-ci comptait plus de 400 000 habitants, et des statistiques de 2013 indiquent un taux d'emploi de 65,3 %, un taux de chômage à 4,9 % ainsi qu'une activité économique surtout orientée vers le secteur tertiaire soit les commerces et services (68,1%) et la fabrication (19,8%) (Gendron, Mélançon, Hébert, Frenette et Simard, 2013).

Instrument de mesure. Les canevas d'entrevue semi-dirigée ont été élaborés à partir d'une revue de littérature et validés auprès d'un comité d'experts. Ces canevas ont été inspirés de travaux antérieurs portant sur la persévérance et le décrochage scolaires (CRÉPAS, 2007; Fortin et al., 2004; IFO-UL, 2005; Janosz, 2003). Pour répondre à l'objectif de l'étude, une variété de questions ont été choisies pour donner la parole aux jeunes. Deux questions font l'objet du présent article : « Qu'aimez-vous de l'école ? » et « Qu'aimez-vous moins de l'école ? ».

Collecte des données. Pilotées par un duo d'animateurs formés, les entrevues de groupe enregistrées sur bandes audio, d'une durée de 90 à 150 minutes, regroupaient entre cinq et 12 participants. Elles se sont déroulées entre novembre 2011 et février 2012. À la question « Qu'aimez-vous de l'école ? », les élèves ont été invités à y réfléchir individuellement et à consigner sur papier les éléments qu'ils souhaitaient évoquer. Une discussion de groupe a eu lieu par la suite pour partager les éléments de réponses consignés. Les animateurs pouvaient encourager les participants à clarifier, voire enrichir, l'expression de leurs idées (question de type plénière). Les propos partagés ont été inscrits sur un tableau par un des animateurs. À la suite des échanges, chaque participant a dû rédiger, à partir des éléments consignés au tableau, une liste ordonnée des cinq éléments les plus importants selon lui (question de type focus group avec *Top 5*). En ce qui concerne la question « Qu'aimez-vous moins de l'école ? », celle-ci a été posée par un animateur et les élèves ont pu s'exprimer dans une discussion générale (question de type plénière). La présente recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'université de rattachement des chercheurs.

Codification des données. Pour les deux questions, un regroupement des éléments de réponse a été effectué de façon à produire une synthèse contenant l'ensemble des réponses de chaque profil d'élèves. Les éléments de réponse similaires ont ensuite été groupés en prenant soin de ne jamais perdre le sens des propos des participants. Par ailleurs, pour « Qu'aimez-vous de l'école ? », la question de type plénière a aussi été compilée pour ensuite faire l'objet d'une compilation pour le volet focus group avec *Top 5*. Chaque choix de la liste ordonnée *Top 5* des participants a été converti en un pointage selon la logique suivante : choix 1 = 5 pts, choix 2 = 4 pts, choix 3 = 3 pts, choix 4 = 2 pts et choix 5 = 1 pt.

Dans le but de présenter les principaux enjeux en évitant l'anecdotique, le traitement des données a été réalisé selon une approche qualitative. Afin de présenter un portrait régional, les entrevues de groupe de chaque profil ont été regroupées et leurs résultats présentés selon l'occurrence d'apparition. Le Tableau I illustre la démarche de traitement des données effectuée pour en arriver aux résultats présentés.

Tableau I. Traitement des données tirées des entrevues de groupe menant aux résultats de la question *Qu'aimez-vous de l'école ?* en format focus group *Top 5*

	Profil 1 (n=30)	Profil 2 (n=30)	Profil 3 (n=28)	Profil 4 (n=24)
Nbr d'éléments partagés au total des entrevues de groupe (plénière)	83	106	71	62
Nbr d'éléments ayant obtenu un pointage lors du classement « Top 5 »	67	58	59	44
Nbr d'éléments « Top 5 » retenus selon le nbr d'entrevues de groupe (5 par entrevue)	20	20	20	15
Nbr d'éléments « Top 5 » retenus après regroupement	11	14	11	10
Nbr de pts cumulés par les éléments « Top 5 » retenus après regroupement	272	325	351	269
Nbr d'éléments communs à deux entrevues ou plus ou ayant cumulé 10 % des pts ou plus pour le profil	3	4	6	4
% de pts cumulés par les éléments communs vs le nbr de pts cumulés par les éléments « Top 5 » retenus après regroupement	67 %	67 %	76 %	67 %

Tiré de Gendron et al. (2012), pp.63-106.

4. RESULTATS

L'objectif de la présente étude étant d'identifier les facteurs pouvant influencer le rapport à l'école entretenu par différents profils d'élèves, les éléments de réponse présentés se limitent à ceux qui sont communs à trois profils ou plus. Le caractère évolutif de certains facteurs ainsi que les tendances selon le genre sont d'intérêt dans la démarche d'analyse des résultats.

