

Université de Montréal

**Étude des représentations utilisées par les
élèves à risque d'abandon dans leur expérience scolaire**

par

Bernard Desruisseaux

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph. D.)
en administration de l'éducation

Février 2000

© Bernard Desruisseaux, 2000



LB
5
U57
2000
v. 042

(Université de Montréal)

Étude des représentations utilisées par les

élèves à risque d'abandon dans leur expérience scolaire

et par

Bernard Desjardins

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Philosophie Doctor (Ph. D.)

en administration de l'éducation

Février 2002

Bernard Desjardins, 2002



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée

Étude des représentations utilisées par les
élèves à risque d'abandon dans leur expérience scolaire

présentée par

Bernard Desruisseaux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Claude Tessard, prés. - π .
Guy Pelletier, dir. de red.
Mohamed Himech, membre du jury
Josée Corriveau, exa. externe

Thèse acceptée le 17 / 10 / 2000

Sommaire

En demandant à l'école secondaire d'assurer la persistance et le succès de tous ses élèves, la société québécoise lui pose un défi d'autant plus difficile à relever qu'il était hors de son champ habituel de préoccupation. Les administrateurs et les professionnels de l'éducation doivent convaincre un segment de leur clientèle de fréquenter l'école et de s'engager avec ardeur dans les activités d'apprentissage alors que ce groupe estime que les services ne leur conviennent pas.

Ce problème a suscité un très grand nombre d'initiatives de tous ordres visant à lui trouver une solution. Malgré cela, tout n'est pas dit sur la question puisque le taux de décrochage est encore au-delà de ce que visent les responsables de l'éducation. Il faut multiplier les angles d'études pour susciter des informations utiles sur le sujet. Le point de vue adopté dans ce travail est celui d'un gestionnaire qui cherche à connaître sur quelle base les élèves à risque d'abandon prennent les décisions relatives à leur expérience scolaire. Avec l'apport d'une conception interactionniste des organisations, l'auteur cherche à comprendre comment des élèves en arrivent à se mettre en retrait et à éventuellement abandonner l'école alors qu'il a été établi qu'ils trouvent que l'éducation est importante.

La méthode de « contextualisation représentationnelle » développée par Zavalloni et Louis-Guérin (1984) a été utilisée pour interviewer seize élèves d'une école secondaire. L'étude des représentations de ces élèves fait voir que ces derniers poursuivent un projet professionnel et un projet de réalisation de soi servant de fondement à la définition qu'ils donnent de leur situation scolaire. La majorité des sujets établissent un lien de nécessité entre l'école et la réalisation de leur projet professionnel. C'est sur ce lien que se fonde le pouvoir de l'école. Ces élèves attribuent peu ou pas d'utilité au contenu de l'enseignement par rapport à leur projet professionnel. De plus, considérant que l'accès aux emplois est fonction de l'obtention d'un diplôme, les sujets estiment que l'apprentissage n'a de valeur que dans la mesure où il est nécessaire pour obtenir le résultat convoité. Ces élèves jugent que l'école n'est pas un lieu favorable à la réalisation d'eux-mêmes. Plusieurs d'entre eux concluent que la réussite scolaire ne peut être obtenue qu'au prix de l'aliénation d'eux-mêmes.

Cette étude fait ressortir que l'abandon scolaire n'est pas le dernier point d'une ligne continue, mais constitue plutôt une brisure. Cette rupture résulte d'une décision découlant d'une définition de situation qui conduit l'élève à conclure que l'école est inutile ou qu'elle menace son intégrité personnelle. L'étude des éléments pris en compte dans la définition de

situation facilite la désignation des points névralgiques de la relation entre la démarche de l'école et celle de ses élèves à risque. Elle permet également de cerner trois orientations pour l'action :

- l'école et les activités qui s'y déroulent doivent avoir du sens pour l'élève ;
- l'élève doit avoir le sentiment qu'il se développe ;
- l'élève ne doit pas être soumis à des coûts personnels improductifs.

La perspective théorique et méthodologique adoptée ne favorise pas la recherche de LA cause permettant de proposer LA solution. Elle fait ressortir la complexité du problème et montre que les éducateurs ont dans leurs mains des armes à deux tranchants toujours susceptibles de produire des effets pervers non désirés. Les observations qui ont été faites favorisent une diversification des cheminements non fondée sur la pluralité du rendement scolaire, mais sur la variété des caractéristiques de fonctionnement des élèves s'expliquant par leurs façons différentes de se représenter la réalité.

Table des matières

Introduction	1
1 Problématique.	3
1.1 L'abandon scolaire, un problème ancien	3
1.2 L'abandon scolaire, un problème réel ?	3
1.3 Ampleur du phénomène	4
1.4 L'abandon scolaire vu comme un problème personnel	7
1.5 L'abandon scolaire vu comme un problème scolaire	8
1.6 Avantages et limites de ces approches	8
1.7 Question de recherche	9
1.8 Intérêt et limites de ce travail	10
2 L'abandon scolaire, une revue des écrits	12
2.1 Introduction	12
2.2 L'abandon scolaire, un problème individuel	12
2.2.1 Caractéristiques personnelles du décrocheur	12
2.2.1.1 Sexe	12
2.2.1.2 Quotient intellectuel	13
2.2.1.3 Vision de soi	13
2.2.1.4 Attitude à l'égard de l'environnement social	14
2.2.1.5 Importance accordée aux études et aux diplômes	15
2.2.1.6 Insatisfaction générale à l'égard de l'école	16
2.2.1.7 Perception négative de l'école dès le départ	16
2.2.1.8 Rendement scolaire faible avec lacunes accumulées	17
2.2.1.9 Retard scolaire	18
2.2.1.10 Problèmes disciplinaires	19
2.2.2 Caractéristiques environnementales reliées aux décrocheurs	19
2.2.2.1 Environnement ethnique	19
2.2.2.2 Environnement géographique	20
2.2.2.3 Environnement économique	21
2.2.2.4 Environnement familial	23
2.2.3 Motifs d'abandon invoqués par les élèves	27
2.2.3.1 Motifs personnels	27
2.2.3.2 Motifs reliés à la famille	28
2.2.3.3 Motifs d'ordre social et économique	28
2.2.3.4 Motifs d'ordre scolaire	28
2.2.3.5 Avantages et limites de cette approche	30
2.3 L'abandon scolaire, un problème d'école	30
2.3.1 Caractéristiques des écoles et décrochage scolaire	30
2.3.1.1 Environnement de l'école	31
2.3.1.2 Organisation matérielle de l'école	32
2.3.1.3 Organisation sociale et pédagogique	32
2.3.2 Solutions au décrochage scolaire	35
2.3.2.1 Adaptation du curriculum	35
2.3.2.2 Adaptation de l'enseignement	35
2.3.2.3 Adaptation de l'organisation scolaire	36

	2.3.2.4	Renforcement de la motivation de l'élève	37
	2.3.2.5	Soutien à l'élève	38
	2.3.2.6	Considérations générales sur les solutions scolaires au décrochage	38
2.4		Théories et modèles explicatifs de l'abandon scolaire	40
	2.4.1	L'abandon scolaire résulte du fait que l'école est au service du système de classe	40
	2.4.2	L'abandon scolaire s'explique par la rupture culturelle entre l'école et le milieu d'origine des élèves	42
	2.4.3	L'abandon scolaire est causé par le sentiment d'aliénation des élèves	43
	2.4.4	L'abandon scolaire s'explique par la dissociation entre le comportement des élèves à risque et leurs projets	45
	2.4.5	Avantages et limites de ces explications	46
2.5		Modèle explicatif synthèse	46
3		Cadre conceptuel, représentations et conduite de l'acteur	51
	3.1	Introduction	51
	3.2	Conception de l'acteur	51
	3.3	Conception de l'organisation	53
	3.4	Concepts plus particulièrement rattachés à la question et à l'analyse des données	54
	3.4.1	Définition de situation	54
	3.4.2	Représentations	56
	3.4.3	Univers de référence	58
	3.4.4	Univers de référence opératoire	59
	3.4.5	Expérience sociale et identité psychosociale	60
	3.4.6	Motivation et définition de situation	60
	3.4.7	Logiques d'action sociale	65
	3.5	Intérêt et limites de ce travail à la lumière de ce cadre conceptuel	66
4		Méthodologie	68
	4.1	Introduction	68
	4.2	Population	68
	4.2.1	Choix de l'école	68
	4.2.2	Élèves à risque d'abandon	68
	4.2.3	Choix des sujets	69
	4.2.4	Sélection des sujets	73
	4.3	Cueillette des informations	75
	4.3.1	Choix de la méthode	75
	4.3.2	Méthode	78
	4.3.2.1	Première étape : inventaire des groupes et des représentations	78
	4.3.2.2	Deuxième étape : spécification des propriétés élémentaires des éléments de représentation des groupes	80
	4.3.2.3	Troisième étape : le recodage des groupes	81
	4.3.2.4	Quatrième étape : exploration de l'univers intérieur	81
	4.3.2.5	Cinquième étape : informations supplémentaires	83
	4.4	Extraction des données	85
	4.4.1	Extraction des unités d'analyse	86
	4.4.1.1	Première série de questions de recherche	86
	4.4.1.2	Deuxième série de questions de recherche	86

4.4.2	Sélection des unités d'analyse	97
4.5	Élaboration des monographies et fidélité	97
4.6	Description synthèse des représentations des sujets	98
4.7	Interprétation et discussion	99
4.8	Limites méthodologiques	99
5	Collecte des données, les monographies des répondants	101
5.1	Introduction	101
5.2	Monographies	102
5.2.1	Émy	102
5.2.1.1	Présentation de la répondante	102
5.2.1.2	Activités	102
5.2.1.3	Situation socio-affective	104
5.2.1.4	Situation socio-politique	105
5.2.1.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	106
5.2.2	Jane	107
5.2.2.1	Présentation de la répondante	107
5.2.2.2	Activités	102
5.2.2.3	Situation socio-affective	109
5.2.2.4	Situation socio-politique	111
5.2.2.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	113
5.2.3	Samuel	113
5.2.3.1	Présentation du répondant	113
5.2.3.2	Activités	114
5.2.3.3	Situation socio-affective	115
5.2.3.4	Situation socio-politique	116
5.2.3.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	117
5.2.4	Daniel	117
5.2.4.1	Présentation du répondant	117
5.2.4.2	Activités	118
5.2.4.3	Situation socio-affective	119
5.2.4.4	Situation socio-politique	121
5.2.4.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	123
5.2.5	Angélique	124
5.2.5.1	Présentation de la répondante	124
5.2.5.2	Activités	124
5.2.5.3	Situation socio-affective	126
5.2.5.4	Situation socio-politique	126
5.2.5.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	127
5.2.6	Marie	128
5.2.6.1	Présentation de la répondante	128
5.2.6.2	Activités	128
5.2.6.3	Situation socio-affective	129
5.2.6.4	Situation socio-politique	130
5.2.6.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	131
5.2.7	Roger	132
5.2.7.1	Présentation du répondant	132
5.2.7.2	Activités	132
5.2.7.3	Situation socio-affective	134

	5.2.7.4	Situation socio-politique	135
	5.2.7.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	136
5.2.8	André		136
	5.2.8.1	Présentation du répondant	136
	5.2.8.2	Activités	137
	5.2.8.3	Situation socio-affective	139
	5.2.8.4	Situation socio-politique	140
	5.2.8.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	141
5.2.9	Eugénie		142
	5.2.9.1	Présentation de la répondante	142
	5.2.9.2	Activités	142
	5.2.9.3	Situation socio-affective	143
	5.2.9.4	Situation socio-politique	144
	5.2.9.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	146
5.2.10	Méligane		146
	5.2.10.1	Présentation de la répondante	146
	5.2.10.2	Activités	146
	5.2.10.3	Situation socio-affective	148
	5.2.10.4	Situation socio-politique	149
	5.2.10.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	151
5.2.11	Éric		151
	5.2.11.1	Présentation du répondant	151
	5.2.11.2	Activités	151
	5.2.11.3	Situation socio-affective	153
	5.2.11.4	Situation socio-politique	154
	5.2.11.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	156
5.2.12	Kevin		156
	5.2.12.1	Présentation du répondant	156
	5.2.12.2	Activités	157
	5.2.12.3	Situation socio-affective	159
	5.2.12.4	Situation socio-politique	160
	5.2.12.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	161
5.2.13	Sarah		161
	5.2.13.1	Présentation de la répondante	161
	5.2.13.2	Activités	162
	5.2.13.3	Situation socio-affective	163
	5.2.13.4	Situation socio-politique	164
	5.2.13.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	166
5.2.14	Caroline		166
	5.2.14.1	Présentation de la répondante	166
	5.2.14.2	Activités	167
	5.2.14.3	Situation socio-affective	168
	5.2.14.4	Situation socio-politique	169
	5.2.14.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	170
5.2.15	Martin		171
	5.2.15.1	Présentation du répondant	171
	5.2.15.2	Activités	171
	5.2.15.3	Situation socio-affective	172

5.2.15.4	Situation socio-politique	173
5.2.15.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	174
5.2.16	Richard	175
5.2.16.1	Présentation du répondant	175
5.2.16.2	Activités	175
5.2.16.3	Situation socio-affective	178
5.2.16.4	Situation socio-politique	179
5.2.16.5	Définition synthèse de sa situation scolaire	180
5.3	Conclusion	180
6	Synthèse des représentations	184
6.1	Introduction	184
6.2	Représentations relatives à la réalisation de soi	184
6.2.1	Volonté d'être	184
6.2.2	Volonté de se développer	186
6.2.3	Volonté de s'amuser	187
6.2.4	Volonté d'être libre	187
6.2.5	Volonté d'être aimé	190
6.3	Représentations relatives aux activités scolaires	192
6.3.1	Représentations de base	192
6.3.1.1	Importance de l'école	192
6.3.1.2	Représentation de soi comme élève	194
6.3.1.3	Objectifs scolaires	194
6.3.2	Représentations de l'univers stratégique et social	195
6.3.2.1	Stratégies	195
6.3.2.2	Acteurs	197
6.4	Conclusion	200
7	Interprétation et discussion	204
7.1	Introduction	204
7.2	Éléments de définition de situation	204
7.2.1	Sens donné aux activités scolaires	207
7.2.1.1	Observations	207
7.2.1.2	Discussion	209
7.2.1.3	Exploration de solutions	212
7.2.2	Définition des résultats à atteindre	215
7.2.2.1	Observations	215
7.2.2.2	Discussion	217
7.2.2.3	Exploration de solutions	219
7.2.3	Évaluation de l'investissement requis	222
7.2.3.1	Observations	222
7.2.3.2	Discussion	223
7.2.3.3	Exploration de solutions	223
7.2.4	Anticipation des résultats	226
7.2.4.1	Observations	226
7.2.4.2	Discussion	227
7.2.4.3	Exploration de solutions	228
7.2.5	Relations affectives	229
7.2.5.1	Observations	229
7.2.5.2	Discussion	230

7.2.5.3	Exploration de solutions	231
7.2.6	Relations politiques	232
7.2.6.1	Observations	232
7.2.6.2	Discussion	232
7.2.6.3	Exploration de solutions	234
7.3	Concurrence entre projets	234
7.3.1	Observations	235
7.3.2	Discussion	235
7.3.3	Exploration de solutions	237
7.4	Conclusion	238
8	Conclusion générale	242
	Références	248
	Annexe 1 : Lettre aux élèves et à leurs parents	258
	Annexe 2 : Feuille de réponses	259
	Annexe 3 : Première série de questions de recherches	260
	Annexe 4 : Volonté d'être	267
	Annexe 5 : Volonté de se développer	269
	Annexe 6 : Volonté d'être reconnu	271
	Annexe 7 : Volonté d'être aimé (compris)	273
	Annexe 8 : Volonté d'agir	275
	Annexe 9 : Volonté de s'amuser	277
	Annexe 10 : Lexique	279

Tableaux et figure

Tableaux		
1-1	Proportion d'une génération qui sort du secondaire sans diplôme.	7
2-1	Taux d'abandon observé en 1989-1990 chez les élèves nouvellement inscrits en 1 ^{re} année du secondaire en septembre 1984	18
2-2	Taux d'abandon après sept ans d'observation chez les nouveaux inscrits en 1 ^{re} secondaire au 30 septembre 1981, selon la langue maternelle	20
2-3	Taux d'abandon sans diplôme après sept ans d'observation des nouveaux inscrits en 1 ^{re} secondaire au secteur des jeunes selon la région administrative scolaire	21
2-4	Probabilité d'abandon entre la « Sophomore year » et la « Senior year », selon le sexe et la structure familiale	24
2-5	Probabilité (exprimé en taux moyen) de décrochage des « Sophomores » avant la fin de leurs études selon le sexe de l'élève, le parent gardien et la structure de la famille	24
4-1	Répartition des participants à l'enquête selon le niveau scolaire et le sexe	72
4-2	Répartition des élèves ayant obtenu une note de 25 et plus selon le niveau scolaire et le sexe	72
4-3	Répartition selon le niveau scolaire et le sexe, des élèves ayant obtenu un résultat inférieur à 20	73
4-4	Résultats des sujets sélectionnés pour participer à l'enquête	76
6-1	Importance de l'école selon son utilité	193
6-2	Objectifs et stratégies scolaires	196
6-3	Représentations des bons et des mauvais enseignants	199
6-4	Représentations que se font certains répondants des élèves dits <i>bolés</i>	200
7-1	Facteurs influençant positivement ou négativement l'engagement scolaire des sujets	205
7-1	Suite du tableau précédent	206
7-1	Suite du tableau précédent	207
Figure		
2-1	Modèle explicatif de l'abandon scolaire	48

À Lucia, mon épouse

et à notre famille.

Je remercie mon directeur, le professeur Guy Pelletier pour l'aide apportée tout au long de mes études et particulièrement durant l'élaboration de ce travail. J'ai beaucoup apprécié ses remarques judicieuses et ses orientations opportunes.

Je remercie également la direction et le personnel de l'école qui ont facilité mon travail auprès de leurs élèves. Les dix-neuf élèves qui m'ont si généreusement offert leur coopération méritent ma gratitude la plus profonde et ma plus sincère affection.

Bernard Desruisseaux

Introduction

Depuis quelques années, l'opinion publique québécoise estime que l'abandon scolaire constitue un problème majeur. On en fait une question individuelle. On pense, en effet, que le décrocheur ne pourra pas se trouver un emploi décent dans un marché de plus en plus exigeant au plan de la scolarité. Le décrochage scolaire est également perçu comme un problème social et économique. On craint, en effet, que le Canada ne puisse se positionner de façon satisfaisante sur les marchés mondiaux et maintenir le niveau de vie de ses citoyens à moins qu'il ne dispose d'une main-d'oeuvre très bien formée et scolarisée. La classe influente du Québec réclame à la fois que l'école secondaire soit plus exigeante pour ses élèves afin de mettre sur le marché du travail une main-d'oeuvre plus qualifiée et qu'elle assure, en même temps, le succès de tous pour fournir des effectifs abondants.

Cette double exigence pose un problème sérieux aux administrateurs et aux professionnels des écoles du Québec. En éducation, viser la réussite et l'excellence pour tous, c'est, malgré le discours dominant, aller à l'encontre d'une tendance de fond séculaire. Ici, comme dans les autres pays occidentaux, le prestige des établissements scolaires se fonde bien plus sur la qualité des survivants que sur leur capacité de retenir et faire réussir le grand nombre. Encore aujourd'hui, la voie la plus simple de la reconnaissance et du prestige est la sélection rigoureuse à l'entrée et, si cela est impossible ou insuffisant, l'élimination ouverte ou subtile des indésirables par la suite.

Jusqu'aux années soixante, le nombre d'élèves qui terminait des études secondaires était fort réduit. Selon Mireille Lévesque (1981, p. 30) seulement deux pour cent des élèves accédaient à la douzième année. Le système d'éducation ne se reconnaissait alors aucune responsabilité si l'élève n'avait pas voulu ou n'avait pu se qualifier pour accéder aux études et réussir à s'y maintenir jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

Au moment de la réforme des années soixante, on a voulu changer la situation. Le Québec s'est alors donné, comme projet, de rendre l'éducation accessible à tous. Pour y arriver, on a construit un réseau d'écoles secondaires géographiquement et économiquement accessibles. La promotion du primaire au secondaire est devenue automatique. On a mis à la disposition des élèves des services complémentaires pour combler des besoins ou pallier les déficiences des élèves. On a abandonné certaines pratiques disciplinaires. Les relations entre les adultes et les élèves sont devenues beaucoup plus familières. Les écoles ont suivi l'air du temps, mais la pratique éducative n'a pas fondamentalement changé, comme l'affirment Claude Lessard et André Brassard (1998). La diplomation a considérablement

augmenté. Quelle part faut-il attribuer aux changements dans l'environnement social et économique plutôt qu'à la réforme scolaire ? Quoi qu'il en soit, la pratique actuelle est efficace avec la grande majorité des élèves.

Toutefois, une proportion importante de la clientèle répond mal à cette pratique et quitte l'école avant d'avoir obtenu un diplôme. Ces élèves sont en passe de mettre l'école en échec parce que, non seulement la société ne lui permet plus de les considérer comme la scorie inévitable qui atteste de la qualité de son produit, mais elle est à la veille de les utiliser comme la jauge de son efficacité. Il me semble que cela met en question les façons de faire actuelles qui se fondent, pour une bonne part, sur la relation de pouvoir que permet la crainte de l'échec chez l'élève. J'estime que, dans ce cas, une meilleure connaissance de ces élèves comme acteurs sociaux dans l'école pourrait faciliter l'adaptation des pratiques à la situation créée par ces nouvelles exigences. Ce travail se veut une modeste contribution à la solution de ce problème.

On trouvera au premier chapitre, l'exposé de la problématique. Les deux chapitres suivants sont consacrés au cadre conceptuel. Le deuxième traite plus spécifiquement des connaissances que nous avons du phénomène de l'abandon scolaire. Le troisième décrit les concepts théoriques qui orientent ce travail. Le quatrième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche. Le cinquième chapitre présente une monographie de chacun des sujets ayant participé à l'enquête. Le sixième chapitre est consacré à la synthèse des représentations des élèves. Le dernier chapitre traite de la relation qui existe entre les représentations des élèves et leur engagement scolaire. Enfin, la conclusion rappelle les principales constatations faites en cours de description et formule un certain nombre de considérations sur l'abandon des élèves à risque.

1 Problématique

Le but de ce chapitre est de faire une présentation succincte du problème suscitant la question de recherche. Certains éléments de la problématique ne sont qu'effleurés. Ils sont repris et plus développés dans les chapitres suivants.

1.1 *L'abandon scolaire, un problème ancien*

Au siècle dernier et au début du vingtième siècle, la diplomation prenait la forme d'un problème de fréquentation scolaire. En 1852, l'État du Massachusetts promulguait la première loi américaine rendant obligatoire la fréquentation scolaire. En 1918, tous les États américains avaient adopté de telles législations. À cette époque, on croyait que ces lois allaient constituer une protection nécessaire pour la société. Elles étaient, pour eux, un moyen de s'assurer que les enfants des classes défavorisées fréquentent l'école et deviennent ainsi des personnes instruites ayant acquis le sens moral. Ces personnes allaient devenir, croyait-on, une richesse plutôt qu'un danger pour la société (Hunt, Clawson, 1975).

Au Québec, il a fallu attendre jusqu'en 1943 pour que l'État légifère sur le sujet. Dès 1881, le problème a été soulevé par Honoré Mercier. Par la suite, la question a souvent été reprise. Elle a toujours été rejetée jusqu'en 1943 parce que la classe dominante de l'époque estimait que l'instruction obligatoire allait conduire à l'étatisation et à la laïcisation de l'enseignement (Audet, 1959).

1.2 *L'abandon scolaire, un problème réel ?*

Actuellement, les médias ne font état d'aucun mouvement de pensée qui conteste l'existence de ce problème bien que, dans le passé, il s'est trouvé des auteurs qui l'ont mis en doute. C'est le cas de Lester Ristow (1965, p. 461) qui prétend qu'un bon nombre de rapports, d'articles et d'éditoriaux portant sur le décrochage scolaire, sont basés sur des prémisses discutables. Voici les exemples donnés par l'auteur :

« That unemployment would be greatly reduced if young people stayed in school until graduated ;

That all young people with adequate preparation will find steady, satisfying, and productive work at good wages ;

That graduation from high school makes young workers skilled workers ;

That juvenile delinquency and the costs of public welfare would be greatly reduced if the dropout rate could be reduced ;

That dropping out of school constitutes a shameful waste of human talent and potential which the nation can ill afford at this critical time ;

That if students drop out of school there must be something wrong with the school ;

That if young people remained in school they would become educated ;

That getting dropouts to return to school is always a good thing ;

That being in school is, ipso facto, good; being out of school is bad ».

Cette position va à l'encontre du courant dominant, mais elle présente l'avantage de relativiser le problème. En effet, le décrochage scolaire est un problème social parce que ce phénomène va à l'encontre des attentes et des croyances que la classe influente nourrit à l'égard du système scolaire. Dans ce contexte, abandonner l'école sans diplôme présente un très grand risque de créer un problème individuel important à celui qui se place dans cette situation. Il se peut fort bien que le décrochage scolaire n'ait rien à faire avec le chômage puisqu'on pourrait tout simplement l'attribuer au fait que le marché du travail offre moins d'emplois qu'il y a de travailleurs disponibles. Toutefois, ce qui place les décrocheurs dans une situation d'infériorité, c'est le fait que les décideurs concernés utilisent, à tort ou à raison, le niveau de scolarité comme critère d'embauche.

1.3 Ampleur du phénomène

Les taux d'abandon scolaire font souvent la manchette des journaux qui compare les résultats du système scolaire québécois avec ceux des autres provinces canadiennes ou des pays étrangers. On utilise fréquemment ces statistiques pour appuyer les thèses concernant la faiblesse relative de notre système d'éducation et le besoin de réforme. Il arrive, malheureusement, que ceux qui utilisent ces données ignorent ou ne tiennent pas compte du fait que les chercheurs ont jusqu'ici été incapables de s'entendre sur la définition qu'il faut donner à la réalité que couvrent les expressions « abandon scolaire », « décrochage », « décrocheurs », « dropout », « school attrition ». Gilles Roy (1992) a souligné l'importance de cette situation au Québec. Il fait ressortir ses effets sur la mesure du phénomène et les conclusions qui peuvent en être tirées. Il rappelle qu'au cours des années quatre-vingt, le ministère de l'Éducation du Québec a changé la définition qu'il donnait à l'abandon scolaire. Voici comment se forment ces définitions tirées des documents officiels du ministère. La définition des années soixante se lit comme suit :

« Un élève qui a mis un terme, volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement, à son programme d'études et qui s'est clairement retiré du système scolaire avant l'obtention d'un diplôme de ce niveau. » (MEQ, 1981, p.5; cité par Roy 1992, p. 9)

Celle des années quatre-vingt-dix prend la forme suivante :

« L'élève est inscrit au Secteur des jeunes au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme du secondaire et réside toujours au Québec l'année suivante. Les départs liés à des phénomènes extrascolaires (mortalité et départ du Québec) ne sont donc pas inclus au nombre des abandons. » (MEQ, Indicateurs 1991, p. 36; cité par Roy, 1992, p. 9)

En se servant des données du ministère de l'Éducation, l'auteur montre que l'utilisation de l'une ou de l'autre de ces définitions conduit à des résultats fort différents. En utilisant la définition de 1981, le ministère fixe le nombre de décrocheurs à 76 836 avec un taux d'abandon de 12,51 % pour l'année scolaire 1975-1976. En utilisant la définition de 1991 et le mode de calcul qui s'ensuit, le ministère en arrive à déclarer pour la même année scolaire un nombre de décrocheurs de 63 600. Ce qui donne non plus un taux, mais une probabilité d'abandon de 47,9 %. Comme l'affirme Gilles Roy, cette variété de définitions conduit à subsumer sous une même appellation des situations sensiblement différentes (Roy, 1992). Jacques Bisson et André Lavigne (1982) proposent cette définition légèrement différente :

« Sera considéré comme abandon scolaire, tout départ « permanent » (non causé par un décès ou une migration) d'un élève non diplômé du secondaire à temps plein qui ne revient plus aux études au cours de la période d'observation. » (Bisson et Lavigne, 1982, p. 187)

Selon cette définition, le nombre d'abandons scolaires pour l'année scolaire 1975-1976, est 38 839 (Bisson et Lavigne, 1982, tableau 8, p. 188).

Ce problème n'est pas particulier au Québec. Les États-Unis font face à la même difficulté. Russel W. Rumberger (1987) constate que, de fait, personne ne peut connaître le taux réel d'abandons scolaires dans les écoles secondaires des États-Unis. D'une part, le « U.S. Census Bureau » définit le taux d'abandon scolaire de la façon suivante :

« The proportion of a given age cohort that is not enrolled in school and has not completed high school. » (Rumberger, 1987, p. 104)

Par ailleurs, selon Rumberger (1987), une bonne partie des statistiques nationales citées sont basées sur l'*attrition* qu'on définit de la façon suivante :

« It shows the proportion of a given entering high school class, usually the ninth grade, that graduates 4 years latter » (Rumberger, 1987, p. 104)

La pluralité de définitions et de modes de calcul de l'abandon scolaire embrasse une réalité encore plus complexe et diversifiée. En effet, le décrochage scolaire est une réalité multiple et complexe. Il rejoint autant la situation de la mère célibataire qui quitte l'école pour subvenir aux besoins de son enfant que celle de l'élève placé dans un cheminement particulier qui, de toute manière, ne peut obtenir un diplôme. L'élève, qui abandonne après plusieurs

échecs, est un décrocheur au même titre que celui qui réussissait, mais est renvoyé pour cause d'indiscipline. On pourrait ainsi multiplier à satiété les situations particulières qui ont toutes abouti à l'abandon des études. Marthe Henripin (1999) reproduit l'extrait d'une étude menée par le Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire¹. Elle souligne, de cette façon, la grande diversité des types d'élèves qui abandonnent l'école avant d'avoir obtenu un diplôme. *Sur 1 000 élèves ayant débuté leur secondaire en 1984, 357 n'ont pas reçu de diplôme en 1991.*

« Parmi ces 357 élèves, on trouve :

15 élèves qui, en raison de handicaps graves, ne peuvent se rendre jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation de capacité ;

17 élèves qui se sont inscrits dans un cheminement particulier de formation menant, non pas à un diplôme, mais à une attestation de capacité d'insertion sociale et professionnelle qui ne leur sera pas nécessairement décernée ;

29 élèves qui s'inscrivent au collégial sans avoir obtenu un diplôme du secondaire ;

13 élèves qui obtiendront avant l'âge de 20 ans leur diplôme du secondaire au secteur des adultes ;

77 élèves, âgés de 20 ans et plus, qui obtiendront plus tard leur diplôme du secondaire au secteur des adultes ;

206 élèves qui, tout en ayant le potentiel suffisant pour réussir des études secondaires décident de ne pas le faire.» (Cité par Henripin 1999, p. 37)

Dans une publication annuelle fournissant les *indicateurs de l'éducation* pour 1998, le ministère de l'Éducation donne *la proportion d'une génération qui sort du secondaire sans diplôme*. On constate, à la lecture du tableau 1-1, une progression notable de la diplomation depuis l'année 1975. On observe que la diplomation au secteur jeune s'est accrue de 13,9 points, en vingt ans. Durant la même période, la diplomation globale a progressé de 25,4 points. Cet écart s'explique par l'augmentation du secteur adulte. Proportionnellement, les élèves abandonnent le secteur jeune en moins grand nombre qu'il y a vingt ans. Ils sont plus nombreux, parmi ceux qui abandonnent le secteur jeune à recourir au secteur adulte pour compléter leur formation et obtenir un diplôme.

¹ Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire, Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, novembre 1993, p. 25.

Tableau 1-1					
Proportion d'une génération qui sort du secondaire sans diplôme (MEQ 1998, p. 59)					
Proportion d'une génération qui, en	1975 1976	1985 1986	1994 1995	1995 1996	1996 1997 ²
n'obtient pas de diplôme au secteur des jeunes	47,3	28,4	32,0	29,9	33,4
n'obtient pas de diplôme au secteur des jeunes ou avant 20 ans au secteur des adultes	46,6	27,8	29,0	26,9	30,4
n'obtient jamais de diplôme	43,1	21,1	14,6	12,6	17,6

L'ensemble des considérations qui précèdent porte à penser qu'il est très hasardeux d'utiliser les statistiques pour traiter de l'abandon scolaire sans diplôme. Même si les chercheurs s'entendaient sur une définition de l'abandon scolaire, il faudrait continuer à interpréter les données avec la plus grande prudence, car il est possible que les diplômes ne sanctionnent pas les mêmes performances. C'est le cas pour les données du tableau 1-1. Les générations d'élèves entrant au secondaire à partir de l'année scolaire 1982-1983 n'étaient pas soumises à la même note de passage que les générations précédentes. Puisqu'on ignore si la hausse de la note de passage correspond à une hausse des exigences à l'égard des performances réelles, il est préférable de s'en tenir à une interprétation étroite de ces données. Celles-ci indiquent une augmentation proportionnelle dans la délivrance des diplômes durant la période couverte par les statistiques. Il serait imprudent d'en élargir le sens.

1.4 L'abandon scolaire vu comme un problème personnel

On peut concevoir l'abandon scolaire comme un problème individuel. Cette façon d'aborder le problème a suscité un très grand nombre de travaux de recherche. Le prochain chapitre aborde les principales conclusions de ces recherches. Il suffit, pour le moment, de souligner que ces travaux montrent généralement une relation entre l'abandon scolaire et certaines caractéristiques personnelles des élèves. Ils établissent aussi un lien avec certains comportements des élèves. Ils révèlent, enfin, une relation entre l'abandon scolaire et les caractéristiques du milieu dans lequel vit l'élève, que ce soient les caractéristiques familiales, le milieu social ou le milieu géographique.

² Estimation.

Ces travaux s'ajustent bien à un courant de pensée du monde scolaire qui définit les problèmes de rendement et de comportement scolaire comme une difficulté d'adaptation de certains à la réalité de l'école. Cette façon de penser se reflète dans le vocabulaire utilisé par les règlements et les conventions collectives pour classer les élèves posant problème au personnel scolaire. On dit de ces élèves qu'ils sont inadaptés ou en difficultés d'adaptation. Les problèmes qu'on a tendance à médicaliser et à « *psychologiser* » se situent au niveau des élèves. Les travaux de recherche dont il est question confortent cette façon de voir. Ils facilitent l'identification des élèves qui présentent des risques d'abandon scolaire parce qu'ils permettent d'élaborer le syndrome dont *souffrent* les élèves décrocheurs ou à risque de l'être. Les conclusions de ces travaux inspirent des projets scolaires qui se donnent pour but de remédier aux déviances ou aux carences personnelles rendant les élèves inaptes à profiter du système scolaire.

1.5 *L'abandon scolaire vu comme un problème scolaire*

Comme on le verra dans le chapitre suivant, des chercheurs se sont attachés à l'étude du décrochage sous un angle plus proprement scolaire. Quelques-uns ont recherché les caractéristiques des écoles les plus performantes pour ce qui concerne la diplomation. Ils ont montré que l'école a un impact important sur le développement des élèves, leur comportement, l'acquisition des connaissances, la fréquentation scolaire, le succès aux examens publics et le taux de délinquance. D'autres se sont plutôt consacrés au dénombrement, à la description et à l'évaluation des mesures prises par les écoles pour résoudre le problème de l'abandon scolaire.

1.6 *Avantages et limites de ces approches*

L'approche consistant à rechercher les caractéristiques personnelles ou environnementales que l'on peut associer aux décrocheurs présente le grand avantage de permettre de tracer un portrait de l'élève à risque. En identifiant les élèves qui correspondent à ces caractéristiques, l'école peut leur apporter une attention particulière ou prendre des mesures appropriées pour les inciter à persister dans leurs études. Par contre, cette démarche procède par associations. Dans la majorité des cas, il ne s'agit pas de relations causales. Elle n'explique donc pas le phénomène. De plus, ne faisant pas la distinction entre les symptômes et les causes, les administrateurs et les professionnels, qui s'en inspirent, peuvent s'attacher à l'élimination des symptômes plutôt qu'à la solution du problème. Enfin, les causes que cette approche fait ressortir sont généralement hors du champ d'influence des éducateurs. Cela risque fort de susciter, chez eux, un profond sentiment d'impuissance. Cette approche fournit, par ailleurs, des excuses utiles pour l'inaction et un appui pour se disculper lorsque l'école est prise à parti pour sa faible diplomation.

L'approche scolaire présente le grand avantage de montrer que non seulement l'école a une bonne part de responsabilité dans ce problème, mais qu'elle peut aussi agir efficacement pour en diminuer l'ampleur sinon pour l'éliminer complètement. Ces recherches ont également l'avantage de cerner la pratique des cadres et des professionnels éducateurs et d'en mesurer l'effet sur le taux d'abandon. Par contre, ces recherches n'expliquent pas pourquoi certaines mesures sont efficaces et d'autres ne le sont pas. Elles ne font pas non plus de liens entre les caractéristiques de l'élève et l'efficacité des solutions. Ceci peut conduire à une application aveugle de solutions dont on ignore le principe actif. L'étude de Hamilton (1986), par exemple, souligne que toute association des études au travail ne conduit pas nécessairement à la diminution de l'abandon. Elles sont efficaces dans la mesure où elles donnent un sens à l'activité scolaire de ces élèves. Cela constitue, d'une certaine façon, son principe actif.

D'une part, nous avons une bonne connaissance des caractéristiques personnelles et environnementales des décrocheurs. Nous savons, d'autre part, que les écoles ont une influence indéniable sur ce problème et qu'il est possible pour elles de le contrer au moins partiellement. Certains auteurs avancent des hypothèses explicatives du processus qui conduit un élève à abandonner l'école. Toutefois, ces explications sont partielles et n'épuisent pas la complexité du problème. Il y a donc beaucoup de place pour l'approfondissement de cette question.

1.7 Question de recherche

Les approches qui viennent d'être mentionnées ont donné beaucoup de fruits fort intéressants. Il semble toutefois y avoir peu de travaux qui expliquent comment l'élève en arrive à la décision de se mettre en retrait par rapport aux activités scolaires ou même d'abandonner ses études sans diplôme alors que plusieurs recherches affirment que, bien souvent, même les décrocheurs trouvent que l'éducation est utile et l'obtention d'un diplôme fort souhaitable.

La conception interactionniste (Brassard, 1991) des organisations nous offre un cadre conceptuel utile pour analyser le problème dans cette perspective. Lorsqu'on adopte ce point de vue, on ne nie pas l'importance de la situation dans laquelle est placé l'élève à l'intérieur de l'organisation scolaire. On ne néglige pas non plus l'importance de l'histoire individuelle et l'influence des caractéristiques du milieu d'origine de l'élève sur sa conduite scolaire. Par contre, on pose que cela ne suffit pas pour expliquer entièrement les conduites des élèves. Cette théorie sera explicitée dans le chapitre suivant. Qu'il suffise pour le moment d'affirmer que, vue sous cet angle, l'école est une organisation au sein de laquelle les élèves comme

les autres membres de l'organisation sont des *acteurs stratégiques*³ qui poursuivent leurs intérêts tels qu'ils les conçoivent. Ils réfléchissent, anticipent et calculent. Ils utilisent les ressources offertes et les possibilités que leur permet l'organisation pour satisfaire leurs intérêts. La décision d'abandonner l'école découle de la définition que le décrocheur donne à la situation dans laquelle il se trouve. Cette définition résulte à la fois de la situation objective et de son univers intérieur, celui auquel il a recours pour donner un sens à cette situation. Cet univers intérieur étant construit par l'interaction avec son univers ambiant au cours de son histoire, il constitue le noyau central qui relie, pour lui, le passé au présent, l'environnement personnel à la situation *hic et nunc*. Si on connaissait cet univers intérieur, on pourrait mieux comprendre comment un élève en arrive à prendre une telle décision et anticiper avec plus d'efficacité sa réaction aux mesures qu'une école se propose de prendre pour contrer le phénomène de décrochage.

Compte tenu de l'importance de ce champ d'étude pour la compréhension et la solution du problème, ce travail est consacré à l'étude exploratoire de l'univers de référence⁴ des élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire.

Puisque les ressources limitées disponibles ne permettent pas d'étudier l'univers de référence de l'ensemble des élèves, le travail se limite donc à l'exploration de l'univers de référence d'élèves à risque d'abandon, celui qui intervient dans leur expérience sociale à l'école. Il vise plus précisément à répondre la question suivante :

Quelles sont les représentations de l'univers de référence opératoire intervenant dans l'expérience sociale des élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire ?⁵

1.8 Intérêt et limites de ce travail

Ce travail a pour objet les élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire. Il est d'abord destiné aux administrateurs et aux professionnels éducateurs qui travaillent auprès de ces élèves. Il devrait fournir à l'école des informations susceptibles d'enrichir la connaissance qu'ils ont de ces élèves. L'intention n'est pas de faire une étude globale présentant la

³ L'expression est empruntée à Erhard Friedberg (1993, p. 193)

⁴ Cette expression est empruntée à André Brassard (1991)

⁵ On peut trouver la définition des termes au troisième chapitre, page 56 et suivantes.

distribution des élèves à risque selon un certain nombre de paramètres. Le but est plutôt d'offrir un éventail de cas exemplaires ou typiques de représentations reliées au désengagement plus ou moins prononcé de ces élèves à l'égard de la réalité scolaire. Ces cas exemplaires tirés d'une situation singulière ne sont pas généralisables certes, mais ils pourraient avoir une portée intéressante par les réflexions et les échanges qu'ils devraient susciter. Il s'agit donc d'une approche originale à ce problème ayant pour but d'enrichir l'univers de référence des administrateurs et des professionnels de l'éducation y faisant face.

2 L'abandon scolaire, une revue des écrits

2.1 Introduction

L'abandon scolaire est un problème fort complexe. Il a suscité des recherches très nombreuses, au cours des dernières années, notamment au Québec depuis les années 1970. Il a été étudié sous des perspectives différentes. Ce chapitre a pour objet de faire le point sur les connaissances offertes par ces recherches. Il ne s'agit pas d'un inventaire complet des travaux menés jusqu'à ce jour. On trouvera plutôt un résumé des principales conclusions concernant ce problème. Le chapitre comprend quatre parties. La première aborde l'abandon scolaire comme s'il s'agissait d'un problème individuel. La deuxième traite de la question vue comme un problème scolaire. La troisième partie fait état de certaines hypothèses que des chercheurs ont avancées pour expliquer le phénomène. La quatrième et dernière partie propose un modèle explicatif synthèse.

2.2 Abandon scolaire, un problème individuel

Un grand nombre de chercheurs se sont attachés à découvrir les caractéristiques des élèves qui abandonnent l'école sans diplôme. On peut regrouper en deux catégories les caractéristiques susceptibles d'être associées aux décrocheurs. Il s'agit des caractéristiques personnelles et des caractéristiques propres à leur environnement. On peut ajouter à cela les motifs que ces élèves invoquent pour justifier leur décision.

2.2.1 Caractéristiques personnelles du décrocheur

Il est erroné de percevoir les décrocheurs comme un groupe homogène. Les considérer comme des individus paresseux et sous-doués représente également un stéréotype et, comme tel, cela constitue une vision fondée sur l'absence de jugement critique (Warner, 1964). Il s'avère donc important de s'arrêter sur certaines caractéristiques personnelles associées à l'abandon scolaire.

2.2.1.1 Sexe

La probabilité d'abandonner les études sans diplôme est beaucoup plus forte chez les garçons que chez les filles :

« Pour l'année 1988-1989 [au Québec], la probabilité d'abandonner des garçons est de 42,4 % et celle des filles, de 28,8 %. Il faut signaler que l'écart entre les garçons et les filles s'accroît continuellement depuis 1980-1981 : 7 points de pourcentage en 1980-1981 ; 10 points de pourcentage en 1985-1986 ; 13,6 points de pourcentage en 1988-1989. Il s'ensuit que 60 % des décrocheurs de l'année 1988-1989 sont des garçons. » (MEQ, 1991a, p.3)

Les chercheurs américains ont, eux aussi, constaté cette inégalité entre garçons et filles. Joseph F. Gastright et Zulfi Ahmad (1988) signalent un écart de 10 % entre garçons (55 %) et filles (45 %). M. Edward Binkley et Richard W. Hooper (1989) rapportent que les filles comptent pour 38,6 % des abandons alors que les garçons forment 61,4 % du groupe des décrocheurs.