4.1 QU'AIMEZ-VOUS DE L'ÉCOLE ?

La question « Qu'aimez-vous de l'école ? » sous forme plénière a permis de recueillir plusieurs dizaines de réponses par profil de participants. Invités à

dresser individuellement un classement « Top 5 » des éléments les plus pertinents, les participants ont pris soin d'établir l'ordre d'importance accordée à chacun. Le tableau II présente le cumul d'éléments ayant obtenu 10 % ou plus du pointage total au sein d'un profil et ayant été mentionnés lors de deux entrevues de groupe ou plus.

Tableau II. Éléments de réponse à la question *focus group* Top 5 « *Qu'aimez-vous de l'école ?* »¹

	Genre (n)	Profil 1			Profil 2			Profil 3			Profil 4		
		M (14)	F (16)	Moy. (30)	M (11)	F (19)	Moy. (30)	M (8)	F (20)	Moy. (28)	M (9)	F (15)	Moy. (24)
1. Vie sociale ses amis)	(voir	16%	22%	19%	27%	19%	24%	20%	40%	27%	26%	28%	27%
2. Éducation physique ²		26%	14%	20%	20%	5%	15%	13%	9%	11%	20%	15%	18%
3. Activités parascolaires ³		31%	24%	28%	-	-	-	16%	14%	15%	20%	15%	18%
4. Enseignants		-	-	-	10%	18%	13%	10%	15%	12%	13%	19%	15%
5. Apprendre des choses utiles		-	-	-	12%	22%	15%	-	-	-	-	-	-
6. La liberté et l'autonomie		-	-	-	-	-	-	16%	8%	13%	-	-	-
7. Les sciences		-	-	-	-	-	-	12%	1%	8%	-	-	-
8. Autres ⁴		27%	40%	33%	31%	36%	33%	13%	13%	14%	19%	31%	23%

¹ Suite au classement « Top 5 » établi par chaque participant lors de la question de type *focus group*, chaque choix (1 à 5) a été converti en une échelle de pointage selon la logique suivante : choix #1= 5 pts, choix #2= 4 pts, choix #3= 3 pts, choix #4= 2 pts, choix #5= 1 pt.

² Incluant « activités sportives du midi » pour le Profil 3 et « sports » pour le Profil 4.

³ Incluant « sorties et activités spéciales » pour le Profil 3 et « sorties » pour le Profil 4.

⁴ Contient d'autres éléments de réponse issus du « Top 5 » cumulatif pour le Profil 1 (n=8), Profil 2 (n=10), Profil 3 (n=5), Profil 4 (n=6). Pour plus de détails, consulter Gendron et al. (2012), pp.63-106.

Vie sociale. Les jeunes de tous les profils ont signifié qu'un des principaux attraits de l'école est l'opportunité de vie sociale qu'offre celle-ci (« *passer du temps avec ses ami(e)s* »). Majoritairement, les participants de niveau secondaire (Profils 2-3-4) font de la vie sociale et des amis une priorité. Un élève indique que « *quand t'es chez toi t'as hâte de retourner à l'école pour revoir tes amis* ». Pour certains, la possibilité d'élargir leur réseau d'amis semble intéressante : « *j'aime ça connaître des gens et me faire de nouveaux amis* ».

Éducation physique et sport. Une tendance qui n'est pas nouvelle, les jeunes peu importe l'âge aiment être actifs notamment par le biais des cours d'éducation physique. Les exemples d'activités sportives pratiquées avec plaisir à l'école (y compris en dehors des classes) sont nombreux : le « *soccer* », le « *football* », le « *hockey* » et « *l'ultimate frisbee le soir* ». Les jeunes confient fréquenter régulièrement les lieux suivants: « *aréna* », « *piscine* », « *palestre le midi* », « *gym pour s'entraîner* ».

Activités parascolaires. Les jeunes précisent qu'en parascolaire, mise à part les activités sportives, ce sont surtout des « *sorties éducatives* » qui les intéressent. Les sorties dans des parcs d'amusement ont la faveur des plus jeunes. Les plus vieux aiment les sorties éducatives (p. ex.: « *Parlement du Québec* », « *théâtre* ») ainsi que les « *voyages de fin d'années* », tels « *New York* » ou « *Toronto* ». En termes d'activités spéciales, les jeunes réfèrent notamment aux « *activités entourant Noël* » et à la St-Valentin, ainsi que diverses initiatives propres à chaque école. Ces activités, voyages ou sorties leur permettent de « *prendre l'autobus avec leurs amis* » ou encore, de « *se dépasser à travers un défi physique* ».