2.2.1.2 Quotient intellectuel

Certains auteurs comme Edward S. Cook Jr (1956), Trevor E. Sewell, Artis J. Palmo et John L. Manni (1981) soulignent que les décrocheurs sont moins intelligents que l'ensemble de la population. Pour leur part, O. Ray Warner (1964) et Joseph L. French (1965) estiment que, pour ce qui est des résultats à la mesure du QI, on exagère nettement l'écart entre les décrocheurs et les élèves qui persistent. Bien qu'il y ait, selon eux, plus de décrocheurs dans les deux niveaux inférieurs, la plus grande portion (50 %) des décrocheurs se situe dans la moyenne (QI, 90-109). Au moins 11 % des décrocheurs présents dans les enquêtes considérées auraient la capacité de faire un cours collégial américain (Warner, 1964). Dans une étude portant sur les décrocheurs ayant un niveau élevé d'habileté, Joseph L. French (1969) a observé que les filles ayant un QI de 110 et plus décrochaient deux fois plus que les garçons. Diane Charest (1979a, p. 5) affirme, quant à elle, que « *les tests, mesurant le quotient intellectuel, se sont révélés non significatifs : les décrocheurs, sauf quelques exceptions, ont les capacités intellectuelles nécessaires à la réussite d'un cours secondaire* ».

2.2.1.3 Vision de soi

En ce qui concerne l'estime de soi, les résultats des recherches sont inconsistants. D'une part, certains auteurs comme Bachman, Green et Wirtanen (1972) ; Mensch et Kandel (1988), Liddle (1962) soulignent que plus l'estime de soi est faible, plus il y a de risques qu'un élève abandonne. Mensch et Kandel (1988) notent, toutefois, que l'effet se réduit considérablement lorsque l'on contrôle d'autres variables. D'autres chercheurs comme Tseng (1972), Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock (1986) constatent que l'écart entre les élèves qui persistent et ceux qui quittent n'est pas significatif en ce qui regarde l'estime de soi. Pour leur part, Lanza-Kaduce et Webb (1992) ont montré que, chez les garçons, l'estime de soi, comme prédicteur de l'abandon scolaire, présentait une image fort intéressante. D'une part, elles constatent qu'il n'y a pas de relation entre l'estime de soi et le succès scolaire ; d'autre part, elles ont constaté que deux dimensions de l'estime de soi agissaient de façon opposée. Dans l'échantillon de garçons qui a servi à la recherche, plus un élève avait confiance en sa capacité de faire beaucoup de choses (*could do most things*), plus il fréquentait l'école avec assiduité. Cependant, plus il s'attribuait des qualités comme l'intelligence, l'honnêteté, la générosité, la fiabilité, la bonté, plus il s'absentait de l'école. Les auteurs posent l'hypothèse que le garçon a plus tendance à appliquer ses qualités sur le plan

social que sur le plan scolaire. Il est important de souligner que, même si le décrocheur se perçoit aussi favorablement que les autres élèves, il demeure malgré tout moins satisfait de lui-même et moins fier de ses performances comme élève (Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986). Selon Tseng (1972), les décrocheurs sont moins motivés, en ce sens qu'ils ont moins besoin de réussir. Vallerand et Senécal (1992, p. 58), quant à eux, ont constaté que « *les décrocheurs semblent se percevoir comme peu compétents dans les matières scolaires importantes (français, mathématiques) ainsi qu'à l'école en général* ».

2.2.1.4 Attitude à l'égard de l'environnement social

Un certain nombre de recherches portent à croire que les élèves qui sont mal à l'aise avec les conventions et les règles qui prévalent dans la société – que ce soit à un niveau plus général ou au niveau plus particulier du milieu scolaire, – présentent plus de risques de quitter l'école prématurément. Gordon P. Liddle a constaté ce qui suit :

« The dropouts as a group have below average social and personal adjustment and this sometimes contributes to their decision to leave school or to the administration's decision to ask them to leave. A sense of isolation, rejection, and defeat almost always leads to a lack of acceptance of and respect for others, a finding borne out by our Sentence Completion Test results » (Liddle, 1962, p. 279).

Monroe, Borzi et Burrell (1992), quant à eux, estiment que 26 % de la variance dans la décision de l'élève de demeurer à l'école secondaire est associée à ses craintes concernant les communications avec les autres. Joseph L. French (1969) considère que les profils des filles et des garçons talentueux suggèrent l'idée qu'ils quittent l'école parce qu'ils butent sur les pressions à la conformité que l'école exerce sur eux.

Dans la vie courante, ces caractéristiques personnelles s'illustrent par des comportements qui inspirent l'idée que ces élèves veulent s'émanciper des contraintes sociales et adopter un rôle d'adulte. Persaud et Madak (1992) rapportent que les décrocheurs ont plus de risques que ceux qui persistent d'être associés à l'alcool, à la drogue et à des activités criminelles. Ils ont, par ailleurs, beaucoup moins de chances de s'engager dans des activités paroissiales bénévoles. Bachman (1972) souligne lui aussi que le garçon susceptible d'abandonner l'école se situe au-delà de la moyenne lors de son entrée à l'école, en ce qui a trait aux comportements rebelles et délinquants. Par ailleurs, Mensch et Kandel (1988) notent qu'il ne suffit pas d'un acte délinquant pour accroître sensiblement la probabilité de décrocher. Il faut que les comportements délinquants soient presque habituels (trois actes ou plus dans les années qui précèdent l'observation).

On peut aussi associer l'abandon scolaire à la consommation du tabac, de l'alcool et des autres drogues illégales. Dans une étude menée par Mensch et Kandel (1988), les auteurs

ont constaté que, par rapport aux élèves qui persistaient dans leurs études, les garçons qui décrochaient consommaient davantage de cigarettes (1,2 fois), de marijuana (1,1 fois) et de cocaïne (1,3 fois). Les auteurs concluent de la façon suivante :

« For women, cigarettes, both prior use and age of initiation, were much more important than for men, which suggests that involvement with cigarettes has greater social implications for teenage girls than for teenage boys. In contrast to the usage by men, the use of marijuana by women had a greater impact on dropping out than did involvement with other illicit drugs. Any prior use of other illicit drugs was significant, while the age of initiation was not, perhaps because there may be little variation in the timing of first use among those women who use illicit drugs other than marijuana before dropping out ». (Mensch & Kandel, 1988, p. 107)

Weng, Newcomb et Bentler (1988) ont fait des observations légèrement différentes. Chez les garçons, le décrochage est associé à une forte consommation de cigarettes, à une faible consommation d'alcool et une grande consommation de drogues fortes. Chez les filles, l'abandon scolaire ne serait associé qu'à la consommation de cigarettes.

Les risques d'abandonner l'école sont aussi associés à l'âge des premières relations sexuelles. Mensch et Kandel (1988) ont observé que, chez les filles, les relations sexuelles précoces avaient une corrélation plus forte avec l'abandon scolaire que la consommation précoce de drogues. Pour les garçons comme pour les filles, plus les relations sexuelles sont précoces, plus augmente la probabilité d'abandonner l'école. La grossesse revêt une importance particulière chez les filles. Elle constitue le facteur de risque pour presque la moitié des décrocheuses (Gastright et Ahmad, 1988).

Il semble, toutefois, que ce désir d'émancipation n'ait pas pour effet de libérer l'élève de l'influence des pairs. En effet, malgré le fait que l'élève à risque ait tendance à se tenir avec des amis qui éprouvent eux aussi un sentiment d'aliénation à l'égard de l'école, (Ekstrom, 1986; Cervantes, 1965), Gordon Liddle (1962) a constaté que les élèves de milieu défavorisé, fréquentant une école de la classe moyenne où l'insistance est mise sur la performance (*achievement*), présentaient beaucoup moins de risques d'abandonner l'école que les élèves de statut similaire qui devaient se démarquer de leurs copains s'ils voulaient obtenir un diplôme.

2.2.1.5 Importance accordée aux études et au diplôme

D'après une enquête menée par Romeria Tidwell (1988), les décrocheurs ont, d'une façon générale, une attitude très positive à l'égard de l'éducation. Ils considèrent qu'il est important de posséder un diplôme. Quatre-vingt-dix-neuf pour cent (99,1 %) des décrocheurs estiment qu'il est important de fréquenter l'école. La majorité (84,4 %) ne recommanderait pas à leurs amis ou à leurs parents d'abandonner l'école à cause de l'importance, qu'ils accordent à la

possession d'un diplôme, sur le marché du travail. Seulement 1,6 % des élèves faisant partie de l'échantillon recommanderait aux parents ou aux amis d'abandonner l'école.

2.2.1.6 *Insatisfaction générale à l'égard de l'école*

Malgré cela, les élèves à risque et les décrocheurs en particulier nourrissent beaucoup d'insatisfaction à l'égard de l'école comme l'illustre cette conclusion de Gary G. Wehlage et Robert A. Rutter (1986) :

« In summary, the picture of high school that emerges for most students is a place where teachers are not particularly interested in students, and the discipline system is perceived as neither effective nor fair. Dropouts are not satisfied with their schooling. For the dropout, school is a place where one gets into trouble; suspension, probation, and cutting classes are much more frequent for this group ». (Whelage & Rutter, 1986, p. 384)

Les décrocheurs portent un jugement global plus négatif sur l'école que ne le font les élèves qui persistent. Ils ont le sentiment que les enseignants ne se préoccupent pas d'eux et que les cours ne correspondent pas à leurs désirs (Persaud & Madak, 1992). En un mot, ils perçoivent leur vie scolaire comme une réalité monotone et sans signification, une perte de temps (Persaud & Madak, 1992; Tidwell, 1988). Ekstrom et ses collègues (1986) ont observé un phénomène semblable qu'ils résument de la façon suivante :

« The dropouts appear to feel alienated from school life. They report lower levels of participation in most extracurricular activities, especially in athletics. They are less likely to feel satisfied with the way their education is going, or to like working hard in school. They are also less likely to feel that they are popular with other students, to feel that other students see them as good students, as athletes, or as important, and more likely to feel that other students see them as troublemakers ». (Ekstrom et al., 1986, p. 360).

En se basant sur les conclusions d'une recherche effectuée pour le compte de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec en 1975 et d'une autre recherche effectuée à la commission scolaire Saint-François en 1976, Diane Charest (1979a) affirme :

« Dans l'ensemble les élèves (décrocheurs et persévérants) ont à peu près la même perception de l'école, sauf que celle des décrocheurs est un peu plus négative. Ce qui fait dire aux auteurs que finalement ce sont les plus mécontents qui quittent l'école ». (Diane Charest, 1979a, p. 8)

2.2.1.7 *Perception négative de l'école dès le départ*

Les attitudes des décrocheurs à l'égard de l'école sont en pleine cohérence avec la représentation qu'ils s'en font. Il semblerait que les décrocheurs arrivent à l'école secondaire avec une perception négative qui s'est construite antérieurement (Horowitz, 1992), de telle sorte que, dès le départ, leurs ambitions, leur détermination et leurs attentes sont réduites par

rapport à celles des élèves qui persistent¹. Selon Robert J. Vallerand et Caroline B. Senécal (1992) :

« Les décrocheurs semblent se percevoir comme peu compétents dans les matières scolaires importantes (français, mathématiques) ainsi qu'à l'école en général. Sur le plan des variables motivationnelles, la principale caractéristique des décrocheurs scolaires est de montrer une motivation intrinsèque et une régulation identifiée plutôt faible vis-à-vis l'école ». (Vallerand & Senécal, 1992, p. 58)

2.2.1.8 Rendement scolaire faible avec lacunes accumulées

Enfin, selon Rousson (1970), les « sous-réalisateurs » n'aiment pas aller à l'école. Ils travaillent mieux seuls qu'en classe. Ils n'aiment pas montrer leurs travaux à l'enseignant et n'aiment pas être interrogés. Ils ont de la difficulté à comprendre les explications et ont le sentiment que tout se déroule trop vite. Qu'on perçoive cela comme la cause ou l'effet de l'attitude négative du décrocheur à l'égard de l'école, le rendement scolaire est le fossé qui sépare les décrocheurs de ceux qui persistent. Le taux d'abandon est quatre fois plus élevé chez les élèves qui ont échoué un niveau scolaire que chez les autres (Bachman 1972). Selon Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock (1986), les décrocheurs ont des rendements inférieurs aux tests et accumulent moins de crédits en vue de l'obtention d'un diplôme. La faiblesse en lecture est plus étroitement associée au décrochage scolaire que le fait d'être plus âgé que la normale. (Hess, Wells, Rindle Liffman & Kaplan, 1987)

Les conclusions du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1991b) vont dans le même sens. Le ministère constate que *la très grande majorité des décrocheurs ont éprouvé d'importantes difficultés scolaires*. Il observe que les décrocheurs appartiennent généralement à l'un ou l'autre des groupes suivants :

« Le premier de ces groupes, le plus important, est constitué de jeunes qui traînent des difficultés depuis le primaire et le début du secondaire; sans manifester nécessairement des troubles « graves » d'apprentissage, ces jeunes éprouvent des difficultés qui n'ont pas été résolues au cours des années et ils semblent avoir manqué d'un suivi quant à la valeur réelle de leurs acquis. (...) Le deuxième groupe, lui, est formé de jeunes pour qui les difficultés sur le plan du rendement scolaire surviennent au cœur même de l'adolescence, c'est-à-dire vers l'âge de 14, 15 et 16 ans ». (MEQ, 1991b, p. 13)

¹ Cette constatation a été faite par plusieurs auteurs, en particulier par Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock (1986) ; Dupont et Ossandon (1987) et Helge Dohn (1991).

2.2.1.9 Retard scolaire

Par ailleurs, Bos, Ruijter et Visscher (1990) ont montré l'existence d'une corrélation élevée (0,66) entre la reprise des années scolaires et l'abandon. Cela confirme les conclusions de Gastright et Ahmad (1988) démontrant que le fait de répéter une ou deux années diminuait considérablement les chances d'obtenir un diplôme. À Cincinnati par exemple, 80 % des décrocheurs ont doublé une année et 16 % ont doublé deux ou trois fois. Quarante-vingt-dix pour cent des élèves qui n'avaient pas échoué une année au moment d'entreprendre leur neuvième année ont obtenu un diplôme quatre ans plus tard. Par contre, 41 % des élèves ayant une année de retard et 19 % de ceux qui en avaient deux ont obtenu un diplôme. Ces auteurs ont constaté que la reprise au secondaire a une relation plus forte avec l'abandon que la reprise à l'élémentaire. En effet, 70 % des élèves qui persistent ont échoué à l'élémentaire, alors que 78 % des décrocheurs ont échoué seulement au secondaire (niveau 7-12).

Une recherche de Yves Brais (1991) portant sur le retard scolaire au primaire et le risque d'abandon au secondaire va dans le même sens que les études précédentes. Le tableau 2-1, tiré de cette étude, montre les taux élevés d'abandon chez les élèves ayant pris du retard scolaire. On constate, en effet, que les taux d'abandon vont de 43 % à 68 % chez ceux qui ont pris du retard, alors qu'il n'est que de 12 % chez ceux qui n'en ont pas pris.

Élèves n'ayant pas achevé le primaire	68,0 %
Élèves ayant pris deux ans de retard au primaire	57,9 %
Élèves ayant pris 1 an de retard au primaire et qui ont...	
Doublé la maternelle	53,1 %
Doublé la première année	49,6 %
Doublé la deuxième année	47,8 %
Doublé la troisième année	48,1 %
Doublé la quatrième année	47,4 %
Doublé la cinquième année	44,1 %
Doublé la sixième année	43,1 %
Élèves n'ayant pas pris de retard au primaire	12,6 %

2.2.1.10 Problèmes disciplinaires

Les décrocheurs montrent des signes d'inadaptation à l'école. Ils sont plus fréquemment en retard. Ils sont plus souvent absents et en retard. Ils éprouvent des problèmes disciplinaires. Il arrive souvent qu'ils ne fassent pas leurs devoirs. Ils participent peu aux activités parascolaires.² Ils présentent plus de risques de se faire suspendre que ceux qui persistent (66 % contre 49 %) et ont plus de risques d'être expulsés (11 % contre 4 %). (Gastright et Ahmad, 1988)

Les résultats de ces différentes recherches nous permettent de constater qu'à peu près rien ne va entre l'éventuel décrocheur et l'école. Faut-il imputer aux établissements scolaires la responsabilité de cette mauvaise relation ou suffit-il d'expliquer cette situation par les déterminismes sociaux et les caractéristiques personnelles des décrocheurs ?

2.2.2 Caractéristiques environnementales reliées aux décrocheurs

Un grand nombre d'études tendent à démontrer qu'il existe une relation positive entre l'environnement de l'élève et les risques qu'il présente d'abandonner l'école avant terme.

2.2.2.1 Environnement ethnique

Le tableau 2-2 nous fait voir que les taux d'abandon varient de 70 % à moins de 9 % selon la langue maternelle de l'élève. Dans son étude, Luc Beauchesne (1991, p. 19) fait l'affirmation suivante :

« La propension des « Québécois de souche » à abandonner leurs études au secteur des jeunes est généralement deux fois plus élevée que celle des élèves appartenant à d'autres groupes sociodémographiques ».

Il faut noter que, contrairement à ce que l'on constate aux États-Unis, c'est le groupe linguistique majoritaire qui, au Québec, a le taux d'abandon le plus élevé. En effet, des recherches américaines (Steinberg, Blinde et Chan, 1984) indiquent que, aux États-Unis, les élèves appartenant à un groupe linguistique minoritaire présentent beaucoup plus de risques d'abandon sans diplôme que les élèves dont la langue maternelle est l'anglais. Il en est de même pour ceux qui appartiennent à des groupes ethniques minoritaires (Rumberger, 1987). Il est, toutefois, important de souligner que, si l'on tient compte du statut socio-économique et des autres facteurs prédictifs de l'abandon scolaire, la situation s'inverse (Rumberger, 1983; Mensch et Kendel, 1988). Dans ce cas, le taux d'abandon des blancs est supérieur de trois à cinq pour cent par rapport à celui des noirs. Par contre, même quand on tient compte du

² Ces phénomènes ont été observés dans plusieurs études. C'est le cas, par exemple, de Charest (1979a), Cournoyer (1984), Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock (1986), Henripin et Proulx (1988), Langevin (1994), Persaud et Madak (1992), Wehlage (1986).

statut social et économique, le taux d'abandon des membres de la communauté hispanique est supérieur à celui des autres groupes ethniques. Dans une recherche qu'ils ont menée sur l'abandon scolaire des élèves montréalais nés au Canada et à l'étranger, Mohamed Hrimch et Manon Théorêt (1997) concluent de la façon suivante :

« On peut affirmer que les deux groupes d'élèves, Canadiens de naissance et immigrants, diffèrent de façon significative sur plusieurs variables d'ordre scolaire, familial et personnel. Ces différences pourraient être attribuées aux valeurs de ces jeunes, ce qui fournit des éléments d'explication aux constatations faites précédemment par des auteurs canadiens et québécois concernant une plus grande incidence de l'abandon scolaire chez les Canadiens de souche par rapport aux immigrants ». (Hrimch & Théorêt, 1997, p. 280)

Amérindien, Inuktitut	70 %
Français	28 %
Portugais	21,8 %
Anglais	17,2 %
Allemand	17,1 %
Espagnol	16,4 %
Grec	13,5 %
Italien	12,3 %
Autres langues non mentionnées dans ce tableau	9,5 %

2.2.2.2 Environnement géographique

Au Québec, les décrocheurs se répartissent très inégalement selon les régions. La probabilité d'abandonner l'école va de 66,4 % pour le Nord du Québec à 26,7 % pour la région de Québec qui détient la probabilité la plus faible. La moyenne pour l'ensemble du Québec est de 35,9 %. Le tableau 2-3 précise cette situation. Luc Beausnesne (1991) affirme ce qui suit à ce sujet :

« La persévérance scolaire des élèves originellement inscrits dans les régions périphériques est moindre que celle des élèves des régions centrales et méridionales du Québec ». (Luc Beausnesne 1991, p. 23)

³ Ce tableau est construit à partir des données des tableaux 4 et 5 présentés par Luc Beausnesne (1991) aux pages 18 et 20 de son étude.

Nord du Québec	44,9 %
Gaspésie -Iles-de-la-Madeleine	38,3 %
Abitibi-Témiscamingue	34,2 %
Laurentides	33,4 %
Côte-Nord	32,5 %
Outaouais	32,1 %
Lanaudière	31,0 %
Bas-Saint-Laurent	29,3 %
Montérégie	25,9 %
Chaudière-Appalache	25,7 %
Estrie	24,9 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	24,1 %
Montréal-Centre	23,6 %
Mauricie-Bois-Francs	23,5 %
Québec	22,0 %
Laval	21,8 %

2.2.2.3 Environnement économique

Le contexte économique général dans lequel vit l'élève exerce une influence sur la probabilité d'abandonner l'école. Plusieurs études montrent que les élèves vivant dans des communautés caractérisées par la pauvreté, le chômage, l'urbanisation et la ségrégation ethnique, ont plus de risques de quitter l'école que ceux qui résident dans des environnements plus favorables (Steinberg, Blinde et Chan, 1984). Parmi tous les éléments du contexte général, le niveau d'emploi a fait l'objet de l'attention des chercheurs. David Raffe (1986) a étudié l'effet de la variation du taux de chômage sur l'abandon scolaire. Il posait au départ qu'on peut adopter au moins trois positions différentes concernant l'effet du chômage sur les élèves :

⁴ Ce tableau est tiré du tableau 6 présenté par Luc Beauchesne (1991) à la page 22 de son étude.

- Le chômage aurait une influence démoralisante et démotivante. Il minerait la légitimité de l'école dans la mesure où celle-ci est basée sur la promesse d'emploi et de mobilité sociale ;
- Le chômage renforce les stratégies de l'école pour maintenir une domination sociale. En effet, la récession fait chuter la valeur absolue des diplômes, mais en augmente la valeur relative. Les individus ont besoin de compétences toujours de plus en plus grandes pour avoir du succès sur le marché du travail ;
- L'école est tellement isolée des conditions du monde dans lequel elle se trouve, ou encore, sa force d'inertie est telle que le chômage a une influence négligeable sur sa direction. On pourrait aussi prétendre que nous sommes en présence de réactions qui s'annulent de telle sorte que l'effet global est négligeable.