Enseignants. Au-delà d'une matière en particulier, les jeunes du secondaire (Profils 2-3 -4) rapportent que leurs enseignants sont au cœur de leur intérêt et de leur motivation face à l'école. Toutefois, ils ciblent très clairement ce qu'ils recherchent chez un enseignant en termes de caractéristiques. Pour des élèves du 1^{er} cycle du secondaire d'une classe spéciale ou intégrés en classe régulière (Profil 3) cela signifie des « *profs qui sont dynamiques, enthousiastes, drôles, avec qui on peut créer une relation* ». Pour des élèves du Profil 4, ce sont les « *profs drôles, respectueux, compréhensifs et présents pour leurs élèves [approche individualisée]* ». D'autres mentionnent aussi des éléments tels que « *l'ouverture* », la « *bonne humeur* », la « *sincérité* », « *l'écoute* » et des enseignants « *intéressants, souriants [...] ça nous aide à être motivés* ».

Enfin, d'autres éléments sont propres à certains profils : « *apprendre des choses nouvelles qui vont nous servir plus tard* » (Profil 2: apprendre des choses utiles) et le passage à l'école secondaire où « *on nous considère comme plus responsables, on peut sortir à l'extérieur le midi* » (Profil 3: la liberté et l'autonomie).

Tendances selon le genre. L'aspect de la vie sociale est mentionné dans les entrevues de groupe de tous les profils et par les deux genres, mais avec une tendance légèrement plus marquée chez les filles, alors que l'éducation physique est soutenue dans chaque profil avec une tendance plus forte provenant des participants masculins.

4.2 QU' AIMEZ-VOUS MOINS DE L'ÉCOLE ?

La question « *Qu'aimez-vous moins de l'école ?* » a été posée sous forme de plénière et a permis aux participants de dresser une liste des facteurs nuisant à un rapport positif à l'école et à la persévérance scolaire. Le Tableau III présente par profil les éléments de réponse répondant à une des deux conditions suivantes : (1) élément mentionné par plus d'un répondant dans au moins deux entrevues sur quatre; (2) élément mentionné par trois répondants uniques ou plus lors d'au moins trois entrevues.

Tableau III. Éléments de réponse à la question plénière « *Qu'aimez-vous moins de l'école ?* »¹⁻²

	Profil 1 (n=30)		Profil 2 (n=30)		Profil 3 (n=28)		Profil 4 (n=24)		
	Genre (n)	M (14)	F (16)	M (11)	F (19)	M (8)	F (20)	M (9)	F (15)
1. Intimidation (physique, psychologique, verbale)		● ⁴	○ ⁵	● ³	●	●	●	-	-
2. Enseignants (injustice, iniquité, manque de compréhension, soutien inefficace)		○	●	●	●	-	-	●	●
3. Devoirs/étude à la maison le soir et la fin de semaine		-	-	●	●	●	○	-	-
4. Français		●	●	-	-	-	-	●	●
5. Mathématiques		○	●	-	-	-	-	●	○
6. Anglais		-	-	○	●	-	-	●	○
7. Jeux obligatoires durant la récréation		●	●	-	-	-	-	-	-
8. Sciences		○	○	-	-	-	-	-	-
9. Éthique et culture religieuse		○	○	-	-	-	-	-	-
10. Se lever tôt, transport		-	-	●	-	-	-	-	-
11. Mauvaise relation avec la direction		-	-	-	-	-	-	○	○

¹ Pour plus de détails sur les éléments de réponse de chaque profil et par territoire, veuillez consulter Gendron et al. (2012).

² Nbr d'éléments partagés au total des entrevues de groupe (plénière) après regroupement: Profil 1 (n=60) ; Profil 2 (n=58) ; Profil 3 (n=75) ; Profil 4 (n=39).

³ ● = élément de réponse mentionné par plus de 50 % des participants.

⁴ ● = élément de réponse mentionné dans une proportion de 25 % à 50 % des participants.

⁵ ○ = élément de réponse mentionné dans une proportion de 1 % à 24 % des participants.

Intimidation. Les jeunes nomment l'intimidation: physique, psychologique, verbale. Les exemples ne manquent pas pour la définir : « *bousculades dans les corridors, dans les marches* »; « *rumeurs, gens qui parlent dans le dos des autres* »; « *se faire traiter de noms* »; « *mon frère qui m'intimide à l'école devant ses amis* ». Un élève du 1^{er} cycle du secondaire en classe régulière (Profil 2) ajoute: « *Un gars m'intimide tous les midis. Ça dure depuis le primaire avec lui* ». Un jeune du Profil 4 mentionne avoir été victime d'intimidation physique au point de se « *faire pousser en bas des marches [...]* », dit-il. Face à ce phénomène qui prend une multitude de formes, plusieurs jeunes se disent inquiets et dépourvus de solutions : « *On a peur des représailles si on dénonce* »; « *[l'intimidation] la direction ne semble pas s'en occuper* ».

Enseignants. À première vue, cela peut sembler contradictoire : les jeunes des Profils 2 et 4 ont mentionné les enseignants en réponse aux deux questions d'intérêt. Les participants réfèrent aux attitudes et comportements que peuvent adopter certains enseignants dans leur style d'enseignement et dans leur gestion de classe. À titre d'exemples, voici ce que des répondants disent ne pas aimer : « *Les enseignants qui n'ont pas une bonne attitude* »; « *leurs manières d'intervenir : ils n'essaient pas de chercher la vérité, ils nous donnent une conséquence injuste même si on n'a rien fait ou punissent le groupe au complet au lieu d'une personne* ». Concluons avec un des exemples portant sur le sentiment d'iniquité ou d'injustice : « *Les profs qui discriminent les élèves de manière négative, par exemple, un prof qui se fie sur le grand frère qui est passé à l'école avant nous pour nous juger* » (Profil 4).

Devoirs/étude à la maison le soir et la fin de semaine. Plusieurs répondants des Profils 2 et 3 placent les devoirs / étude au sommet des choses qu'ils aiment moins de l'école. Pour eux, la charge de travail est trop lourde et empiète sur leur vie en dehors de l'école : « *ça devrait se faire en classe, on a assez de faire cinq heures de travail à l'école, on est fatigué* ». Un répondant ajoute : « *Je n'ai pas le temps à cause du hockey et je dois me coucher tard* ».

Les matières. Au sujet des matières qu'ils aiment moins à l'école, les jeunes mentionnent les cours de français, de sciences, d'éthique et culture religieuse et de maths (Profils 1-2-4). Ils insistent sur la « *façon dont elle est enseignée* » plutôt que sur la matière en elle-même. Ainsi, pour les cours de sciences et d'éthique et culture religieuse, certains disent : « *On ne fait pas assez d'expérimentation, pas assez d'activités, on fait seulement lire* ».

5. DISCUSSION

Le bilan de la consultation de jeunes préados et d'adolescents de 10 à 17 ans fait ressortir cinq constats qui s'avèrent tous en lien avec la littérature sur le sujet.

Constat #1 : L'école répond à des besoins. La socialisation et la recherche d'un environnement sain semblent au cœur des besoins que comble l'école pour les jeunes rencontrés. L'école étant un milieu de vie pour les jeunes, ces besoins de sécurité ainsi que ceux relatifs à l'appartenance et aux relations sont tirés de la pyramide des besoins de Maslow. À l'adolescence, les amis supplantent les parents comme source d'influence d'autant que l'identité de l'adolescent est aujourd'hui définie par son cercle d'amis (Roy, 2011). L'omniprésence de la composante sociale dans le discours des jeunes rencontrés se fait sentir dans les activités physiques et ludiques, par le biais des cours d'éducation physique et des activités parascolaires. L'effet bénéfique de l'activité physique et sportive sur les performances scolaires étant déjà connu, il est intéressant d'ajouter que, quel que soit le volume horaire hebdomadaire de cette activité (physique ou sportive), des résultats positifs semblent se manifester (Laure et Bissinger, 2009).

Les élèves rencontrés apprécient aussi l'école pour les occasions de ne pas s'y trouver, soit par l'entremise de sorties éducatives, culturelles ou de loisirs. Dans une recherche menée en 2005 auprès de 3682 jeunes, il a été montré que « les élèves inscrits à des activités parascolaires ressentiraient une fierté certaine quant à la pratique de telles activités qui leur permettrait de développer des habiletés sociales et ils percevraient davantage que le climat de l'école est bon, facteur qui serait associé à un meilleur rendement scolaire » (MEQ, 2005, rapporté par Roy, 2011, p.12). D'après St-Pierre et al. (2012), participer régulièrement à des activités parascolaires pourrait favoriser chez les adolescents le désir de rester à l'école et de poursuivre leurs études. Qui plus est, avec l'école qui semble représenter un milieu de vie plus attrayant pour les filles que pour les garçons, il est possible que, pour ces derniers, le fait de s'impliquer dans des activités parascolaires de façon assidue ait plus d'impact sur leurs perceptions de l'école (St-Pierre et al., 2012).

Ultimement, la recherche du plaisir entre amis semble au centre de ce que les jeunes apprécient de l'école. Malheureusement, cette quête de gratification immédiate pourrait les distraire des enjeux importants associés à la réussite scolaire. Pour les jeunes rencontrés, l'école semble essentiellement un milieu de vie à vocation sociale. Leur représentation de l'école ne répond pas encore à une fonction de professionnalisation. Les résultats d'une récente *Consultation*

jeunesse dans cette même région (FJRCA et al., 2010) indiquent que 39 % des jeunes de 10-12 ans vont à l'école pour avoir l'emploi de leurs rêves contre 15 % pour être avec leurs amis. La différence entre ces résultats et ceux de la présente étude pourrait être due au fait que nos participants sont surtout des élèves à risque au plan des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Est-ce que les jeunes tentent de nous informer que l'école et ses intervenants devraient mettre un peu plus d'accent sur la mission de socialiser, motivation au fondement de leur rapport à l'école, avant de faire une place plus grande à l'instruction et à la qualification ? Pour les jeunes interrogés, l'école semble un lieu de socialisation alors que pour bon nombre d'adultes, elle reste essentiellement un lieu d'instruction. Est-ce donc à dire que les jeunes et les adultes ne se rejoignent pas à travers leurs attentes et objectifs scolaires poursuivis ?