Les résultats de sa recherche lui permettent de rejeter la première position. L'auteur favorise la deuxième. Cependant, l'effet du chômage étant faible, les problèmes d'interférence inévitables ne lui permettent pas de conclure de façon certaine entre la deuxième et la troisième position. Par ailleurs, une recherche menée par Robert I. Lerman (1972) permet de conclure que des politiques qui favorisent l'emploi des jeunes en diminuant le taux de chômage et en augmentant le salaire minimum auraient pour effet de muter les jeunes de l'école au marché du travail. Par contre, des politiques qui renforcent la relativité et la mobilité de l'emploi auraient des chances de favoriser l'emploi étudiant sans les inciter à quitter l'école. Russel W. Rumberger (1983) a constaté que la baisse du taux de chômage dans un milieu augmente les probabilités que les garçons appartenant à une minorité ethnique abandonnent l'école.

Les chercheurs se sont interrogés sur l'effet du travail en cours d'étude. Ils ont observé que les décrocheurs sont plus nombreux à avoir un emploi payant (47 %) durant leurs études que ceux qui persistent (42 %). Les décrocheurs rapportent qu'ils travaillent plus d'heures que les persistants et qu'ils sont mieux rémunérés. La probabilité est plus grande (66 % contre 54 %) que les décrocheurs plutôt que ceux qui persistent trouvent que leur emploi est plus agréable que l'école. Les décrocheurs sont plus nombreux à trouver que leur emploi est plus important que l'école (23 % contre 10 %) (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986). Ces données éclairent les observations qui ont été faites par d'autres chercheurs⁵. Il semblerait que le fait, pour un élève, d'avoir un travail qui ne soit pas trop exigeant durant ses études favorise sa persistance. On pourrait expliquer cela par le fait qu'un emploi peu rémunéré souligne l'importance de l'éducation. Cela pourrait favoriser le changement des perceptions

⁵ Il s'agit de Ronald D'Amico (1984) ainsi que Laurence Steinberg, Patricia Lin Blinde et Kenyon S. Chan (1984).

observé par Tseng (1972) chez les décrocheurs à l'égard du monde du travail. Il a, en effet, constaté que les décrocheurs avaient des aspirations concernant les emplois qui étaient sensiblement plus basses que celles des élèves diplômés. Il a constaté aussi qu'ils avaient une perception beaucoup moins aiguë du prestige hiérarchisé des emplois. Selon cet auteur, un emploi qui dépasse quinze heures par semaine entraîne des effets négatifs. La présence à l'école diminue et le temps consacré au travail scolaire décline. La participation aux activités parascolaires et la satisfaction qu'en tire l'élève périclitent. La fréquentation scolaire chute d'autant. Enfin, la diminution de l'engagement dans les activités scolaires s'accompagne d'une chute de la performance.

2.2.2.4 Environnement familial

Les recherches récentes ont fait ressortir qu'il existait bien des liens entre la famille et le décrochage scolaire. On peut regrouper leurs observations sous les trois titres suivants : la configuration de la famille, la scolarité des parents et leur attitude à l'égard de la scolarisation de leur enfant.

Configuration de la famille

Herbert Zimiles et Valerie E. Lee (1991) ont comparé entre eux les élèves provenant de familles intactes, de familles monoparentales et de familles reconstituées face au succès et à la persistance scolaire. Comme le montre le tableau 2-4, le taux d'abandon scolaire varie d'un groupe à l'autre de façon significative. Les garçons de familles reconstituées et monoparentales présentent deux fois plus de risques d'abandonner l'école que ceux de familles intactes même lorsque le taux est ajusté pour tenir compte du statut social et économique. La probabilité d'abandonner l'école est deux fois et demie plus grande chez les filles de familles monoparentales que chez les filles de familles intactes et trois fois plus grande chez les filles de familles reconstituées. Dans tous les cas, le taux est ajusté pour tenir compte de l'effet du statut social et économique.

Il est important de noter l'effet négatif de la structure reconstituée sur le taux de décrochage des filles. Lorsque les auteurs précisent les données en tenant compte du parent ayant la garde de l'élève, ils font émerger les configurations observables au tableau 2-5. Les adolescents vivant dans une famille monoparentale présentent plus de risques d'abandonner l'école quand ils sont sous la garde d'un parent de sexe différent d'eux. Dans le cas de la famille reconstituée, les choses sont inversées. Les adolescents ont tendance à décrocher davantage quand ils sont sous la garde du parent du même sexe. Persaud et Madak (1992) appuient la conclusion de Zimiles et Lee voulant que les élèves appartenant à une famille monoparentale présentent plus de risques d'abandonner l'école. Ces recherches confirment les opinions antérieures de Bachman (1972), et de Shaw (1979). Michèle Violette (1991, p. 9)

n'opine pas dans le même sens. À partir d'une enquête qu'elle a menée auprès des élèves ayant abandonné l'école, elle rappelle que *ce ne sont pas tous les décrocheurs qui viennent de familles monoparentales et vice-versa*. Elle estime qu'il faut *plutôt chercher du côté de la situation socio-économique et de la scolarité des parents*.

Sexe	Famille reconstituée	Famille intacte	Famille monoparentale
Garçons (taux non ajusté)	16 %	9 %	22 %
Garçons (taux ajusté) ⁷	19 %	9 %	19 %
Filles (taux non ajusté)	23 %	6 %	17 %
Filles (taux ajusté)	21 %	7 %	17 %

Une recherche menée par Brian Powell et Lala Carr Steelman (1993) fait ressortir l'importance de la configuration de la fratrie par rapport au décrochage scolaire. Plus la fratrie est nombreuse, plus il est probable que l'élève abandonne l'école. Le taux va de huit pour cent pour l'élève qui n'a qu'un frère ou qu'une soeur, à 20,8 % pour l'élève qui a une fratrie de cinq et plus. Cette opinion est partagée par Michèle Violette (1991 p. 11) qui déclare que les décrocheurs sont plus susceptibles de provenir de familles nombreuses.

	Famille reconstituée		Famille intacte	Famille monoparentale	
	Père	Mère		Père	Mère
Garçons (taux non ajusté)	20 %	14 %	9 %	18 %	23 %
Garçons (taux ajusté, classe sociale)	20 %	13 %	9 %	16 %	21 %
Garçons (ajusté, cl. sociale et habileté)	21 %	12 %	9 %	16 %	21 %
Filles (taux non ajusté)	17 %	25 %	7 %	20 %	16 %
Filles (taux ajusté, classe sociale)	17 %	24 %	6 %	20 %	15 %
Filles (ajusté, cl. sociale et habileté)	15 %	23 %	6 %	18 %	15 %

⁶ Tiré de Zimiles et Lee, 1991, p. 318

⁷ Le taux est corrigé pour tenir compte du statut socio-économique.

⁸ Tiré de Zimiles et Lee, 1991, p. 318

La densité de la famille a un effet considérable sur l'abandon scolaire. Lorsque la proportion de la fratrie, se situant à l'intérieur de deux années par rapport au répondant, augmente de 0 à 1, les risques d'abandonner l'école s'accroissent de 77 %. Par contre, la situation de l'élève dans la fratrie a un effet négligeable⁹. L'effet de la densité de la famille est indépendant de sa structure et de son statut social et économique. Il faut souligner que la densité de la fratrie n'agit pas d'abord par l'intermédiaire de déficiences ou de talents particuliers. La prise en compte de deux déficiences chez l'élève n'influence le coefficient que légèrement. C'est seulement lorsque l'on fait intervenir les résultats aux tests et les crédits scolaires que l'effet de la densité de la fratrie diminue de façon sensible. Cet effet perd sa signification lorsque les chercheurs font intervenir la mesure de l'habileté des élèves et cinq variables qui ont trait à l'investissement des parents dans l'éducation de leur enfant¹⁰. Les résultats de cette recherche ne permettent pas de dégager avec certitude une explication de l'impact de la densité de la fratrie sur l'abandon scolaire bien qu'elle invite à croire qu'une fratrie trop dense entraîne une dilution des ressources que la famille peut mettre à la disposition de l'élève.

Scolarité des parents

Une recherche de M. S. Tseng (1972) fournit un appui à l'hypothèse selon laquelle le garçon décrocheur de l'ordre secondaire appartient à un milieu familial significativement moins favorable. Ce milieu est caractérisé par le faible niveau d'instruction du père et de la mère, un métier paternel peu prestigieux et à faibles responsabilités. Une recherche de Rumberger (1983) montre que le niveau de scolarité des parents – père et mère – est important, mais de façon différente selon le sexe de l'enfant. Plus la scolarité de la mère est élevée, moins les jeunes filles noires et blanches sont susceptibles d'abandonner l'école. Par ailleurs, un haut niveau d'instruction chez le père réduit les risques de décrochage des garçons blancs, noirs et hispaniques. Les garçons noirs sont aussi influencés par le niveau de scolarité de leur mère. Selon Williams (1985), les décrocheurs ont tendance à compléter une scolarité qui dépasse celle de leur père de deux ans et trois mois et celle de leur mère d'un an et trois mois. Selon Rumberger (1983), l'influence du niveau d'instruction des parents est encore plus grande chez les élèves provenant d'un milieu familial socialement et économiquement faible. Par exemple, l'augmentation de la scolarité de la mère d'un an réduit la probabilité de

⁹ Cette conclusion va à l'encontre de celle de Cook (1956) qui a étudié un groupe de 95 élèves d'une école secondaire publique ayant abandonné l'école. Il a constaté que l'enfant le plus jeune avait moins de risque d'abandonner l'école que les élèves qui sont situés à l'intérieur de la fratrie.

¹⁰ Il s'agit des variations suivantes : (1) La fréquentation ou non d'une école privée. (2) La présence de matériel éducatif dans la maison. (3) La perception par l'élève des aspirations éducatives de sa mère comme une ressource interactive. (4) L'importance des échanges entre l'élève et sa mère concernant les programmes scolaires.

décrocher de quatre pour cent chez la fille de milieu défavorisé mais seulement de deux pour cent chez la fille de milieu aisé. La recherche de Michèle Violette (1991, p. 12 et 13) va dans le même sens que les études qui précèdent. Elle montre qu'au Québec, le milieu des décrocheurs est également caractérisé par la faible scolarité des parents et une situation peu prestigieuse. Les parents des décrocheurs sont proportionnellement moins nombreux à occuper un emploi que ceux des élèves de cinquième secondaire. Ils sont proportionnellement plus nombreux à profiter des mesures de la Sécurité du revenu. Les parents des décrocheurs sont proportionnellement plus nombreux à n'avoir qu'une scolarité de niveau primaire et quatre fois moins nombreux à posséder une scolarité d'ordre collégial ou universitaire.

Attitude des parents à l'égard de la scolarité de leur enfant

L'attitude des parents à l'égard de la scolarisation de leur enfant peut être abordée d'une façon globale en considérant la communication entre parent et enfant concernant les activités scolaires. On peut aussi aborder cette question de façon plus précise en considérant l'attitude des parents à l'égard de l'abandon ou de la poursuite des études. Florisse Kisel, Anne West et Georgia Scott (1992) ont constaté que seulement une petite minorité d'élèves allait contre le désir de leurs parents dans la planification de leur avenir. Un pour cent seulement des élèves qui poursuivent leurs études affirme que leurs parents désiraient qu'ils trouvent un travail. Seulement dix pour cent des décrocheurs affirment que leurs parents souhaiteraient qu'ils poursuivent leurs études. Selon Kisel, West et Scott, les résultats de leur recherche font ressortir que les parents ont tendance à encourager leurs enfants à demeurer à l'école. Cela s'applique autant aux décrocheurs qu'aux autres. Toutefois, une proportion sensiblement plus forte d'élèves persistants affirme faire l'objet d'encouragements positifs à demeurer à l'école. Par ailleurs, Howell et Frese (1982) soulignent que les pressions que font les parents pour que leurs enfants terminent leurs études secondaires réduisent les risques de décrochage. Ceci va dans le même sens que French (1969) qui rapporte que les élèves doués (QI de 110 et plus) qui poursuivent leurs études ont le sentiment que leurs parents les forcent à demeurer à l'école alors que les doués qui décrochent estiment que leurs parents désirent qu'ils demeurent à l'école mais ne les forcent pas à le faire.

Tseng (1972) a constaté que les garçons qui décrochent reçoivent beaucoup moins d'encouragements de la part de leurs parents concernant leur éducation que ceux qui persistent. Les relations avec leur père sont beaucoup moins fructueuses. Lanza-Kaduce (1992) conclut, pour sa part, que plus une fille estime qu'elle est encouragée par sa mère, plus elle a des chances de réussir sur le plan scolaire et moins elle a de risques de s'absenter de l'école. Il est important de noter, toutefois, que l'intervention des parents dans la vie scolaire des enfants constitue une arme à deux tranchants. En effet, Lanza-Kaduce (1992) a constaté que la perception d'être contrôlé par les parents semble particulièrement dangereuse si

elle est associée à une faible estime de soi, à un taux élevé d'absentéisme et à un faible rendement scolaire. On peut chercher bien des explications à cet état de fait. Il se peut que certains élèves résistent au contrôle. Il se peut aussi que le contrôle ne soit pas la cause mais la conséquence de l'absentéisme et de la sous-performance.

Un groupe de chercheurs (Émond, Fortin et Picard, 1998) de l'Université de Sherbrooke a étudié la perception que les élèves en difficultés d'apprentissage et les décrocheurs avaient du soutien social qui leur était apporté par les pairs et leur famille. Ils affirment en conclusion de leur recherche :

« Il est difficile d'affirmer que la perception du soutien social venant des pairs ou de la famille joue un rôle déterminant dans le cheminement des élèves à risque de décrochage scolaire ». (p. 248)

2.2.3 Motifs d'abandon invoqués par les élèves

Certaines recherches se sont arrêtées sur les motifs que les décrocheurs invoquent pour expliquer le fait qu'ils aient abandonné l'école. C'est le cas de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec qui rapporte dans *L'école abandonnée*, les motifs invoqués par les décrocheurs des cohortes de 1973-1974 et de 1974-1975 de cinq commissions scolaires de la province. C'est le cas également du ministère de l'Éducation (Andrée Théberge, 1976) qui a procédé à l'analyse des motifs des décrocheurs à partir des monographies de différentes commissions scolaires régionales.

Si l'on reconnaît que, au départ, les décrocheurs comme les autres élèves estiment que l'obtention d'un diplôme soit une chose éminemment souhaitable — c'est le cas de la presque totalité (99,1%) de l'échantillon ayant servi à la recherche de Tidwell (1988), — il est raisonnable de se pencher sur ce qui les a fait changer d'idée en cours de route. On peut regrouper les motifs en quatre catégories : les motifs personnels, les motifs relatifs à la famille, les motifs d'ordre social et économique et les motifs plus proprement scolaires.

2.2.3.1 Motifs personnels

On regroupe ici les problèmes de santé, la délinquance, l'alcoolisme, la toxicomanie et la grossesse. Si on exclut la grossesse, ces motifs ne sont pas très fréquemment invoqués. Selon Gastright et Ahmad (1988), ils ne comptent que de trois à six pour cent de l'ensemble. Par contre, la grossesse est le motif auquel les filles font le plus fréquemment appel. Selon Gastright et Ahmad (1988), il s'agirait du quart de l'ensemble des motifs signalés. C'est une raison également soulevée par les garçons qui doivent se trouver un emploi pour subvenir

aux besoins de leur enfant. Dans l'étude de FCSCQ¹¹ (1975) citée par Louise Langevin (1994, p. 52) le motif suivant : « *Je quitte à cause de circonstances particulières (maladie, accident, mariage...)* » compte pour 6 % des raisons invoquées en 1973-1974 et 10 % de celles invoquées en 1974-1975. Andrée Théberge (1976, p. 76) a observé que les raisons personnelles ne sont retenues qu'occasionnellement pour confirmer l'abandon des études.

2.2.3.2 Motifs reliés à la famille

Andrée Théberge (1976, p. 76) affirme que *les raisons familiales ne semblent jouer qu'un rôle secondaire dans la hiérarchie des raisons d'abandons*. Louise Langevin (1994, p. 52) rapporte que le mobile, « *je dois aider mes parents* », compte pour 13 % en 1974-1975, tandis que celui, « *j'ai des problèmes familiaux* », pour 9 % des motifs en 1973-1974 et 2 % en 1974-1975.

2.2.3.3 Motifs d'ordre social et économique

Certains motifs classés dans la catégorie précédente pourraient être recensés ici. C'est le cas du garçon qui doit se trouver un emploi pour subvenir aux besoins de sa famille d'origine ou de la famille nouvellement créée. À ceux-là, il faut ajouter le cas des élèves à qui un emploi est offert ou encore ceux qui désirent adopter un style de vie d'adulte, avoir un emploi, de l'argent, être indépendant. Selon Walt Pawlovich (1985), toutes ces raisons peuvent compter pour 20 % des motifs de décrochage. Louise Langevin (1994, p. 52) rappelle que le prétexte, « *j'ai trouvé un emploi qui me convenait* » compte pour 22 % des motifs en 1973-1974 et 14 % en 1974-1975. La raison, « *j'ai besoin d'argent* » compte pour 6 % en 1973-1974 et 6 % en 1974-1975. Pour sa part, Andrée Théberge (1976, p. 76) conclut que le travail et les raisons scolaires sont dans les catégories de raisons, celles étant le plus invoquées par les élèves.

2.2.3.4 Motifs d'ordre scolaire

Toutes les enquêtes utilisées dans ce travail, qu'elles soient américaines ou québécoises, et portant sur les raisons réclamées par les décrocheurs, soulignent l'importance des motifs en relation avec l'école. Des statistiques citées par Barr (1985), s'appliquant au Los Angeles Unified School, placent les résultats scolaires (39 %¹²) et le manque d'intérêt pour l'école (31 %) parmi les quatre motifs les plus fréquemment invoqués. La recherche de Barber et McClellan (1987) a inventorié dans les districts scolaires de dix-sept grandes villes américaines ces types d'allégation que les décrocheurs avaient invoqués au moment de leur départ.

¹¹ Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec.

¹² Les pourcentages réfèrent à la proportion de décrocheurs qui invoquent cette raison.

Les cinq justifications les plus fréquemment utilisées ont toutes une relation étroite avec l'école. Il s'agit de la fréquentation (50 %) ¹³, du manque d'intérêt pour l'école (36 %), de l'ennui à l'école (35 %), des résultats scolaires (30 %) et des problèmes de relation avec les enseignants (30 %). On trouve des résultats similaires chez Bearden, Spencer et Moracco (1989). Chez ces derniers, quatre des cinq raisons le plus souvent accusées concernent l'école. Ce sont : les absences, les mauvais résultats, la préférence du travail extérieur à l'école et l'ennui. Louise Langevin (1994, p. 52) rapporte que le prétexte, « *je suis écoeuré(e) d'aller à l'école* », compte pour 20 % des motifs en 1973-1974 et 16 % en 1974-1975. Le mobile, « *j'aurais des échecs si je restais* », donne les proportions suivantes : 8 % (1973-1974) et 4 % (1974-1975). La raison, « *mes cours ne correspondent plus à mes goûts et aspirations* », compte pour 14 % (1973-1974) et 16 % (1974-1975). L'argument, « *je considère que fréquenter l'école n'est pas une garantie de succès dans la vie* », compte pour 5 % (1973-1974) et 4 % (1973-1974). Enfin, le motif, « *je suis renvoyé(e) de l'école* », compte pour 3 % (1973-1974) et 3 % (1974-1975).

Edwin Farrel (Farrel, Peguero, Lindsey, White et White, 1988) a fait mener une enquête par des élèves à risque auprès d'élèves à risque d'abandon sur la vie scolaire des élèves. Il cherchait à savoir à quoi ressemblait la vie d'un élève et comment l'école s'y adaptait. Ses observations fournissent un éclairage intéressant aux statistiques qui viennent d'être relevées. Il a constaté que la pression et l'ennui étaient les deux problèmes majeurs auxquels faisaient face les élèves interviewés. Les principales sources de pression sont la sexualité, la famille, les pairs, la culture de la rue, et les préoccupations concernant leur avenir. Malheureusement pour eux, non seulement l'école est-elle incapable de gérer efficacement cette réalité, mais elle ajoute à la pression qui existe déjà. Pour les auteurs, l'ennui constitue une sorte de fuite, une forme de décrochage intérieur qui libère de la pression. Ils concluent de la façon suivante :

« I suggest that there is a conflict between the meaning system of students and those of the teachers. Students are pressured by the attitudes of their peers, the demands of their impulses, the strictures of their families, and their anxieties about their economic futures. School gives, at best, a credential to help deal with the economic world, but rather than helping them understand or deal with the other pressures, only adds one more ». (Farrel, Peguero, Lindsey, White & White, 1988, p. 501)

¹³ Les pourcentages ne sont pas tirés de l'article de Barber et McClellan (1988) mais de Barr (1985) qui cite Barber sans indiquer le document auquel il se réfère.

2.2.3.5 Avantages et limites de cette approche

Les diverses motivations des décrocheurs confirment l'influence de l'école dans la décision de décrocher. Par ailleurs, la prise en compte du point de vue du décrocheur pose des problèmes. Les propos des décrocheurs sont recueillis quelque temps après avoir donné suite à leur décision. Les motifs qu'ils invoquent peuvent facilement constituer des rationalisations après coup qui diffèrent des intentions réelles qui prévalaient au moment d'abandonner l'école. De plus, les décrocheurs sont incapables d'identifier toutes les causes sous-jacentes qui expliqueraient leur comportement. Pour Rumberger (1987), plusieurs raisons qu'ils invoquent comme la grossesse et l'obtention d'un emploi constituent des symptômes plutôt que des causes de l'abandon scolaire.

2.3 Abandon scolaire, un problème d'école

Le rapport de James Coleman, *Equality of Educational Opportunity*, publié en 1966 et l'oeuvre de Christopher Jencks, *Inequality : A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, publié en 1972, soulignent le peu d'efficacité manifesté par le système scolaire à contrer l'influence extérieure, en particulier celle de la famille, sur la performance scolaire. Par contre, il y a de bonnes indications selon lesquelles le taux d'abandon scolaire varie d'une école à l'autre. Cela a été établi, entre autres, par les recherches de Rutter et ses collègues (1979) et celles de Bos, Ruijters et Visscher (1990). Cette partie présente la question sous deux volets : le premier porte sur les caractéristiques des écoles performantes pour ce qui concerne la fréquentation scolaire. Le deuxième traite des mesures adoptées par les écoles pour résoudre le problème d'abandon.