Constat #2 : La relation enseignant-élève et les attentes des élèves.

Force est de constater que l'aspect relationnel avec les enseignants est très présent dans la vie des élèves. Cet aspect systématiquement rapporté parmi les plus importants aux deux questions posées illustre à quel point les élèves entretiennent un lien d'attachement avec leurs enseignants. Cette omniprésence sous forme de dualité (aime, aime pas) témoigne de l'importance que les élèves accordent au rôle de l'enseignant pour lequel ils expriment à travers leurs réponses des attentes simples à leurs yeux, mais non négociables (p. ex.: dynamisme, compétence, équité, justice, humeur, écoute). La *Consultation jeunesse* effectuée dans cette région (FJRCA et al., 2010) trace un portrait similaire à cet égard. La relation enseignant-élève a fait l'objet de plusieurs études (Poirier et al., 2013). Pour Poirier et al. (2013), les élèves à risque de décrochage scolaire semblent évaluer plus négativement la relation avec l'enseignant, facteur contribuant à prédire le risque de décrochage. Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya (2004) ont constaté que les garçons qui manifestent envers leur enseignant des attitudes négatives sont plus à risque de décrocher que leurs pairs du genre opposé adoptant des agissements similaires. De façon générale, le respect envers l'enseignant s'effriterait davantage au fil du temps pour les garçons (Dugas et Hébert, 2013). Plusieurs recherches concluent que la participation active et les efforts investis par les élèves à l'école dépendent de leur relation avec leur enseignant (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Selon les résultats de l'étude de Rousseau, Deslandes et Fournier (2009), « les élèves ne demandent pas la perfection de leurs enseignants, mais plutôt d'être humains, sensibles et justes, de démontrer une certaine compréhension de leurs difficultés tant scolaires que personnelles » (p.204). Dans la présente recherche, plus les jeunes possèdent un vécu scolaire et plus leur discours à l'égard de la relation enseignant-élève lie directement celle-ci au rapport à l'école, à la motivation, à la réussite et à la persévérance scolaires.

Constat #3 : Les matières : aimées parmi les mal aimées. L'opinion des jeunes de 10 à 17 ans à l'égard des matières scolaires est la même que ce qui a été exprimé pour les enseignants : on aime ou on n'aime pas. Malgré son absence du « Top 5 » officiel de ce que les élèves aiment, les mathématiques constituent un bel exemple qui se retrouve dans ce qu'ils aiment et ce qu'ils aiment moins de l'école. Serait-ce dans le « comment » introduire et enseigner cette matière que le bât blesse ? Dans le cas des cours de français, d'anglais et d'éthique et culture religieuse, lorsque mentionnés, c'est sans équivoque : les jeunes rencontrés n'aiment pas particulièrement ces matières. Est-ce dû à l'approche ou aux moyens utilisés pour les enseigner, à un manque d'intérêt, à un niveau de difficulté et aux échecs vécus dans ces mêmes matières ou à la difficulté de ces élèves à envisager des retombées directes et concrètes face à ce qui y est appris ? Qui peut aimer une matière dans laquelle il éprouve des difficultés ou subit des échecs ? L'expérience de la réussite, notamment en mathématiques et en sciences, demeure la source la plus importante du sentiment d'efficacité personnelle chez l'apprenant (Fouad, Smith et Zao, 2002; Schunk, 1991). À l'expérience de réussite se joint aussi le soutien social, identifié comme une source tout aussi déterminante à la base de la construction du sentiment d'efficacité (Usher et Pajares, 2006). Par soutien social, ces auteurs réfèrent ici aux « feedback » positifs et aux encouragements prodigués par les personnes jugées significatives pour l'élève, notamment les enseignants.

En plus de l'éducation physique qui a la cote chez l'ensemble des profils d'élèves rencontrés, les cours de sciences semblent aussi être davantage appréciés par une proportion plus élevée d'élèves de genre masculin. Les mathématiques et surtout l'éducation physique et les sciences offrent aux apprenants masculins des notions tangibles et de nombreuses occasions d'expérimenter. Ces cours tendent à répondre aux besoins et intérêts de ces élèves souvent ciblés comme étant de type « manuel » (réf. kinesthésique). Notons au passage une précision apportée par le MELS (2007) à propos des motivations différentes face à la matière selon le genre : « Les garçons reconnaissent à leur enseignante ou leur enseignant une plus grande capacité à bien les motiver en mathématiques qu'en français, tandis que les filles évaluent que cette capacité est similaire dans chacune de ces deux matières » (p.11).

Constat #4 : L'intimidation: phénomène senti et sensible. L'exposition au phénomène de l'intimidation et les autres formes de violence à l'école est réel (Gosselin, Bélanger, Bowen, Desbiens et Janosz, 2014); le fait qu'il soit nommé par plusieurs participants de niveau primaire et secondaire (Profils 1-2-3) ne surprend personne. Ces trois profils ont rapporté qu'ils n'aimaient pas cet aspect de l'école, mais cela ne s'est traduit en préoccupations de premier plan que pour des adolescents (Profils 2-3). La timidité du propos d'élèves des Profils 1-3-4 à cet égard pourrait-elle s'expliquer par le fait que ceux-ci,

souvent associés ou identifiés formellement à des problèmes de comportement, en seraient des acteurs importants ? Ajouté à l'interaction d'autres facteurs et aux contraintes de la vie quotidienne, le parcours plus difficile de ces jeunes à risque (incluant trop souvent de la victimisation) les rend plus vulnérables et susceptibles d'adopter des comportements d'intimidation (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006). Force est de constater que, pour ces acteurs de premier plan susceptibles de générer le problème, leur sensibilité à cette violence ou à sa dénonciation peut en être diminuée. En 2010, la *Consultation jeunesse* en Chaudière-Appalaches rapportait qu'un jeune sur quatre de 10-17 ans disait avoir déjà vécu une expérience d'intimidation, principalement à l'école, et que « la plupart des jeunes de 13 à 17 ans estiment ne pas savoir quoi faire face au phénomène de l'intimidation » (FJRCA et al., 2010, p.63). Pour ces élèves qui l'ont dénoncée lors des entrevues de groupe, l'intimidation s'oppose à leur intérêt de vie sociale et à leurs besoins de sécurité ainsi qu'à ceux relatifs à l'appartenance et aux relations que leur procure l'école. Un établissement scolaire dans lequel des actes d'intimidations (ou incivilités) se répètent, sans être traités, peut devenir un lieu insécurisant où certains élèves font face à une multitude de micro-agressions, qui constituent par ailleurs la forme dominante de victimations (Debarbieux, 2000). Les formes dérivées de violence que peut générer l'intimidation (exclusion, injustice et incompréhension) sont contre-productives par rapport à ce que les jeunes semblent vouloir retirer de leur passage à l'école. Ses conséquences s'avèrent être pour plusieurs des facteurs de risque importants et peuvent ultimement conduire au décrochage scolaire (Blaya, 2010; Debarbieux et Blaya, 2001; voir aussi les travaux de l'*Observatoire international de la violence à l'école*).

Constat #5 : Les différences selon le genre et la situation particulière des garçons. Les opinions des garçons semblent bien établies et se démarquent de celles des filles. Les garçons interrogés aiment et veulent du sport et de l'éducation physique à l'école, des enseignants dynamiques et compétents. Pour les filles, elles apprécient et recherchent encore plus que leurs pairs masculins la vie sociale et les amis. Un document du MELS (2007) intitulé « *Motivation, soutien et évaluation: les clés de la réussite des élèves* » conclut à une diminution marquée de l'appréciation de l'école de la 2^e à la 6^e année du primaire. Selon cet ouvrage, « la proportion des garçons disant ne pas aimer l'école passe de 47 % en quatrième année, puis atteint plus de 50 % en sixième année. Chez les filles, elle passe de 18 % en deuxième année à 33 % en quatrième, puis à 42 % en sixième année » (MELS, 2007, p.10).

La situation des garçons est préoccupante pour ne pas dire alarmante, car la problématique de non-diplomation affecte tout particulièrement les garçons. La liste des facteurs de risque de décrochage scolaire en est d'ailleurs éloquent. Les acteurs du milieu scolaire ont la lourde responsabilité de

présenter l'école différemment aux garçons en leur proposant une approche et des moyens adaptés à leurs besoins, leurs intérêts et à leur style d'apprentissage (Royer, 2010; Viau, 2009).

6. CONCLUSION

Recueillir les perceptions de jeunes quant aux facteurs pouvant influencer leur rapport à l'école répond à un enjeu important associé à la persévérance scolaire. Quels sont les ingrédients qui favorisent la construction d'un rapport positif à l'école et du niveau d'engagement scolaire de ces jeunes ? Quels sont les irritants voire les obstacles qui fragilisent ces derniers face à l'obtention d'un diplôme ? Autant le phénomène et les déterminants de la persévérance scolaire sont complexes, autant les questions posées sur les thèmes « aime ou aime pas » ont généré des constats simples. Les jeunes interrogés ont partagé leur point de vue sur des facteurs liés à l'environnement scolaire. Ils sont à la recherche de conditions gagnantes permettant d'établir un climat favorable afin qu'ils assument pleinement leur rôle d'apprenant. Avant de se rendre disponibles à participer à l'axe « instruire » de la mission de l'école québécoise, les jeunes font valoir l'importance que l'école et ses intervenants investissent d'abord dans celle de la « socialisation ». D'après eux, une école qui offrirait des activités diversifiées en contexte scolaire et parascolaire, exempte d'intimidation (ou d'une meilleure gestion/intervention face au phénomène), et où les élèves entourés de leurs amis pourraient compter sur des enseignants accueillants/compétents/soutenants verrait des jeunes engagés plus activement dans leur projet de réussite. Qui plus est, ce sont ces mêmes profils de jeunes les plus à risque de décrochage et de non-diplomation (réf. Profils 1-3-4) qui peuvent tirer profit d'un tel environnement scolaire, tout comme le reste de la population scolaire.