2.3.1 Caractéristiques des écoles et décrochage scolaire

Avant de souligner les principales caractéristiques de l'école associées au décrochage scolaire, il me semble intéressant de rappeler quelques conclusions des recherches de Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston et Smith, (1979) parce qu'elles sont utiles pour évaluer la portée des associations que l'on peut faire entre l'école et le décrochage scolaire. Rutter et Al (1979) ont mené une étude qui démontre que l'école a un impact important sur le développement de l'élève. Les résultats de leur recherche fournissent de fortes indications concernant les caractéristiques de l'organisation et du fonctionnement scolaire qui conduisent au succès. Voici quatre de leurs conclusions ayant une valeur interprétative :

- Les écoles de Londres se démarquent clairement en ce qui concerne les comportements, les acquisitions, la régularité de la fréquentation scolaire, la proportion des élèves

qui persistent après l'âge obligatoire, les succès aux examens publics et le taux de délinquance ;

- Les différences entre écoles se maintiennent même en tenant compte du milieu d'origine et des caractéristiques des élèves avant le passage au secondaire. Cela suppose que l'expérience de l'école secondaire peut influencer le progrès des élèves ;
- Les différences entre les écoles demeurent relativement stables sur une période de quatre ou cinq ans ;
- Les résultats aux diverses mesures de performance (acquisitions, comportement, persistance, délinquance) se révèlent assez semblables à l'intérieur de chaque école.

Ces conclusions portent à croire que ce n'est pas parce que les écoles ont été incapables jusqu'à maintenant d'équilibrer les chances, qu'elles n'ont pas une influence déterminante sur les élèves et en particulier sur leur niveau de fréquentation du système scolaire. Pour les besoins de l'exposé, les caractéristiques de l'école sont regroupées sous les trois dimensions suivantes : l'environnement de l'école, son organisation matérielle, son organisation sociale et pédagogique.

2.3.1.1 Environnement de l'école

Au Québec, tout au moins, on peut constater des écarts importants entre les régions en ce qui regarde le taux d'abandon scolaire. On peut se demander si ces écarts ne sont que le reflet des caractéristiques personnelles des individus qui s'y trouvent ou si la composition de l'école a un effet de groupe qui s'ajoute à l'effet des caractéristiques individuelles sur la proportion d'élèves qui abandonnent l'école. Autrement dit, l'équilibre dans l'admission des élèves moins doués intellectuellement ou moins avantagés sur le plan social a-t-il un effet sur le taux d'abandon scolaire d'une école par l'intermédiaire de l'influence que cet équilibre aurait sur l'ethos ou l'atmosphère de l'école ?

Rutter et ses collègues (1979) ont abordé cette question. Ils ont constaté que la fréquentation scolaire était significativement associée à la composition du groupe d'élèves au moment de l'admission. Ils ont identifié quatre facteurs d'équilibre à l'admission qui peuvent être associés à la capacité de l'école de retenir sa clientèle. Il s'agit des résultats scolaires obtenus au primaire, de l'occupation des parents, de la proportion de familles immigrantes et du comportement des élèves au primaire. Il est possible de rapprocher cette observation de celle de Gordon Liddle (1962) dont il a été question précédemment et qui soulignait le fait qu'un élève de milieu défavorisé, fréquentant une école composée majoritairement d'élèves de classe moyenne, avait moins de risques d'abandonner l'école que s'il fréquentait une école de milieu défavorisé.

2.3.1.2 Organisation matérielle de l'école

Taille de l'école

Il n'existerait pas de relations claires et sans équivoque entre la fréquentation et la persistance scolaire d'une part, et l'organisation matérielle de l'école d'autre part. Dans ce domaine, les résultats des recherches sont souvent contradictoires. Bos, Ruijter et Visscher (1990) présentent un cas qui illustre bien l'équivoque dont il est question. Certains auteurs comme Eggleston (1972) ont trouvé une corrélation négative entre la taille de l'école et l'ampleur de l'abandon scolaire. Neill (1979), quant à lui, a établi une relation positive alors que Bidwell et Kasarda (1975) concluaient à l'absence de relation entre ces deux variables.

Taille des classes

Rutter et ses collègues (1979) n'ont pas découvert de relation entre l'abandon scolaire et la taille des classes. Michele Fine (1991) fait état d'une étude de Barro établissant que le taux d'abandon scolaire chute lorsque le ratio maître/élèves augmente. De plus, Bidwell et Kasarda (1975) ont découvert que dans le district scolaire étudié, lorsque les ratios maîtres/élèves baissent, les résultats mesurant le succès des élèves augmentent. Vera Gallagher (1985) va dans le même sens. Fitzpatrick et Yoels (1992) supportent ces découvertes en concluant, sur la base de leur recherche, que même dans le cas d'une population à risque, la réduction du ratio maître/élèves constitue un remède important pour la réduction du taux d'abandon scolaire.

2.3.1.3 Organisation sociale et pédagogique

Selon Bidwell et Kasarda (1975), lorsqu'il y a croissance importante de l'administration, les résultats mesurant les succès des élèves diminuent. Les auteurs expliquent cela par le fait que la croissance de l'administration ferait dévier les ressources humaines normalement consacrées à l'enseignement au profit de l'administration. Par ailleurs, Fitzpatrick et Yoels (1992) ont constaté la présence d'une relation entre le montant de dépenses par élève qu'un district consacre à l'éducation et le taux d'abandon scolaire. Plus il est élevé, plus est faible le taux d'abandon.

Les résultats de la recherche de Rutter et de ses collègues (1979) les amènent à conclure à une relation systématique entre les résultats d'une école concernant le rendement scolaire, la fréquentation scolaire, le comportement des élèves à l'école, la délinquance d'une part, et les caractéristiques de l'école comme organisation sociale d'autre part. Il est possible de regrouper ces caractéristiques sociopédagogiques sous les cinq thèmes suivants: la cohérence pédagogique, la discipline, l'importance accordée à la fréquentation scolaire, le niveau des attentes à l'égard des élèves et l'attention portée aux élèves (*caring*).

Cohérence pédagogique et culture des jeunes

Rutter et ses collègues (1979) ont constaté que la fréquentation scolaire s'avérait meilleure et la délinquance moins élevée dans les écoles qui prenaient des mesures appropriées pour que l'action du personnel enseignant auprès des élèves soit cohérente. Dans les écoles performantes, la planification de l'enseignement se faisait en coopération alors que, dans les écoles ayant le moins de succès, les enseignants étaient laissés à eux-mêmes sans supervision et avec une faible coordination. Ceci dit, Louise Langevin (1994, p. 77) ajoute qu'il ne doit pas y avoir inadéquation entre la culture de l'école et celle des jeunes. Il est préférable que la cohérence pédagogique soit congruente avec la culture des jeunes.

Discipline, punitions et récompenses

De façon générale, il semble que la discipline ne soit pas un critère qui permette de démarquer les écoles à faible taux d'abandon de celles dont le taux est élevé. Néanmoins, il est intéressant de noter qu'environ la moitié des élèves persévérants et la moitié des futurs décrocheurs s'entendent sur une vision négative concernant l'efficacité et l'équité de la discipline dans l'école (Wehlage et Rutter, 1985). Par contre, il semble que les stratégies fondées sur la récompense, la reconnaissance et l'appréciation ont tendance à être associées aux meilleurs résultats en fonction de la fréquentation, des comportements, de la délinquance et du rendement scolaire (Rutter et Al, 1979). Il semble que les enseignants ne partagent pas le point de vue de ces recherches. Louise Langevin (1994, p. 69) cite des recherches ayant établi les habiletés que les enseignants trouvent essentielles à la réussite scolaire.

« Les voici par ordre d'importance :

1. *Suit les règlements de la classe ;*
2. *Écoute les directives du professeur ;*
3. *Peut suivre les directives et les explications écrites du professeur ;*
4. *Se plie aux ordres du professeur ;*
5. *Fait correctement les travaux en classe ;*
6. *Évite de briser les règles de la classe même quand un autre élève tente de l'influencer ;*
7. *Produit du travail de qualité acceptable selon son niveau de capacité.*

Elle ajoute qu'il est « intéressant de noter que les six points considérés comme plus importants que la qualité du travail ont un rapport direct avec les règlements et l'obéissance à ces règlements ».

Accent mis sur la fréquentation scolaire

Il semble que l'assiduité et la persistance soient associées à l'importance que l'école attache à la fréquentation scolaire. Eli Casey (1990) affirme ce qui suit pour améliorer la fréquentation scolaire :

« We must convey to them that they are needed. Teachers and principals should constantly reinforce the idea that attendance is important, not only to the individual, but also to their classmates, campus, and district ». (Casey, 1990, p. 3).

Il y a une relation positive entre les signes concrets que donne l'école de l'importance qu'elle accorde aux activités d'enseignement qui s'y déroulent et la fréquentation scolaire. La proportion du temps hebdomadaire que l'école consacre aux matières scolaires, l'habitude de commencer les cours à temps sont des gestes qui expriment l'importance que l'école attache à ces activités. (Rutter et Al, 1979)

Attentes des enseignants

On décèle une relation positive entre la fréquentation scolaire, les résultats scolaires et le niveau d'attente qu'ont les enseignants à l'égard des élèves (Amble, 1967; Rutter et Al, 1979). On pourrait nier toute relation de cause à effet en croyant qu'il s'agit seulement d'une constatation de fait de la part des enseignants qui sont de bons juges de la réalité. Pourtant, Rutter et ses collègues (1979) ont comparé les attentes des enseignants avec l'évaluation des élèves au moment de l'admission. Ils ont constaté que deux des écoles se situant dans le tiers inférieur en ce qui a trait aux attentes des enseignants à l'égard des élèves, se situaient dans le tiers supérieur relativement à la mesure des habiletés au moment de l'admission.

Attention (*caring*)

Selon Casey (1990), « CARING » est le mot et l'action clef pour faire face au problème de l'abandon scolaire :

« Caring adults, and especially caring teachers, are critical elements to be considered by any district seriously interested in reducing their dropout rate. We must somehow create a culture of greater concern for all students, and especially those who are at risk, if we truly expect them to enjoy attending school ». (Casey, 1990, p.3)

Cette position est appuyée par plusieurs recherches notamment par celles de Rutter et Al, (1979) ; Garber, Sunshine et Reid (1989) ; Persaud et Madak (1992).

2.3.2 Solutions au décrochage scolaire

Quelques années après la réforme de l'éducation, les responsables de l'enseignement secondaire de la province se sont inquiétés de la réussite et de l'abandon scolaire. Dès les années soixante-dix, ils ont réalisé des projets ayant pour but de soutenir les adolescents, notamment ceux provenant de milieux défavorisés, et de prévenir l'abandon prématuré des études (Charest, 1979c). En 1992, le ministre Michel Pagé (MEQ, 1992, p. 3) fixait comme objectif de faire passer la diplomation des jeunes de moins de 20 ans de 65 % à 80 % en cinq ans. En 1996, la Commission des États généraux sur l'Éducation portait l'objectif de diplomation de 80 % à 85 %. Ces prises de position ont, semble-t-il, incité les éducateurs à se préoccuper des solutions à ce problème. Les commissaires des États généraux sur l'éducation notent dans leur « *Exposé de la situation* » (MEQ, 1996) que, « *dans l'ensemble, les propos tenus ont moins porté sur les causes du décrochage que sur la recherche de solutions* ». (MEQ, 1996, p. 28)

Les écoles du Québec ont réalisé des milliers de projets ayant pour but de contrer le décrochage scolaire. Il n'est pas question, dans le cadre de ce travail, de faire l'inventaire de ces solutions. Il suffit de relever quelques exemples dont fait état la littérature sur le sujet. On peut classer ces solutions en cinq catégories : l'adaptation du curriculum, l'adaptation de l'enseignement, l'adaptation de l'organisation scolaire, le renforcement de la motivation des élèves et le soutien à l'élève éprouvant des difficultés.

2.3.2.1 Adaptation du curriculum

Marthe Henripin (1999) résume quelques initiatives de certaines commissions scolaires destinées à des jeunes qui manifestent des problèmes importants de motivation scolaire, mais qui ont les aptitudes requises pour obtenir le DES et le DEP (p. 124). À l'école P. G.-Ostiguy, à Saint-Hyacinthe, l'option « Transformation et distribution des produits alimentaires » concrétise les trois matières de base pour les intégrer à des contenus particuliers. Le nouveau programme de géographie aborde des notions liées à l'environnement des industries de transformation et de distribution des produits alimentaires. En 4^e secondaire, on approfondit des contenus de 3^e en fonction des secteurs : *fruits et légumes, produits laitiers, produits carnés et produits céréaliers*. Les élèves sont soumis à des stages intensifs en entreprise. On organise des visites d'entreprises et des industriels viennent en classe rencontrer les élèves durant certains cours.

2.3.2.2 Adaptation de l'enseignement

Le *Plan d'action sur la réussite éducative* du ministre Pagé (MEQ, 1992, p. 11) assigne à l'équipe-école le rôle « *d'offrir aux élèves des conditions d'apprentissage attrayantes et adaptées aux caractéristiques de chacun* ». Même si les Centres d'éducation des adultes ne

sont pas, à proprement parler, des projets qui visent spécifiquement le décrochage scolaire, ils n'en demeurent pas moins un système attrayant pour les jeunes en difficultés des écoles secondaires parce qu'ils leur offrent un système plus souple et plus adapté aux situations individuelles (Beauchesne, 1992).

Dans son inventaire des programmes d'intervention auprès des décrocheurs, Diane Charest (1983, p. 23) fait état du projet du Centre Saint-Michel de la Commission scolaire régionale de l'Estrie. Ce centre d'éducation des adultes a constitué un groupe « décrocheurs ». Y sont admis les élèves décrocheurs de plus de seize ans. Son approche pédagogique est centrée sur l'apprentissage individualisé. L'enseignement se donne *par ateliers où l'élève peut faire appel à un professeur, si nécessaire*. L'école secondaire ayant participé à cette recherche offre à des élèves en difficulté le service d'un enseignement individualisé.

2.3.2.3 Adaptation de l'organisation scolaire

Le plan d'action du ministre Paré (MEQ 1992, p. 35) propose des mesures qui concernent l'organisation scolaire. Il propose notamment de *constituer des groupes stables en 1^{re}, 2^e et 3^e années du secondaire*. Le rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996, p. 14) remet en « *question la tendance à recourir systématiquement au redoublement comme moyen de permettre à l'élève de rattraper son retard avant de passer à la classe suivante* ». Michèle Violette (1991, p. 67) rapporte des changements à l'organisation scolaire que les sujets de sa recherche imaginent pour *l'école idéale*. Ceux-ci proposent des classes homogènes qui ne dépasseraient pas quinze élèves composant eux-mêmes leur horaire de cours. La durée des cours serait moindre. Des attestations seraient décernées lors de la réussite d'un cours plutôt qu'à la fin de l'année scolaire. Il n'y aurait pas de devoirs. Quant aux enseignants qui ont participé à cette recherche, ils « *proposent de mettre sur pied un système de promotion par semestre et d'offrir des études à temps partiel qui permettent aux élèves de travailler* ».

Diane Charest (1983, p. 29 et 31) fait état de plusieurs projets d'intervention auprès des décrocheurs qui supposent des changements à l'organisation scolaire. Elle cite, par exemple, la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis qui offre, aux élèves ayant abandonné l'école, des cours à temps partiel de jour afin de leur permettre d'accéder à leur rythme au diplôme d'études secondaires. Elle relève également le cas de plusieurs commissions scolaires qui ont créé des écoles pour « raccrocheurs ». C'est le cas notamment de la C.E.C.M. qui a créé l'école secondaire Marie-Anne. Pour être admis à cette école, l'élève doit « *être très*

*motivé, être de niveau 3^e, 4^e ou 5^e secondaire, avoir décroché depuis un an ou plus et résider sur le territoire de la C.E.C.M. ».*¹⁴

2.3.2.4 Renforcement de la motivation de l'élève

Marthe Henripin (1999, p. 46 et 51) affirme qu'il « *faut se préoccuper concrètement du sens de l'activité d'apprentissage pour l'élève* ». Elle attribue une partie des difficultés d'apprentissage des élèves à leur « *difficulté à percevoir le rapport entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales* ». Afin de rendre les apprentissages scolaires plus significatifs, elle propose que ce soit une préoccupation des enseignants à l'intérieur même de l'enseignement des différentes matières. Il faut, selon elle, que *des « notions relatives aux métiers et professions et à la vie au travail soient incluses dans les programmes d'études »*.

L'alternance école, milieu de travail est également utilisée comme un moyen de renforcer la motivation de l'élève. Ce moyen est proposé dans le plan d'action sur la réussite éducative (MEQ, 1992). Certaines organisations scolaires ont mis en place des projets dont le but est d'aider les décrocheurs potentiels à obtenir un diplôme d'études secondaires tout en se préparant à occuper un emploi. Ces projets ont pour caractéristique principale de donner un enseignement qui soit étroitement relié au monde du travail. C'est le cas du « *Career Intern Program (CIP)* » adopté par plusieurs organisations scolaires américaines. Stephen Hamilton (1986) fait état du succès du projet MACK de Oakland en Californie qui allie l'enseignement de base, l'enseignement professionnel et l'expérience de travail. De son côté, Deborah Perlmutter Bloch (1989) a étudié treize programmes efficaces. Lesquels visaient tous, par le moyen d'informations ou d'activités concernant les carrières, à susciter chez l'élève la reconnaissance du lien entre son état actuel, son projet de carrière et son besoin d'instruction. Le succès de ces expériences n'autorise pas à conclure que toute association entre l'enseignement et le travail entraîne des résultats favorables. En effet, le « *Youth Incentive Entitlement Pilot Projects (YIEPP)* », qui consistait à fournir un emploi à temps complet durant l'été et un second à temps partiel durant l'année scolaire à des jeunes provenant de milieu défavorisé à condition qu'ils demeurent ou retournent à l'école, n'a pas eu de succès comme projet de prévention de l'abandon scolaire. Le taux d'abandon scolaire sur le site du projet pilote était plus élevé que sur un site comparable mais sans projet (Hamilton, 1986). Il semble donc que l'efficacité de ces mesures dépend de leur capacité de donner un sens à l'activité scolaire de ces élèves.

¹⁴ Marthe Henripin et Lucie Proulx (1986) donnent d'autres exemples d'adaptation de l'organisation scolaire en présentant des monographies des écoles : Le Virage à Laval ; Boudreau à Québec et La Nouvelle École à Beauharnois in Les écoles de chance. Retourner aux études pour apprendre à réussir, Vol. 1, 2, et 3. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale des politiques et plans.

2.3.2.5 *Soutien à l'élève*

D'autres projets essaient d'offrir aux élèves un milieu accueillant qui se soucie de leur bien-être. Ils offrent tous un important service d'aide personnelle. Certains, comme l' *Eugene's Opportunity Center*, mettent l'emphase sur le climat général qu'ils cherchent à rendre aidant, chaleureux et tolérant (O'Connor, 1985). Dans le plan d'action sur la réussite éducative (MEQ, 1992, p. 13), le ministère de l'Éducation se prononce sur l'utilité d'un climat chaleureux de la façon suivante :

« Il va de soi que des liens chaleureux avec des élèves qui ne se sentent pas perçus comme de simples numéros, mais considérés dans leur individualité et appuyés dans leurs initiatives, les aideront grandement à voir le milieu scolaire comme un milieu dynamique où il fait bon vivre et les inciteront à franchir le cap des études secondaires ».

D'autres écoles utilisent un système de tutorat par lequel ils fournissent l'aide d'un « grand frère » ou d'une « grande sœur » qui se préoccupe du bien-être de leur protégé. Enfin, d'autres mettent surtout l'accent sur un service de conseillers professionnels variés tels que des conseillers en orientation, des travailleurs sociaux et des psychologues. Marthe Henripin et Lucie Proulx (1988) décrivent différents lieux d'accueil et d'aide aux élèves créés dans des écoles secondaires pour enrayer le processus de décrochage. Louise Langevin (1994, p. 288) mentionne la création de réseaux d'accueil familial après l'école. *Leçons et devoirs sont à l'horaire, ainsi que collation et tutorat par des jeunes qui réussissent bien au secondaire*. Quels que soient les moyens privilégiés, tous ces projets sont centrés sur l'élève et sur l'aide personnelle dont il a besoin.

2.3.2.6 *Considérations générales sur les solutions scolaires au décrochage*

Plusieurs auteurs, ayant fait l'inventaire et l'étude de solutions à l'abandon scolaire, ont tiré des conclusions ayant une portée générale. C'est le cas de Linda Lotto (1982). Son étude l'amène à énoncer trois conclusions générales :

- Les programmes efficaces utilisent des stratégies multiples intégrées dans le cadre d'un seul programme ;
- Les programmes efficaces établissent des priorités dans l'utilisation des ressources dont ils disposent et les concentrent sur des populations cibles relativement petites ;
- Ces programmes placent les jeunes dans des contextes qui diffèrent de l'environnement traditionnel des écoles secondaires. Toutefois, cette dernière conclusion est moins bien supportée que les deux précédentes.

Stephen F. Hamilton (1986), quant à lui, estime que les programmes efficaces de prévention de l'abandon scolaire partagent cinq caractéristiques communes :

- Ils séparent les décrocheurs potentiels des autres élèves ;
- Ils ont de fortes composantes professionnelles ;
- Ils utilisent l'apprentissage fait en dehors de la classe ;
- Ils sont intensifs, en ce sens que ce sont des projets de petite taille qui utilisent l'enseignement individualisé ;
- Ils ont un faible ratio maître/élèves et offrent plus de soutien que les écoles ordinaires.

Louise Langevin (1994, p. 166) récapitule onze points, relevés par Dryfoos (1990), qui font consensus sur la prévention de l'échec et de l'abandon scolaire. En voici le résumé :

- Variété et flexibilité des stratégies ;
- Intervention précoce ;
- Identification précoce et suivi informatisé des élèves à risque avec attention particulière au moment de transition du primaire au secondaire et du premier au deuxième cycle ;
- Classes réduites et organisation particulière de l'enseignement pour les élèves à risque ;
- Intervention et enseignement individualisés ;
- Autonomie du programme et technique d'enseignement flexible ;
- Attentes élevées envers les élèves et sensibilité à la race, au sexe et aux dimensions culturelles des élèves ;
- Création d'un lien entre l'apprentissage et le travail ;
- Aide psychosociologique soutenue et intense auprès des élèves à risque ;
- Climat scolaire positif avec atmosphère familiale et environnement sécurisant ;
- Intégration de l'école et de la collectivité extérieure.

L'auteure soumet quelques principes concernant l'ordre affectif, mais dont on doit tenir compte dans l'élaboration d'un plan de prévention de l'abandon scolaire :

- Aider les élèves à se sentir valorisés et importants comme membre de la communauté éducative ;
- Faire émerger la volonté de participer à leur tâche d'apprentissage par une valorisation extrinsèque et intrinsèque du curriculum et de l'enseignement ;
- Encourager l'innovation et la participation des enseignants.

Les résultats des recherches dont il vient d'être fait état montrent que l'école n'est pas complètement à la merci de déterminismes extérieurs. Ils pointent des pistes intéressantes dont peuvent s'inspirer les administrateurs et les professionnels désireux de contrer l'abandon des études. Par contre, ils n'expliquent pas en quoi ces solutions sont efficaces et ils n'établissent pas de liens évidents entre les solutions « *qui marchent* » et les caractéristiques personnelles, familiales, sociales et économiques auxquelles est associé le décrochage.

2.4 Théories et modèles explicatifs de l'abandon scolaire

L'ensemble des informations qui précèdent contribuent très peu à nous faire comprendre les mécanismes par lesquels l'école contribue elle-même au phénomène de l'abandon scolaire. Même les motifs invoqués par les décrocheurs ne nous éclairent pas beaucoup sur le sujet. Par contre, les auteurs qui ont élaboré des modèles ou des théories explicatives du problème nous présentent des informations intéressantes sur le rôle joué par l'école dans le phénomène de l'abandon scolaire.

2.4.1 L'abandon scolaire résulte du fait que l'école est au service du système de classe

On trouve, parmi les chercheurs, des courants de pensée qui insistent sur le rôle social de l'école. Selon eux, l'école est faite pour enseigner, et ce qu'elle enseigne est essentiel à la survie du système social. Bien que ces auteurs puissent diverger très fortement d'opinion sur les exigences sociales qui prévalent, ils s'entendent, toutefois, malgré les différences de vocabulaire, pour affirmer que l'école est *fonctionnellement* sensible aux exigences du système et qu'elle agit conformément à ces exigences. Selon Papagianis, Bickel et Fuller (1983), c'est le cas des fonctionnalistes comme Parson, des marxistes et des autres chercheurs adoptant une perspective critique et conflictuelle. Dans cette optique, on peut interpréter ainsi l'émergence du problème de l'abandon scolaire dans la société contemporaine. Le décrochage scolaire surgit comme problème au moment où la capacité des écoles de retenir leurs élèves est à son sommet. Tant que le décrochage scolaire servait à perpétuer un système de classe dans une société qui s'accommodait très bien d'une classe inférieure illettrée ou peu instruite, il n'y avait pas de problème. La situation est devenue intolérable lorsque le niveau d'instruction de la classe inférieure a cessé de répondre aux exigences du système économique. La révolution technologique exige une main-d'œuvre plus instruite.

Il est facile de reconnaître que la structure du système d'éducation est stratifiée par niveaux et par voies. Les individus se répartissent dans les diverses strates selon leur « mérite scolaire ». Il s'agit d'un système qui se veut *méritocratique*. Il faut bien reconnaître toutefois que

la répartition des individus dans les diverses strates correspond aussi dans une très large mesure à la répartition des individus dans les strates sociales. Il ne suffit pas pour expliquer cette correspondance d'affirmer que l'école a pour fonction de perpétuer le système de classe, il faut trouver le fondement et les mécanismes par lesquels perdure, comme l'affirme Berthelot (1982), une situation de détermination en chaîne du type :

Positionnement social initial → Positionnement scolaire

En se basant sur des recherches antérieures¹⁵, Pagiannis, Bickel et Fuller (1983) prétendent que les différences entre le comportement et le rendement scolaire des élèves sont les conséquences des activités routinières des enseignants qui organisent leur classe à l'avantage des élèves favorisés et au désavantage des autres. Les chercheurs ont observé que les enseignants regroupent les élèves en se référant à des caractéristiques physiques et familiales comme la manière de s'habiller, la propreté personnelle, l'odeur, la connaissance de la situation familiale, etc. Ils utilisent ces mêmes informations pour évaluer, de façon autre, une conduite identique adoptée par des élèves ayant des caractéristiques différentes. C'est ainsi que la même stratégie interactive d'un élève, comme prendre l'initiative de s'exprimer, est renforcée chez certains élèves et découragée chez d'autres. Les enseignants recréent ainsi à l'école le système de classe que l'on retrouve dans la société. Les auteurs soutiennent que tout cela est fait sans que les enseignants en soient conscients et sans qu'ils abandonnent la conviction d'agir en conformité avec des règles *méritocratiques*.

Une fois ces constatations faites, les auteurs empruntent les conclusions de Willis (1977) qui considère les élèves comme des acteurs rationnels mais possédant une information limitée. Selon lui, les élèves estiment que le coût de l'école ne vaut pas la chandelle comme le précisent les auteurs :

« Students may simultaneously experience significant, even overwhelming costs that are entirely different from income forgone. These may include the immediate social costs of victimization by teachers who are no more adept than the rest of us at avoiding culturally pervasive invidious distinctions (Rist, 1970, 1973 ; Gouldner, 1978), and the erosion-of-identity costs of at least tacit denial of one's hard-learned culture (Willis, 1977) As the subjective and perhaps unself-conscious calculations become increasingly unfavorable, even extreme and stigmatizing forms of education failure such as dropping out become interpretable ». (Pagiannis, Bickel, & Fuller, 1983, p.383)

Michele Fine (1991), quant à elle, déplore la loi du silence qui entoure le sort fait aux élèves provenant de milieux défavorisés dans les écoles secondaires. Elle s'élève contre le refus de nommer l'aliénation systématique, la coupure de leur foyer, de leur héritage culturel et de

¹⁵ Il s'agit des recherches faites par Rist (1970 ; 1973) et Gouldner (1978)

leur expérience de vie auxquelles sont soumis les élèves de milieux défavorisés. Au lieu d'intégrer la problématique des élèves défavorisés aux programmes académiques et de provoquer chez eux, de cette manière, la prise de conscience de cette situation, les écoles ont tendance à *marginaliser* la situation vécue par ces adolescents à la *privatiser* et la *psychologiser*. De cette façon, les éducateurs et les adolescents eux-mêmes en viennent à percevoir la situation comme si elle résultait de choix individuels et de l'inadaptation des personnes plutôt que de l'organisation.

2.4.2 L'abandon scolaire s'explique par la rupture culturelle entre l'école et le milieu d'origine des élèves

Plusieurs auteurs¹⁶ soulignent un écart, voire même une rupture culturelle entre l'élève et l'école. Champagnol (1986) précise qu'à chaque groupe culturel correspond une sous-culture spécifiquement adoptée par les enfants. Pour Cournoyer (1984),

« les enfants correspondent à autant de terrains différents sur lesquels on voudrait implanter le même savoir. Cette différence tient au fait qu'ils n'ont pas été fabriqués de la même manière, étant donné qu'ils proviennent de familles appartenant à des classes différentes ». (p. 32)

Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992) estiment que

« les ratés de l'apprentissage sont, dans de nombreux cas, indissociables des ratés dans l'interaction éducative enfant-école-famille. Les dysfonctionnements de cette relation triangulaire semblent au cœur de l'insuccès scolaire qui frappe les catégories socio-économiques défavorisées ». (p.9)

Farrel, Peguero, Lindsey et White (1988) croient, pour leur part, qu'il y a conflit entre les systèmes de sens (*meaning systems*) des élèves et ceux des enseignants. Dominique Grootaers (1980), quant à elle, estime que

« la rupture culturelle entre l'école et le milieu social d'origine signifie que le système de valeurs fondant les règles de la vie scolaire ne concorde pas, voire est contradictoire, avec le système de valeurs en vigueur à la maison dans le milieu social d'origine ». (p. 13)

Certains auteurs ont précisé des objets autour desquels cette rupture culturelle fait problème. Pour Joseph Gedge (1991), la relation entre l'élève et l'école est construite autour de l'utilité de l'école pour obtenir ou maintenir une position sociale particulière. Si l'école est perçue comme un instrument nécessaire, la relation entre l'école et l'élève est positive et l'élève

¹⁶ Les auteurs, dont il est question ici, ont servi à établir cette section de la problématique. Ce sont : Grootaers (1980) ; Cournoyer (1984) ; Champagnol (1986) ; Farrel, Peguero, Lindsey et White (1988) ; Mensch et Kandel (1988) ; Ogbu (1989) ; Gedge (1991) ; Chauveau et Ragovas-Chauveau (1992).

fonctionne bien. Dans les cas contraires, les relations se trouvent tendues et souvent négatives.

Grootaers (1980) fait ressortir les problèmes de signification que suscitent les règles de fonctionnement des écoles pour les élèves dont la culture d'origine n'intègre pas de façon cohérente les valeurs sur lesquelles ces règles sont fondées. Les élèves provenant de milieux valorisant la solidarité plutôt que l'individualisme auraient de la difficulté à intégrer les règles de la compétition et leur sanction. L'interdit du mouvement et de l'expression interprété comme une règle de « bonne tenue » trouve une signification à l'intérieur d'un système de valeurs cohérent et commun à l'école et à son milieu d'origine pour certains élèves alors que ce n'est pas le cas pour les autres. « *Individualisme, compétition, maîtrise de soi et priorité aux activités intellectuelles* » sont des attitudes étrangères aux pratiques et aux valeurs de la famille de certains élèves, mais prônées à l'école qui « *ne leur donne pas non plus une clé de lecture adéquate pour en comprendre la signification* ».

Farrel, Peguero, Lindsey et White (1988) ne précisent pas un objet particulier de rupture. Ils soulignent plutôt l'écart entre le sens donné à l'école par les maîtres et celui que lui donnent les élèves. D'une part, ceux-ci sont soumis à des stress qui proviennent de l'attitude de leurs collègues, des demandes de leurs impulsions personnelles, des exigences de leur famille et des inquiétudes au sujet de leur avenir. D'autre part, les enseignants ne vivent pas les mêmes situations et accordent beaucoup de valeur à l'éducation. L'école offre donc à ces élèves un moyen de résoudre les inquiétudes qu'ils nourrissent à l'égard de leur avenir économique et professionnel, mais elle ajoute à la pression existante au lieu de les aider à comprendre ou à faire face à ces pressions.

2.4.3 L'abandon scolaire est causé par le sentiment d'aliénation des élèves

Plusieurs auteurs se réfèrent à la notion d'aliénation pour expliquer le décrochage scolaire. Selon Finn (1989), la participation aux activités de l'école est essentielle à l'obtention de résultats positifs. La plupart des enfants commencent leur carrière scolaire comme des participants motivés. L'expérience vécue du succès entraîne chez l'élève un sentiment d'identification avec l'école ou dans le cas d'échec un sentiment d'aliénation. Mills, Dunham et Alpert (1988), quant à eux, soulignent le fait que les élèves à risque nourrissent de l'aversion pour l'école et ne sont pas attirés par les pairs affichant un style de vie conformiste. Cela suggère aux auteurs l'idée que les élèves à risque développent un cadre de référence qui comprend une attitude négative à l'égard de l'école et une vision négative d'eux-mêmes concernant l'école et l'apprentissage. Cette vision négative de l'école et de soi-même comme élève provoque ce que Matranga et Mitchell (1988) appellent une disjonc-

tion (disconnectedness) entre l'élève et l'école. Ce dernier s'engage de moins en moins ce qui diminue d'autant ses chances de succès, jusqu'à ce que cette rupture soit totale. Certains auteurs comme Elliot, Voss et Wendling (1966) estiment que plus l'élève se sent responsable de cette situation, plus il a de risques qu'il abandonne l'école. Filion et Mongeon (1993) expriment cette rupture d'une façon différente :

« Le décrochage représente une fuite vers l'avant, un geste rempli d'espoir naïf et de pensée magique, mais un geste sain qui vise d'abord et avant tout la préservation de l'intégrité de son organisme et, peut-être, l'évitement du passage à un état pathogène d'inhibition de l'action. Il s'agit d'un comportement normal d'autodéfense d'un organisme qui recherche un environnement plus gratifiant, un environnement dans lequel son répertoire comportemental d'actions et de stratégies sera peut-être plus efficace et ses actions plus reconnues. C'est la recherche d'une adaptation à un environnement qui lui permettrait de maintenir un meilleur équilibre intérieur, de préserver sa structure affective, son bien-être et de se sentir de nouveau compétent et de s'aimer davantage ». (Filion et Mongeon, 1993, p. 129)

Gary Natriello (1984) voit les choses d'une façon légèrement différente. Il a conduit une étude qui avait pour objet de vérifier si les élèves faisaient l'expérience d'un système d'autorité et d'évaluation incompatible comme il a été conçu par Dornbusch et Scott (1975)¹⁷. Les résultats de son étude montrent qu'effectivement les élèves font l'expérience des incompatibilités identifiées par Dornbusch et Scott. Il a constaté de plus que les élèves qui rapportaient la présence d'incompatibilités dans le système d'évaluation étaient ceux qui démontraient peu d'efforts à l'école, des comportements inadéquats et des signes précurseurs d'abandon scolaire. Comme dans les modèles précédents, le désengagement est associé aux difficultés de comportement, mais il est expliqué par la perception d'incompatibilités dans le système d'évaluation.

Vallerand et Senécal (1992) offrent un modèle explicatif qui comporte des éléments différents. Ils représentent le processus motivationnel de la façon suivante :

¹⁷ Dornbusch et Scott prétendent qu'un système d'évaluation et d'autorité présente des incompatibilités dans la mesure où il empêche un acteur de maintenir une évaluation de sa performance à un niveau acceptable pour lui. Cette incompatibilité peut s'exprimer de quatre façons. (1) L'acteur est placé dans une situation où l'atteinte d'un niveau acceptable d'évaluation dans un cas est incompatible avec l'atteinte d'un résultat acceptable dans un autre cas. (2) L'acteur fait l'objet d'une évaluation en deçà d'un niveau acceptable pour lui pour des performances ou des résultats dont il n'a pas le contrôle. (3) L'acteur fait l'objet d'une évaluation en deçà d'un niveau acceptable pour lui alors qu'il est incapable de saisir le lien entre les attributs de sa performance et l'évaluation dont il fait l'objet. (4) Les critères utilisés pour évaluer la performance sont tellement élevés qu'il est impossible de faire une évaluation dont le niveau soit acceptable pour l'acteur. Les auteurs estiment que ces types d'incompatibilité provoquent l'instabilité du système d'évaluation et d'autorité en ce sens qu'il est soumis à des pressions de changement (Dornbusch et Scott, 1975).

« déterminants (événements contrôlants et échecs scolaires) → perceptions d'incompétence et d'autodétermination → perte de motivation → abandon des études ». (Vallerand et Senécal, 1992, p. 53)

Les mêmes auteurs décrivent la séquence causale de l'abandon scolaire de la façon suivante :

« Premièrement, certains étudiants éprouvent des problèmes scolaires. Pour certains d'entre eux, cette situation peut se produire tôt (dès le primaire), alors que pour d'autres, elle survient au secondaire. Ces échecs ou faibles performances peuvent par ailleurs, amener les professeurs (et même les parents et la direction) à agir de façon contrôlante à leur égard, afin de les aider à mieux performer. Ce comportement, en retour, risque de produire une perte additionnelle de sentiments de compétence et d'auto-détermination. Lorsque ces deux perceptions descendent à un seuil critique, la motivation de l'étudiant est atteinte de façon importante. L'étudiant a alors perdu sa motivation intrinsèque ainsi que sa régulation identifiée. Il devient amotivé¹⁸ et continue d'aller à l'école par pression externe (ou régulation externe). Il ressent de la pression et vit une grande frustration de même que de l'insatisfaction. Lorsque ces barrières externes sont levées (il a atteint 16 ans et les parents ne s'opposent pas à son retrait du monde scolaire), il y a de fortes chances qu'il abandonne les études ». (p. 58)

2.4.4 L'abandon scolaire s'explique par la dissociation entre le comportement des élèves à risque et leurs projets

Lorraine Savoie-Zajc (1994) a mené une étude auprès de treize jeunes identifiés comme étant à risque d'abandon scolaire. Elle a cherché à dégager le sens qu'ils donnaient à l'école. Elle a observé notamment une tension entre les discours rationnels que le jeune tient sur l'école et par lequel il affirme l'importance de la réussite scolaire *« comme gage de sécurité pour l'avenir et de réussite sociale, et l'affectivité de la personne »* qui le conduit à ne fréquenter l'école que pour y retrouver ses amis. Elle souligne également la tension entre la réalité de l'école telle qu'elle est vécue par l'élève et la réalité souhaitée. L'auteur explique cette situation de la façon suivante :

« L'école est vue chez la plupart comme un moyen d'accès à la réussite sociale. Ils [les élèves] ne peuvent, ne savent ou ne veulent toutefois pas se résoudre à développer un comportement et une attitude propices à sa réalisation. Il pourrait s'agir de la part du jeune d'un refus conscient ou inconscient de se centrer sur la tâche de réussir alors qu'il apparaît être complètement centré sur sa vie sociale et affective.

Ces adolescents à risque de décrochage rencontrés en entrevues vivent donc une dynamique conflictuelle et contre-productive pendant leur passage à l'école.

¹⁸ Les auteurs définissent l'amotivation de la façon suivante : Elle « désigne l'absence de toute forme de motivation, intrinsèque ou extrinsèque. L'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus. L'étudiant amotivé serait celui qui en viendrait à se demander pourquoi il continue à fréquenter l'école ». (Vallerand et Senécal, 1992, p. 52)

Ils ont des projets qu'ils souhaitent réaliser, qu'il s'agisse de réussite sociale ou de vie sociale et affective. Cet attrait est cependant contrecarré par une dissociation entre leurs comportements réels et leurs projets ». (p. 107)

2.4.5 Avantages et limites de ces explications

Les études qui précèdent nous font voir que l'abandon scolaire est une rupture définitive, un désengagement total qui suit généralement une multitude de désengagements partiels ou temporaires. Avant d'être des « *dropouts* », les élèves sont des « *dropins* » comme disent les Américains. La rupture physique est précédée d'une rupture mentale. Avant de quitter physiquement l'école, l'élève s'est progressivement désengagé à l'égard de ce qui s'y déroule. Il s'agit d'une réaction à une expérience scolaire négative. L'abandon scolaire est la suite logique d'un sentiment d'aliénation. En effet, plusieurs auteurs¹⁹ ont relié l'abandon scolaire au sentiment d'aliénation. Ils n'utilisent pas nécessairement le même vocabulaire, mais ils se réfèrent tous d'une certaine manière au fait que l'élève est plus ou moins déconnecté de la réalité scolaire.

Les explications précédentes sont intéressantes parce qu'elles établissent un lien entre l'école et les faits observés et fournissent un éclairage sur le sens à donner à la décision d'abandonner l'école. Si l'administration a pour fonction principale de s'assurer que tous les membres de l'organisation coopèrent à la mission de l'organisation, le décrochage, s'il est conçu comme un désengagement à l'égard des activités scolaires, constitue un problème majeur de gestion. Ces modèles fournissent aux administrateurs et aux professionnels des moyens de prendre une distance critique à l'égard des actions qu'ils posent et concevoir des changements dans le fonctionnement des écoles. Par contre, ces explications sont partielles, elles sont parfois contradictoires et laissent des zones ombragées qui demandent des explications.

2.5 Modèle explicatif synthèse

Il est possible d'ébaucher un modèle explicatif de l'abandon scolaire qui tienne compte des faits examinés précédemment et donne le moyen de préciser les points d'ombre à éclairer. Ce modèle ne s'applique pas à tous les élèves souvent comptés comme des décrocheurs. Il vise seulement ceux qui ont pris la décision de quitter l'école sans diplôme. Cette définition

¹⁹ Notons entre autres, Filion et Mongeon (1993), Vallerand et Senécal (1992), Finn (1989), Matran et Mitchel (1988).

exclut notamment les élèves qui quittent l'école au terme d'une démarche à l'intérieur d'une filière qui ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme d'études. C'est le cas, par exemple, des élèves handicapés intellectuels à qui l'on applique un programme scolaire qui ne permet pas d'obtenir un diplôme. Cette définition ne convient pas non plus aux élèves qui ont été exclus par les autorités de l'école avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires.