Cette recherche visait à donner la parole aux jeunes. Le choix d'une approche qualitative, de même que la démarche méthodologique d'entrevue de groupe (*focus group*) présentent des forces (permettre aux participants d'exprimer des idées sans contraintes, donner aux éléments de réponse une dynamique évolutive à travers les échanges de groupe, rendre possible une analyse approfondie et nuancée des réalités étudiées), mais aussi des limites (les résultats observés ne peuvent être généralisés qu'aux participants qui ont bien voulu partager leurs opinions et idées, les données recueillies peuvent varier en fonction des influences à l'intérieur même du groupe ou de la personnalité des participants). À notre connaissance, aucun instrument de mesure déjà élaboré et validé n'était disponible pour répondre aux besoins spécifiques de cette étude. Les canevas d'entrevues de groupe ont été adaptés de travaux antérieurs dont les objectifs étaient légèrement différents. La

validité de contenu a été établie, mais d'autres preuves de validité n'ont pu être rassemblées pour cause de limite de temps. Enfin, l'analyse et l'interprétation des résultats nécessitent réserve et discernement, car l'équipe de chercheurs était tributaire des milieux et des participants qui ont bien voulu accepter de participer à la recherche. Par conséquent, il convient de rester prudent quant à la représentativité des constats dégagés.

La persévérance scolaire est une préoccupation réelle et sentie au Québec et diverses actions sont déjà entreprises pour la soutenir. Néanmoins, d'autres recherches sont nécessaires à une meilleure compréhension de ce phénomène multidimensionnel. L'apport des divers milieux scolaires et sociocommunautaires (clientèles petite enfance à jeune adulte), ainsi que des instances de concertation et d'équipes de chercheurs mènera à des actions concertées. Il apparaît pertinent de poursuivre l'exercice de donner la parole aux jeunes et de comparer leur point de vue avec celui des intervenants qui ont pour tâche de les accompagner. Considérant le lien fort entre l'enseignant et le rapport à l'école et la persévérance scolaire qu'établissent les participants, il pourrait s'avérer intéressant dans des études futures d'inventorier les programmes et pratiques éducatives ayant recours de façon stratégique à la relation enseignant-élève ou ayant pour but de la développer. Plus encore, il serait intéressant d'évaluer si l'impact réel de ces programmes et pratiques est conforme aux attentes ciblées lors de leur mise en place.

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, I., et Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 41(3), 187-191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ), États-Unis: Prentice Hall.
- Bélanger, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N., et Janosz, M. (2006). L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école: diagnostic et intervention* (pp.53-65). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles, France : De Boeck.
- Blaya, C., et Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'Orientation Scolaire et Sociale*, 40(1), 1-21.
- Boutin, R. (2008). *Promouvoir la persévérance et la réussite scolaires au sein d'une communauté. Argumentaire et guide pratique*. Sherbrooke, Qc : Conférence régionale des élus de l'Estrie : Projet partenaires pour la réussite éducative en Estrie.
- Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CREVALE). (2012). *Avantages de la diplomation*. Repéré à <http://www.crevale.org/index.jsp?p=103>
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS). (2010). *Les déterminants de la persévérance scolaire retenus par R2*. Repéré à http://www.crepas.qc.ca/userfiles/libraries/1298490906determinants_PS_ca_psule_vulgarisation_R2.pdf
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-St-Jean (CRÉPAS). (2007). *Canevas d'entrevues : Démarche diagnostique, persévérance scolaire dans le Bas-Saguenay Sud*. Saguenay-Lac-Saint-Jean, Qc : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