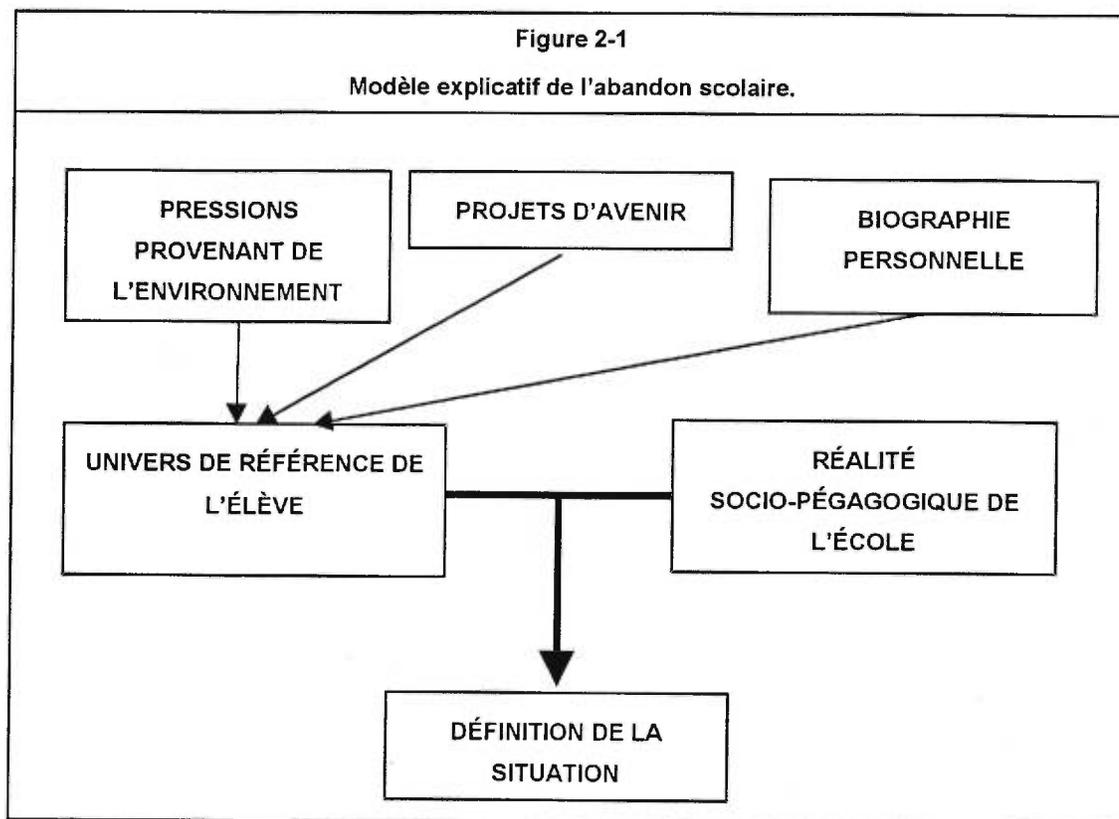
Les études sur les caractéristiques sociales et démographiques des décrocheurs ont fait ressortir que l'expérience scolaire négative est fortement associée à l'arrière-plan familial et social des élèves. Farrel et ses collègues (1988) montrent que les groupes d'appartenance comme la famille et les pairs sont des sources de pression pour les élèves et que cela a un impact important sur leur expérience scolaire. D'autres auteurs comme Gedge (1991) et Grootaers (1980) font ressortir que l'univers de référence créé au sein et par l'intermédiaire de sa famille et de sa communauté culturelle a beaucoup d'importance sur la signification que l'élève donne à l'école et à ce qui s'y déroule. Nous savons avec Gedge (1991) que la relation entre l'école et l'élève est influencée par l'importance et la signification que prend l'école dans le projet de vie de l'élève.

L'importance cruciale de la biographie et du milieu d'origine ne doit pas faire oublier l'importance des caractéristiques de l'école dans le décrochage de sa clientèle. Les recherches ont démontré que le taux d'abandon varie de façon significative d'une école à l'autre même lorsque l'on tient compte de l'origine sociale et économique des élèves. Nous savons qu'une école cohérente qui apporte de l'aide à ses élèves diminue les risques d'abandon scolaire. En un mot, les recherches auxquelles il a été fait référence, — et celles de Rutter et de ses collègues (1979) en particulier, — permettent de croire que les écoles, comme organisations sociales, ont une influence majeure sur leur capacité de retenir leurs élèves.

Les chercheurs, de qui il a été fait état des modèles explicatifs, soulignent dans le fond, à partir de perspectives théoriques différentes, que l'abandon scolaire est une réaction ultime et radicale des décrocheurs, aux interactions négatives entre eux et la situation sociale et pédagogique de l'école. En effet, Pagiannis, Bickel et Fuller (1983) présentent le décrochage comme une décision rationnelle des décrocheurs résultant de l'évaluation coût/bénéfice négative de leur expérience scolaire. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992) associent fortement les *ratés* de l'apprentissage aux *ratés* de l'interaction éducative enfant-école-famille. Vallerand et Senécal (1992) vont dans le même sens lorsqu'ils montrent que l'interaction entre l'élève et l'enseignant peut conduire à une perte du sentiment de compétence et à l'absence de motivation.

En s'inspirant de l'interactionnisme symbolique, on peut concevoir un modèle explicatif qui prenne en charge les données qui précèdent et permette d'identifier des points d'ombre qu'il

faudrait éclairer. La décision de l'élève de s'engager ou de se retirer à l'égard de la réalité sociale ou pédagogique de l'école résulte de l'interprétation qu'il fait de cette réalité. Le traitement de la réalité objective, — le repérage, la sélection des éléments de la réalité ainsi que les significations qui leur sont attribuées — vise l'univers de référence de l'élève qui constitue en quelque sorte le microcosme intérieur construit dans les interactions antérieures avec son environnement et qui lui sert à comprendre la réalité à laquelle il est confronté.



Ce schéma explicatif de la conduite du décrocheur illustré par la figure 2-1 permet d'identifier quatre champs d'investigation susceptibles de fournir des données intéressantes pour la compréhension et la solution de ce problème :

- L'environnement social qui a servi à la construction de l'univers de référence de l'élève ;
- L'univers de référence de l'élève qui sert au traitement de la réalité objective impliquée ;
- La réalité sociale ou pédagogique objective de l'école ;
- La définition de situation qui est à l'origine de la conduite de l'élève.

L'environnement social et démographique associé à l'abandon scolaire a fait l'objet de plusieurs études comme on a pu le voir précédemment. Ces recherches ont permis de tracer un portrait sociodémographique du décrocheur. L'administrateur peut utiliser ces données pour identifier parmi les élèves ceux qui présentent des risques d'abandon.

La réalité sociale et pédagogique des écoles plus performantes, pour ce qui concerne la capacité de rétention des élèves, a fait l'objet de quelques études. Les administrateurs et les professionnels s'en sont inspiré pour imaginer des solutions au problème du décrochage. Toutefois, il me semble que ces recherches doivent être complétées par des études qui feraient comprendre les liens entre les caractéristiques des écoles performantes et les conduites d'engagement ou de retrait des élèves à l'égard de la réalité sociale et pédagogique.

L'étude des définitions de situation qui sont à l'origine des conduites de désengagement présente un très grand intérêt parce qu'elle serait susceptible d'établir un lien entre les caractéristiques de l'école et la conduite du décrocheur. Cependant, de telles études peuvent difficilement être faites en cours de décision à cause du caractère transitoire de ces dernières. De plus, l'analyse, faite après coup, ne pouvant solliciter que les définitions de situation stockées dans la mémoire à long terme, il y a de très gros risques de distorsions dus au caractère justificatif que ces définitions de situation pourraient avoir pour les sujets. Il me semble donc préférable de ne pas opter pour un tel travail malgré l'intérêt qu'il pourrait présenter.

L'étude des représentations de l'univers de référence qui intervient pour la définition de la situation scolaire qui concerne les élèves à risque d'abandon présente un très grand intérêt. En effet, le microcosme intérieur de l'élève, dont relèvent le repérage, la sélection et l'interprétation des conditions objectives dans lesquelles l'élève est placé par l'école, n'a pas fait l'objet de beaucoup d'études spécifiques. Aucun travail, à ma connaissance, n'a étudié cette réalité dans une optique administrative. Pourtant, l'administrateur ou le professionnel de l'éducation qui connaîtrait cet univers, posséderait une clef lui permettant de comprendre et de prévoir la conduite de l'élève. Il est donc pertinent de se demander :

Quelles sont les représentations de l'univers de référence opératoire qui interviennent dans l'expérience sociale des élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire ?

L'originalité de la démarche réside dans le fait que la réponse à cette question est recherchée en adoptant une optique qui conçoit l'élève à risque d'abandon scolaire, comme un acteur stratège qui poursuit ses intérêts au meilleur de sa connaissance en fonction de la définition qu'il donne à la situation dans laquelle il se trouve. Cette façon de concevoir l'élève à risque ne nie pas l'influence importante de l'environnement sur sa conduite. Elle ne nie pas davantage l'importance de la biographie de l'acteur sur ses prises de décisions. Cette conception de l'acteur croit que l'influence de la biographie de l'acteur et de son milieu est médiatisée par l'univers de référence de l'acteur et la définition qu'il donne aux situations dans lesquelles il se trouve. Le recours à cette conception, développée dans le prochain chapitre, devrait permettre de comprendre comment un élève en arrive à ne pas s'engager fortement dans les activités scolaires ou à abandonner l'école, sans diplôme.

3 Cadre conceptuel, représentations et conduite de l'acteur

3.1 Introduction

Il a été souligné au premier chapitre que la conception interactionniste des organisations était une perspective intéressante pour comprendre comment l'élève à risque peut en arriver à trouver que son intérêt lui commande de se mettre en retrait par rapport aux activités scolaires, ou même, d'abandonner ses études sans diplôme. Cette conception a suscité la question de recherche et supporte l'analyse des données qui y répondent. Il convient donc d'explicitier cette façon de voir avant de préciser les concepts qui sont le plus immédiatement associés à la formulation de la question et à l'analyse des données. L'objet du présent chapitre est donc d'explicitier :

- La conception de l'acteur qui se profile derrière la question principale et les questions de recherches plus particulières à élaborer ;
- La conception de l'organisation qui y est associée ;
- Les concepts plus particulièrement rattachés à la formulation de la question et à l'analyse des données.

3.2 Conception de l'acteur

Il faut affirmer, dès le départ, que ce travail donne priorité à l'acteur. Il s'appuie en définitive sur les deux principes fondamentaux que Boudon (1992, p. 22) attribue au paradigme de la sociologie *interactionniste*. Le premier :

- Tout phénomène social, quel qu'il soit, est toujours « le résultat d'actions, d'attitudes, et de croyances, et généralement de comportements individuels ».

et celui qui lui est corollaire :

- Pour expliquer un phénomène social, on doit retrouver le sens des comportements individuels qui en sont la source.

Ce qui se passe dans une école est le produit d'une multitude de décisions et d'actions internes et externes à l'organisation. Pour comprendre la situation dans laquelle celle-là se

trouve, il faut accéder à ce qui a déterminé les conduites individuelles qui ont créé ce tout, même si on ne le réduit pas à la somme des éléments qui le constituent.

Influencé en cela par l'*interactionnisme symbolique*, ce travail s'appuie sur la croyance qu'un acteur fonde sa conduite sur la définition qu'il donne à la situation dans laquelle il se trouve. Conscientes ou non, les définitions de situation déterminent, au moins partiellement, la conduite de l'acteur. La question des définitions de situation sera abordée plus loin. Qu'il suffise, pour le moment, d'affirmer que celles-ci ne sont pas le simple reflet de la réalité objective, mais plutôt des états mentaux transitoires situés dans le présent et de courtes durées. (Le Ny J. F. et M.-D. Gineste, 1995) Ces définitions ne peuvent exister qu'en mobilisant des représentations ou des définitions durables de la mémoire à long terme.

L'ensemble de ces représentations à long terme constitue, selon l'expression empruntée à André Brassard (1991), *l'univers de référence* de l'acteur. Il s'agit en quelque sorte de son microcosme intérieur. Cet univers s'est construit progressivement au gré de son parcours biographique. L'univers de référence est à la fois singulier dans la mesure où la biographie de l'acteur est unique. Il constitue, en même temps, un fait social parce que la société s'impose à l'acteur ne serait-ce que par le langage apportant les catégories qui définissent et distinguent ses expériences. (Brassard, 1991, p. 4,5)

« *L'être humain qui participe à la vie d'une organisation est un acteur libre et actif* ». (Brassard 1991, p. 5,32) En effet, l'acteur ne peut jamais être totalement contraint par une situation. Il agit en fonction de facteurs qui lui sont propres. La situation, dans laquelle il se trouve, ne l'atteint, comme on vient de le voir, qu'à travers le filtre de la représentation qu'il s'en fait et de la signification qu'il lui donne. L'acteur est actif en ce sens qu'il définit les situations à sa façon, même s'il est fort influencé, en cela, par son passé et son environnement. Il est également actif par le fait qu'il développe des projets originaux pour satisfaire ses besoins et ses intérêts.

Les acteurs sont libres et actifs, mais ils ne sont pas nécessairement égaux par rapport aux situations dans lesquelles ils se trouvent. En effet, le jeu des situations objectives dans lesquelles ils se trouvent, les atouts qu'ils possèdent en fonction des objectifs qu'ils poursuivent, et les significations, qu'ils donnent aux situations, créent des liens de dépendance entre eux. Cela leur donne, en conséquence, du pouvoir les uns sur les autres. Les acteurs sont inégaux à l'égard du pouvoir parce que la structure du champ, dans lequel se déroulent les interactions, les avantage inégalement pour ce qui concerne la maîtrise des moyens dont dépend la satisfaction de leurs propres intérêts et de ceux des autres. Cette inégalité objective est plus ou moins transformée par les représentations que les acteurs s'en font. C'est ainsi que, dans une école, la relation de pouvoir régnant entre l'enseignant et ses élèves pourrait

s'inverser si les protagonistes avaient une représentation différente des liens de dépendance qui les unissent. Ces relations de pouvoir, les acteurs les utilisent à leur profit pour atteindre les objectifs qu'ils se sont donnés et pour imposer à d'autres ou à l'organisation leurs définitions de situation.

3.3 Conception de l'organisation

Si on adhère à ce qui précède, il faut penser l'organisation comme une construction contingente et temporaire. Elle résulte de l'influence des contraintes objectives des situations et de la façon de comprendre ses problèmes qu'ont les acteurs. Elle dépend également du jeu de leur influence lorsqu'ils cherchent à résoudre ces problèmes tout en poursuivant leurs intérêts.¹ Ceci pour souligner qu'une organisation est une réalité dynamique, non seulement engendrée, mais continuellement maintenue, transformée et constituée de situations objectives interprétées par des acteurs qui jouent de stratégies pour tirer le meilleur parti de ces situations.

L'organisation est également un « univers de définitions de situations partagé à des degrés divers par les acteurs qui sont concernés par celle-ci ». (Brassard, 1991, p. 4,36 (sic)) André Brassard ajoute qu'il ne faut pas considérer cet univers comme un ensemble que chaque acteur possède entièrement. Il s'agit plutôt d'un système dont chacun possède des éléments qu'il partage avec d'autres. Ces éléments peuvent varier selon les acteurs. L'existence d'une organisation suppose, toutefois, que ces derniers ont un minimum de représentations à peu près identiques même si, par ailleurs, ils peuvent entretenir des conceptions très différentes de la réalité.

L'organisation est encore un ensemble plus ou moins stable et articulé de jeux qui règlent les interactions des acteurs, c'est-à-dire les échanges et les négociations à travers lesquels ils règlent et gèrent leurs dépendances mutuelles. (Friedberg, 1993, p. 111) Le jeu définit un répertoire de stratégies possibles et gagnantes permettant aux acteurs de faire avancer leurs intérêts ou de minimiser les inconvénients. Mais les acteurs restent libres, ils peuvent se conformer parce qu'ils estiment qu'il en va de leurs intérêts. Ils peuvent également jouer contre le jeu s'ils estiment qu'ils en ont le pouvoir. Ils peuvent enfin se désengager, se mettre en retrait s'ils pensent que ce n'est pas dans leur intérêt de s'y engager. Il leur est possible de mal interpréter les règles et, « ce faisant, « dévier » de la rationalité du jeu et découvrir

¹ Cette conception de l'organisation est fortement inspirée d'un document inédit d'André Brassard (1991) portant sur les conceptions actionnistes et politiques des organisations.

de nouvelles opportunités, de nouvelles stratégies gagnantes qui, à terme, entraîneront une modification du jeu lui-même ». (Friedberg, 1993, p. 228)

On peut résumer cette conception de l'organisation de la façon suivante : Une organisation est constituée de contraintes matérielles et sociales qui s'imposent plus ou moins aux acteurs. Ces contraintes créent un espace d'action qui en avantage certains et en désavantage d'autres. Elles n'éliminent pas pour autant leur capacité de choisir. Ils vont utiliser cet espace de liberté pour construire, par leurs interactions, des façons de voir communes et des règles de jeu dont ils devront tenir compte, s'ils veulent satisfaire leurs intérêts. Leurs conduites s'expliquent par les définitions qu'ils donnent à ces réalités.

3.4 Concepts plus particulièrement rattachés à la question et à l'analyse des données

Les paragraphes qui précèdent présentent une conception de la réalité dans laquelle s'insère la problématique décrite au chapitre précédent. Il est important maintenant d'explicitier les conceptions qui précisent le sens à donner à la question suscitée par ce problème. Cela devrait également faciliter l'émergence de questions secondaires susceptibles de générer des informations utiles pour répondre à la question principale. Il faut également développer certaines conceptions qui ressortent de l'analyse des données.

Les paragraphes qui suivent vont donc être consacrés à la précision des concepts suivants : définition de situation, représentations, univers de référence, expérience sociale, identité psychosociale et motivation. Ceci devrait avoir pour effet de mieux préciser ce qui est recherché, de coopérer par là à la construction de l'objet de ce travail et de faciliter la compréhension des données suscitées par la question de recherche.

3.4.1 Définition de situation

La conception retenue d'une *définition de situation* emprunte beaucoup – tout en prenant certaines libertés, – à celle que propose André Brassard (1991). Cette expression désigne quatre réalités très apparentées, mais qu'il est important de distinguer pour la définition claire de l'objet de ce travail.

La définition de situation désigne l'opération mentale par laquelle l'acteur conçoit et donne une signification aux réalités captées sensoriellement. Ce processus de traitement de l'information sollicite la contribution des représentations durables qui relèvent de la mémoire à long terme. Ce mécanisme permet de concevoir la réalité d'une façon telle qu'elle s'accorde aux représentations de l'univers intérieur de l'acteur. Ce fonctionnement n'utilise

ni toute l'information provenant de l'environnement ni toute celle se trouvant disponible dans son univers de référence. C'est un processus sélectif de perception d'une réalité concrète stimulante.

La définition de situation désigne également le résultat de ce processus. Il s'agit souvent de l'étape terminale du traitement de l'information. Le produit est un ensemble plus ou moins complexe et articulé de représentations « *occurrentes* »² de la réalité perçue. Elles sont propres à la situation qu'elles définissent et plus ou moins transitoires comme elle. La définition de la situation joue, en quelque sorte, le rôle de moniteur pour la conduite de l'acteur. Lindsay et Norman (1980), qui inspirent cette affirmation, donnent des exemples qui illustrent bien ce processus de la pensée humaine. En voici une : lorsqu'une personne demande à une autre où elle demeure, plusieurs réponses exactes sont possibles. « *Je demeure au Canada, dans le Sud du Québec, au centre de Montréal, sur la rue De Mentana, en face du parc Laurier ou dans l'immeuble au balcon noir* ». La réponse choisie dépend de la définition que l'interlocuteur donne à la situation dans laquelle il se trouve. Si les personnes se trouvaient sur une plage de la Côte Adriatique, et que la personne interrogée estimait que son vis-à-vis a un fort accent britannique, il est probable que la réponse choisie serait la première : « *Je demeure au Canada* ». Par contre, si les personnes étaient au parc Laurier près de la demeure de la personne questionnée, la définition de situation serait différente. Probablement que la réponse choisie serait la dernière : « *Je demeure dans l'immeuble au balcon noir* ». Si la personne questionnée était l'auteur d'un crime et se croyait en présence du célèbre lieutenant Colombo, la définition de situation serait tout autre. Elle commanderait une conduite bien particulière.

La définition de situation désigne également le processus mnémorique par lequel un acteur se définit mentalement une situation. C'est le cas lorsque celui-ci imagine une situation nouvelle – une situation souhaitée par exemple, – ou se remémore une situation vécue antérieurement. C'est aussi le cas lorsqu'un acteur conçoit des entités sociales abstraites comme la commission scolaire, les élèves à risque, les enseignants, etc. Ce processus se distingue de celui décrit plus haut par le fait qu'il fait uniquement appel à l'univers intérieur (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984). Cela peut expliquer pourquoi un élève peut se représenter les enseignants comme des êtres détestables et être tout bouleversé de passion lorsqu'il est en présence de son enseignante d'histoire. Dans le premier cas, on est en présence d'une réalité

² Cette expression est suggérée par Le Ny et Gineste (1995). C'est une terminologie empruntée à la linguistique qui souligne l'aspect singulier de la définition de la situation ainsi conçue.

exclusivement mnémonique alors que la deuxième définition résulte d'une construction ayant recours à la réalité et aux représentations mnémoniques de l'acteur.

La définition de situation désigne enfin les représentations qui sont conservées dans la mémoire à long terme. Elles constituent, avec les autres éléments qui y sont stockés, l'univers de référence de l'acteur. Elles servent à concevoir les situations concrètes, à construire des réalités symboliques, à imaginer des situations souhaitables ou à les éviter. Elles servent aussi à anticiper les réalités à venir, possibles ou probables.

Les définitions de la mémoire à long terme ne sont pas conscientes par elles-mêmes. Elles ne le deviennent que lorsqu'elles donnent lieu à des définitions transitoires³. Elles peuvent, par contre, déterminer des conduites de façon automatique sans passer par l'élaboration de définitions conscientes et transitoires.

3.4.2 Représentations

De façon très générale, on peut définir la représentation comme une entité ayant pour fonction de rendre présent à la conscience ce qui est absent (Le Ny, 1995a). Cette définition a l'avantage de s'appliquer à toutes les formes de représentations. En effet, elle s'applique aussi bien à la photographie, aux signes écrits, au langage verbal qu'aux combinaisons d'octets dans un ordinateur. La question de recherche réfère à une forme particulière de représentations. Les lignes qui suivent ont pour fonction de l'explicitier et de la distinguer des autres formes de représentations à la base de la conduite d'un acteur.

Ce travail s'intéresse aux entités mentales de la mémoire à long terme que l'individu utilise pour l'élaboration d'une représentation significative d'une réalité imaginée ou perçue dans l'environnement. Ces représentations servent également à donner une signification à ce qui est perçu. Elles constituent aussi des *valeurs par défaut*⁴ qui servent à compléter les informations manquantes. C'est ainsi qu'elles remplissent une fonction importante dans l'anticipation de ce qui vient.

Non accessibles directement, elles sont inférées à partir de l'observation des comportements des individus que ce soit au moyen de l'interprétation de leurs actions ou du langage. En ce sens, on peut affirmer, comme le fait Le Ny (1995b), qu'il s'agit de représentations *naturelles*.⁵ Ce sont les éléments de base, les représentations au premier degré qui constituent le

³ Cette affirmation est suggérée par Jean-François Le Ny et Marie-Dominique Gineste (1995).

⁴ Cette expression est empruntée à Lindsay et Norman (1980).