- Debarbieux, E. (2000). La violence à l'école. Dans A. Van Zantena, *L'école : L'état des savoirs*. (pp. 399-406). Paris, France: La Découverte.
- Debarbieux, É., et Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire – 3 – Dix approches en Europe*. Paris, ESF.
- Dugas, É., et Hébert, T. (2013). Quels types de victimes potentielles sont privilégiés au collège ? Enquête comparative de choix sociaux selon le genre. *Recherches & Éducatives*, 9, 62-80.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school : description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 363-383.
- Fortin, L., Plante, A., et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Sherbrooke, Qc : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231. doi: 10.1037/h0087232.
- Forum jeunesse régional en Chaudière-Appalaches (FJRCA) et al. (2010). *Consultation des jeunes de la Chaudière-Appalaches - Rapport de recherche réalisé dans le cadre de l'Action jeunesse structurante (AJS) visant la participation citoyenne des jeunes de la région de la Chaudière-Appalaches*. St-Romuald, Qc : Forum jeunesse régional en Chaudière-Appalaches.
- Fouad, N., Smith, P., et Zao, K. (2002). Across academic domains: extensions of the social-cognitive career model. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 164-171.
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., et Frenette, E. (2012). Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches (Rapport de recherche Volume I et II déposé à la Table Éducation en Chaudière-Appalaches et au Forum Jeunesse Régional en Chaudière-Appalaches). Lévis, Qc: Université du Québec à Rimouski - Campus de Lévis. Repéré à <http://www.uqar.ca/pr-psca>
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frenette, E., et Simard, D. (2013). *Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches - Document synthèse tiré du Rapport de recherche PSCA*. Lévis, Qc : Université du Québec à

Rimouski - Campus de Lévis. Disponible en ligne: <http://www.uqar.ca/pr-psca>

Gendron, M., Royer, E., Potvin, P., et Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : Enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de Psycho-Éducation*, 32(2), 349-372.

Gervais, L.-M. (2011, 27 septembre). Sondage - Le décrochage au cœur des préoccupations des Québécois. *Le Devoir*. Repéré à <http://m.ledevoir.com/societe/education/332309/sondage-le-decrochage-au-coeur-des-preoccupations-des-quebecois>

Gosselin, C., Bélanger, J., Bowen, F., Desbiens, N., et Janosz, M. (2014). La prévention de la violence en milieu scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école: diagnostic et intervention* (2^e éd.) (pp. 311-324). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (GPRSQ). (2009). *Savoir pour pouvoir entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Repéré à www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., Drew, S., National Dropout Prevention Center, C. S. C., et Communities in Schools, A. V. A. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report*. Clemson, États-Unis : National Dropout Prevention Center at Clemson University and Communities In Schools, Inc.

Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec (IRC). (2012a). *Un réseau en action!* Repéré à <http://www.perseverancescolaire.com/journees-de-la-perseverance-scolaire/presentation/>

Institut franco-ontarien et Université Laurentienne (IFO-UL) (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français : le point de vue des jeunes*. Sudbury, Ont.: Université Laurentienne.

Janosz, M. (2003). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)*. Montréal, Qc : Université de Montréal.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.

Janosz, M., Fallu, J.-S., et Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire - Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention.

- Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II* (pp. 116-151). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Klem, A.M., et Connell, J.P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Laure, P., et Bissinger, C. (2009). L'activité physique et sportive régulière : un déterminant des résultats scolaires au collège. *Science & Sports*, 24, 31-35. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0765159708000774>
- Léger Marketing (2011). La valorisation de la diplomation, la persévérance scolaire et le plan d'action « L'école j'y tiens » au Québec. *Prévention - Fondation Lucie et André Chagnon, Léger Marketing*. Repéré à http://www.ledevoir.com/documents/pdf/Sondage_perseverance_scolaire.pdf
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., et Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 91-127.
- Lessard, A., Potvin, P., et Fortin, L. (2014). La prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.) (pp. 295-310). Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Diplomation et qualification. Par commission scolaire au secondaire – Édition 2014*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/SC_63159_stat_diplomation_qualification_cs_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). *Taux de décrochage annuel - Données 2010-2011*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Motivation, soutien et évaluation: les clés de la réussite des élèves*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire / enseignement primaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/index.asp?page=prform2001h>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Cadre de référence: table des partenaires de l'île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2000). *Bulletin statistique de l'éducation* (Publication no14). Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/bulletin_14.pdf
- Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE). (2011). *Qu'est-ce que la réussite éducative?* Repéré à <http://www.reussiteeducativeestrie.ca/fr/reussite-educative.htm>
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L., et Yergeau, É. (2013). School bonding or school dropout: tipping the scale for at-risk youth. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 16(1), 1-23.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Deslandes, R. (2007). *Y'a une place pour toi- Guide de prévention du décrochage scolaire* (2^e éd.). Québec, Qc : CTREQ.
- Rousseau, N. (2009). *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Collection Éducation-recherche. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Deslandes, R., et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Roy, J. (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire : Une étude de cas –La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

- Royer, E. (2010). *Leçons d'éléphants : Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, Qc : École et comportement.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Usher, E.L., et Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal, Qc : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- VISAJ - Chaire UQAC–Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (2010). *Cartodiplôme : analyse géographique des indicateurs de persévérance et de réussite scolaires au Québec*. Repéré à <http://www.cartodiplome.qc.ca/>