⁵ Les expressions représentations naturelles et artificielles sont empruntées à Jean-François Le Ny (1995).

monde intérieur des acteurs. Celles-ci se distinguent des représentations *artificielles*, qu'il s'agisse des représentations analogiques, comme les photographies, ou symboliques comme les langages. Les représentations artificielles sont observables et construites pour quelqu'un alors que les représentations naturelles sont inférées et construites pour l'individu lui-même.

Les représentations dont il est question ici sont des entités individuelles. Ce sont également des réalités sociales en ce sens que l'individu les élabore par et dans l'interaction avec son environnement social. Il ne faut toutefois pas les confondre avec les *représentations sociales* même si elles peuvent en être. Selon Elejabarrieta (1996), la représentation sociale est un objet social qui constitue le fruit d'une « *activité collective d'interprétation et de construction* ». Cet auteur suggère que les représentations sociales ne se créent et ne fonctionnent que dans les groupes réflexifs. Ce sont pour lui des groupes dans lesquels « *les membres connaissent leur appartenance et disposent de critères pour savoir quelles autres personnes appartiennent au groupe* ». (Elejabarrieta, 1996, p. 139) Les élèves à risque d'abandon scolaire constitueraient plutôt un groupe nominal n'ayant, comme l'indique l'auteur, de réalité sociale que celle créée par les observateurs – comme dans le cas présent, – qui conçoivent cette catégorie. Du moins, rien n'indique, pour le moment, qu'il en soit autrement. Cette distinction ne signifie pas que les représentations recherchées n'incluent pas des représentations sociales créées dans des groupes d'appartenance et intégrées dans l'univers intérieur de l'acteur. Il est probable que les élèves à risque d'abandon scolaire partagent un certain nombre de représentations. Il s'agirait alors de représentations collectives ou *trans-individuelles*, pour utiliser l'expression de Jean-François Le Ny (1995a). Cette affirmation évite de laisser croire que la communauté de pensées, observée dans un groupe, est toujours suscitée par l'interaction du groupe étudié.

Il faut distinguer les représentations naturelles de l'univers intérieur, inaccessibles directement, des représentations artificielles offertes à notre perception. On peut dire de ces dernières qu'elles sont *stratégiques*. On souligne, par là, que l'auteur de la représentation veut donner une impression et qu'en conséquence, il doit utiliser les moyens d'expression appropriés aux buts qu'il poursuit et au médium qu'il utilise. Comme l'affirme Goffman (1973, p. 68) :

« *Qu'un acteur honnête désire exprimer la vérité, ou qu'un acteur malhonnête désire exprimer un mensonge, ils doivent tous deux veiller à mettre du naturel dans leurs représentations au moyen d'expressions appropriées, à en éliminer les expressions qui pourraient discréditer l'impression produite, et à prendre garde que le public ne leur prête des significations inattendues* ».

Même si ce type de représentations ne correspond pas à celles qui font l'objet de cette recherche, il est important d'être sensible à cette distinction sur le plan méthodologique. À défaut d'y être sensible, l'observateur peut confondre le monde intérieur d'un acteur avec la représentation stratégique qui lui est donnée en cours d'interview. Les représentations de l'univers intérieur sont généralement inférées par l'observateur à partir de l'interprétation des représentations stratégiques du discours de l'interlocuteur ou par l'interprétation de ses autres comportements. Elles lui sont ensuite attribuées. Ces distinctions délimitent l'objet particulier de ce travail exploratoire. Il s'agit des représentations de l'univers intérieur de l'acteur utilisées pour concevoir les situations sociales dans lesquelles il se trouve et pour leur donner une signification.

3.4.3 Univers de référence

L'ensemble des représentations possédées de façon durable et utilisées par l'acteur pour définir les situations présentes, passées ou imaginées forme son univers de référence. Cette terminologie est préférée à : *univers intérieur* ou *microcosme intérieur*, parce qu'elle souligne la fonction de ressource mnémonique pour la construction de la réalité perçue, remémorée ou imaginée.

L'univers de référence, tel qu'il est conçu ici, est constitué par des concepts, des images, des jugements, des principes, des théories, des sentiments, des objectifs, des savoir-faire, en un mot, l'ensemble des connaissances d'un individu. Ces connaissances sont organisées, c'est-à-dire qu'elles sont reliées entre elles. Comme l'affirment Lindsey et Norman (1980, p. 381), « *une part importante du sens ou de la compréhension d'un concept doit être intimement liée à sa relation avec d'autres concepts en mémoire* ».

L'univers de référence représente, comme il a déjà été souligné, un produit original et singulier. En même temps, c'est un produit social puisqu'il s'est créé dans et par l'interaction sociale. Les matériaux avec lesquels l'acteur construit son univers de référence lui préexistent ou lui sont imposés à travers la culture, les rapports sociaux, les contraintes de situation ou de domination. L'univers de référence d'un acteur est pourtant, tout à la fois, une réalité singulière. Les acteurs appartiennent, en même temps, à plusieurs groupes ayant des cultures propres. De plus, comme le suggère François Dubet (1994), il n'existe pas d'unité de l'ensemble social. C'est ainsi que les représentations sociales ne s'imposent pas à l'acteur de façon absolue. L'univers de référence est construit à partir d'une réalité sociale multiple interprétée à la lumière d'une histoire singulière. Il s'agit donc d'une réalité unique qui partage, à des degrés divers, des points communs avec ceux au milieu desquels l'acteur vit et interagit.

3.4.4 Univers de référence opératoire

L'univers de référence constitue un champ très vaste qui couvre l'ensemble des activités humaines. Son contenu émerge à la conscience uniquement lorsqu'il est sollicité par des stimuli. La définition de situation transitoire, formée dans l'esprit de l'acteur sous l'impulsion d'un stimulus, ne sollicite pas, pour son élaboration, toutes les représentations de l'univers de référence qui concernent le stimulus. On peut illustrer ce fait par un exemple suggéré par Le Ny et Gineste (1995). Si on prononce devant un sujet francophone le mot « arbre », il forme spontanément dans son esprit une représentation mentale transitoire d'un ou plusieurs arbres. Cette représentation n'exhibe pas nécessairement à la conscience la totalité du contenu de l'univers de référence qui concerne les arbres. Il se peut fort bien qu'il ne lui soit pas venu à la conscience qu'un arbre a des racines ou qu'un arbre n'a pas de bouche. Il est probable pourtant que cela fasse partie de son univers de référence et surgisse à sa conscience lorsque stimulé par une situation différente. Cette observation issue de la psychologie cognitive porte à croire que les représentations de l'univers de référence émergent de façon sélective.

Des chercheurs en psychologie cognitive, dont les expériences sont rapportées par Lindsay et Norman (1980), ont observé des temps de réponse différents s'ils demandent aux gens de répondre par vrai ou faux, le plus vite possible aux énoncés suivants : « *Un canari est un oiseau. Une autruche est un oiseau. Un pingouin est un oiseau* ». Ces observations montrent que les représentations de l'univers de référence sont plus ou moins disponibles à la conscience selon l'objet stimulant. Ceci porte à croire que, lorsqu'un acteur est placé dans une situation donnée, une partie de son univers de référence est plus disponible pour la définition de ce qui s'y déroule.

Marisa Zavalloni et Christiane Louis-Guérin (1984, p. 32), quant à elles, font une distinction entre « *environnement intérieur opératoire et environnement intérieur inopératoire* » à propos desquels elles affirment ce qui suit :

« Ces deux types d'environnement intérieur constituent une structure emmagasinée dans la mémoire à long terme, mais le premier a une signification immédiate qui émerge dans des conditions minimales de stimulation. Il apparaît comme le champ à travers lequel s'exprime le système motivationnel de l'individu (buts, désirs, valeurs) et qui investit les différentes sphères du vécu ».

Ceci renforce la croyance voulant qu'un élève fréquentant une école secondaire dispose d'un ensemble de représentations plus ou moins articulées entre elles et toutes prêtes pour l'interprétation de la réalité. C'est comme si les faibles stimulations de la réalité ambiante préactivaient un certain nombre de représentations de toutes sortes et les rendaient disponibles pour servir de valeurs par défaut ou d'instrument d'interprétation. Ce sont, pour ainsi

dire, les éléments à fleur de peau de l'univers de référence de l'acteur pour un contexte donné. On pourrait imaginer, comme le fait Jean-Claude Abric⁶ à propos des représentations sociales, un noyau central de représentations opératoires pour toute situation d'interaction sociale et des représentations périphériques plus spécifiques au contexte particulier dans lequel se déroule l'interaction.

3.4.5 Expérience sociale et identité psychosociale

L'expérience sociale est le point de contact entre soi et l'autre, l'individuel et le collectif, la situation objective et l'univers de référence qui sert à l'interpréter. L'expression « expérience sociale » a été préférée à des expressions comme « contacts sociaux », « relations sociales », « interaction sociale » parce qu'elle reflète plus fidèlement ce qui veut être exprimé. Elle veut suggérer l'idée que le contact de l'élève avec la réalité sociale à l'école est *expérimenté*, en ce sens que l'élève est envahi par la situation, mais exerce en même temps sur elle une activité cognitive par laquelle il construit mentalement le réel en le définissant, c'est-à-dire, en s'en faisant une représentation, en l'interprétant et en lui donnant du sens.

Si l'on définit l'identité psychosociale comme le font Zavalloni et Louis-Guérin (1984), c'est-à-dire *le contenu et la manière dont sont organisées les représentations de Soi, d'Alter et de la Société* (p. 21), l'identité est constituée des éléments fondamentaux de l'univers de référence d'un individu. À ce titre, l'identité psychosociale est indissociable et à la base de notre action sociale, comme l'affirment Zavalloni et Louis-Guérin. L'identité psychosociale est outil d'expérimentation du réel parce qu'elle sert à l'interpréter. Mais elle est en même temps le résultat de l'expérimentation du réel parce qu'elle est construite progressivement par les matériaux que l'acteur intègre par les expériences sociales qu'il vit au cours de son histoire. L'identité sociale est à la fois cause et résultat de la construction mentale de la réalité faite au cours de l'expérience sociale.

3.4.6 Motivation et définition de situation

Dans les paragraphes précédents, il a été posé que la conduite de l'acteur était conditionnée par la définition donnée à la situation que ce dernier expérimentait. Il a été également affirmé que, pour le faire, l'acteur avait recours aux représentations de son univers de référence opératoire, notamment celles qui forment son identité sociale. Puisque ce travail s'intéresse particulièrement aux conduites de retrait et d'abandon scolaire, on peut se demander quels sont les éléments d'une définition de situation qui offrent une plus grande probabilité de déterminer une conduite d'engagement ou de retrait, de persistance ou d'abandon scolaire.

⁶ Cette façon de voir est inspirée par la lecture Fran Elejabarrieta (1996).

Les théories de la motivation conçues dans une perspective sociale cognitive peuvent nous éclairer sur cette question.

Edgar E. Thill (1993) qui fait une description des théories de *l'expectation et de la valeur*, Rolland Viau (1994) qui a conçu un modèle de motivation en contexte scolaire permettent de dégager des éléments importants de définition de situation susceptibles d'affecter l'engagement et la persistance scolaire. Ces modèles théoriques n'ont pas uniquement recours à des éléments de définition de situation pour expliquer la motivation des personnes. Ils identifient des éléments contextuels ou des caractéristiques personnelles pour expliquer le phénomène. Il ne s'agit pas ici de décrire complètement ces modèles, mais de pointer, en s'en inspirant, les éléments de définition de situation qui, théoriquement du moins, devraient déterminer l'engagement et la persévérance scolaire.

Selon Thill (1993), les théories cognitives de la motivation auxquelles il se réfère, sont gouvernées par une idée relativement simple, trouvant son origine dans les travaux de Tolman et de Lewin. Selon ces auteurs, « *un comportement est déterminé par la combinaison de la valeur du but que la personne s'efforce d'atteindre et l'expectation de voir ce comportement produire le résultat recherché* ». (p. 362) Il semble que ce soit là également l'idée, à la base du modèle développé par Rolland Viau, malgré sa spécification précisant que les choix qu'il a faits ne signifient pas l'absence d'autres éléments agissant sur la motivation d'un élève. (Viau, 1994, p. 34)

Valeur attribuée aux buts à atteindre

Le but *consiste dans la représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir*. (Viau, 1994, p. 45) Viau fait la distinction entre les *buts d'apprentissage* et les buts de *performance*.

Buts d'apprentissage et motivation intrinsèque

Pour l'auteur, les buts d'apprentissage sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on accomplit une activité pour acquérir des connaissances. (Viau, 1994, p. 45) Il affirme que des auteurs comme Lepper et Hodell (1989), Pelletier et Vallerand (1994) prennent à leur compte la définition de Deci :

« Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même ». (Pelletier et Vallerand, 1994, p. 255)

Si l'on accepte cette définition, il semble qu'on ne peut assimiler buts d'apprentissage et motivation intrinsèque. Il est possible, certes, qu'un élève poursuive un but d'apprentissage volontairement et pour le plaisir d'apprendre et qu'on puisse affirmer que sa motivation est

intrinsèque, mais ce n'est pas nécessairement toujours le cas. On peut, en effet, imaginer un élève qui poursuivrait le but d'apprendre le français parce qu'il veut être journaliste. Il ne s'agit pas dans ce cas d'une motivation intrinsèque puisque l'élève fait l'activité plutôt pour une raison instrumentale.

Buts de performance et motivation extrinsèque

Viau décrit les buts de performance de la façon suivante :

« Ceux que l'on poursuit lorsqu'on veut réussir une activité pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent ou encore pour obtenir une récompense, des félicitations, etc. ». (Viau, 1994, p. 46)

Il ajoute que, pour plusieurs auteurs, ces buts correspondent à la motivation extrinsèque.

Pelletier et Vallerand décrivent la motivation extrinsèque de la façon suivante :

« La motivation extrinsèque (ME) regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales. En d'autres mots, une personne motivée de façon extrinsèque ne fait pas l'activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose de plaisant ou pour éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée ». (Pelletier & Vallerand, 1994, p. 255)

Comme définis, on peut assimiler les buts de performance à une motivation extrinsèque, mais l'inverse n'est pas vrai comme le cas hypothétique de l'élève souhaitant devenir journaliste l'a illustré.

Viau rapporte les résultats des recherches de Dweck (1989) qui conduisent cette auteure à la conclusion que *« l'élève qui poursuit des buts d'apprentissage a plus de chances de réussir une activité que celui qui poursuit des buts de performance »*. (Viau, 1994, p. 50) Lorsqu'il examine les résultats en détail, Viau rapporte que pour l'élève qui poursuit des buts de performance,

« le choix de persévérer dans l'accomplissement d'une activité dépend de la probabilité que celle-ci offre de bien réussir : s'il risque d'avoir de mauvais résultats, l'élève la jugera peu importante et trouvera des raisons pour l'éviter ou l'abandonner à la moindre occasion ». (Viau, 1994, p. 5)

Malgré le fait que Viau estime que la distinction, entre buts d'apprentissage et but de performance, rend difficilement compte de la réalité vécue par les adolescents⁷, cette distinction peut être utile pour ce travail afin de vérifier si on ne trouve pas un phénomène semblable chez les sujets de cette étude.

⁷ Dans la majorité des études de Dweck (1989), les enfants avaient entre 5 et 10 ans.

Perspective de voir son activité produire le résultat recherché

Comme l'affirme Viau, « *la détermination de buts à court, à moyen et à long termes est à la base de la perception de la valeur d'une activité* ». (1994, p. 49) Il souligne, par la suite, que cela ne suffit pas puisqu'un acteur peut poursuivre des buts auxquels il attribue une grande valeur, mais estimer que l'activité qu'on lui propose est inutile en vue de l'atteinte des objectifs poursuivis. La perspective de voir son activité produire le résultat recherché constitue donc un élément important de la définition de situation. Selon Thill (1993, p. 382), Bandura (1977) fait une distinction fructueuse entre les « *expectations de résultats* » et les « *expectations d'efficacité personnelle* ».

« Expectation d'efficacité personnelle »

Il s'agit de la perception qu'un acteur a de lui-même par rapport à sa capacité de réussir une activité de façon adéquate. La théorie de « *l'expectation d'efficacité* » pose que la croyance en son efficacité personnelle dans des domaines donnés se construit à partir de quatre sources d'information : l'accomplissement personnel, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état d'activation physiologique. (Thill, 1993, p. 382)

- Accomplissement personnel : La maîtrise répétée de performances stimule le jugement d'efficacité. Le succès augmente généralement l'anticipation d'efficacité alors que l'échec tend à la diminuer. Selon Thill (1993, p. 382), « *une fois l'expectation d'efficacité établie sur la base d'expérience de maîtrise personnelle, elle tend à se généraliser à d'autres situations similaires, voire substantiellement différentes* » ;
- Expérience vicariante : Les acteurs acquièrent une information concernant leur efficacité personnelle à travers l'observation des autres. En observant comment les autres sont récompensés et punis pour leur réalisation, ils développent des attentes relatives aux résultats de leur propre action ainsi qu'aux objectifs à atteindre ou aux buts indésirables à éviter. (Thill, 1993, p. 383)
- Persuasion verbale : Les exhortations verbales peuvent influencer « l'expectation » d'efficacité personnelle, mais l'effet demeure transitoire à moins que les efforts de l'acteur ne se concrétisent rapidement en succès. (Thill, 1993, p. 384)
- Activation physiologique : Des symptômes corporels comme la fréquence cardiaque ou la moiteur de la peau peuvent signaler à l'acteur qu'il ne se sent pas très efficace pour affronter une tâche et susciter, de cette façon, une plus grande vulnérabilité à l'erreur.

Thill (1993, p. 384) ajoute que ces éléments agissent à travers une forme de définition de situation en affirmant que :

« L'estimation de l'efficacité personnelle correspond à un processus inférentiel par lequel la personne évalue et combine de multiples indices comme l'habileté perçue, la difficulté de la tâche, la quantité d'efforts déployés, l'aide reçue ou les modalités d'accomplissement de modèles proches ». (Bandura, 1977, 1982)

« Expectation de résultat » ou perception de la « contrôlabilité »

Un élève peut se croire capable de réussir en mathématique, mais ne pas reconnaître de lien de dépendance entre l'effort qu'il fournit et les résultats qu'il obtiendra. Il estime qu'il n'a pas de contrôle sur les résultats parce que ceux-ci relèvent d'éléments sur lesquels il n'a pas de contrôle comme le pouvoir discrétionnaire de l'enseignant, par exemple. Viau (1994) analyse la perception de la contrôlabilité sous l'angle des perceptions attributionnelles. Il utilise pour le faire la théorie de Weiner (1992, 1984), fondée sur le postulat suivant : *« Le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive »*. (Viau, 1984, p. 65)

Les causes attribuées à un résultat sont classées selon les trois dimensions suivantes :

- Le lieu de la cause : Cela permet de faire la distinction entre les causes internes (intelligence, effort, fatigue, etc.) ou externes (chance, enseignement, difficulté de la tâche, etc.) à l'élève ;
- La stabilité de la cause : Cela permet de différencier les causes stables, comme l'intelligence ou les causes fluctuantes comme l'effort ;
- Le contrôle de la cause : Une cause est dépendante de sa volonté si l'élève perçoit qu'il a du pouvoir sur elle. Elle est indépendante dans le cas contraire.

Ce modèle fait ressortir l'importance de ces facteurs lorsqu'ils interviennent dans une définition de situation. On peut croire qu'un élève, qui attribuerait son succès ou son échec éventuels à des causes qu'il perçoit internes, modifiables et contrôlables, aura une conduite différente de celui qui attribuerait son succès ou son échec à des causes externes, stables et indépendantes de sa part.

Les éléments de définition de situation relevés prennent une importance plus grande à la lumière du principe suivant énoncé par Thill :

« Plus il [l'individu] a la conviction qu'il peut adopter avec succès le comportement requis, plus il s'assigne des buts élevés et maintient son engagement dans l'activité ». (Thill, 1993, p. 385)

D'après Viau (1994, p. 68), suivant en cela Seligman (1975, 1976), l'impuissance apprise ou, comme la nomme Thill (1993), la résignation acquise, *« est une réaction d'abandon de la part de l'élève, qui est provoquée par la croyance que quoi qu'il fasse, il n'arrivera à rien »*.

3.4.7 Logiques d'action sociale

Au début de ce chapitre, l'acteur a été défini comme un individu libre et actif qui joue de stratégies pour satisfaire ses intérêts. Il a été soutenu, par ailleurs, qu'une organisation n'est pas seulement une réalité objective, mais une réalité interprétée et intériorisée. Il vient d'être rappelé l'existence d'un univers de référence disponible pour l'interprétation des situations d'action sociale. S'il en est ainsi, on devrait retrouver à l'intérieur de l'univers de référence des logiques d'action sociale typiques disponibles pour intervenir dans l'interprétation des situations et dans le choix des stratégies de la vie sociale courante de l'acteur. On peut croire, en effet, que l'univers de référence opératoire de ce dernier devrait contenir des objectifs, une conception de l'autre, des « *basic assumptions* », des moyens privilégiés qui servent de valeurs par défaut et d'éléments interprétatifs pour la conduite des stratégies réelles.

La conception précédente a été particulièrement inspirée par deux auteurs qui font état de logiques d'action sociale bien que dans des perspectives fort différentes. Brian Baxter (1982), dans un essai traitant des conséquences de l'aliénation et de l'authenticité des acteurs sur le travail au sein d'une organisation, soutient que, depuis les temps les plus anciens, il s'est développé des façons différentes de concevoir la relation authentique entre soi et *alter*. Selon lui, l'homme fait face à un dilemme, dont la relation d'Adam à Dieu est le prototype, à savoir, de choisir pour se réaliser, entre deux orientations opposées : l'autonomie ou l'homonymie⁸. L'auteur croit en la présence de trois options possibles découlant de la représentation que l'individu se fait de la relation à l'autre. Il s'agit de la *non-autonomie*, de la *semi-autonomie* et de la *pleine autonomie*. Dans la logique non autonomiste, l'authenticité ne réside pas dans ce qui rend différent, mais dans ce qu'il y a de commun avec l'autre. La non-autonomie peut être subie, mais peut également résulter d'un choix fait en pleine autonomie. Dans ce cas, l'abnégation vise l'authenticité. Dans la logique semi-autonomiste, l'individu reconnaît que son autonomie n'est pas complète, mais il sait, par ailleurs, qu'il peut utiliser l'autre pour atteindre ses propres fins. Cette conscience intuitive ou réfléchie de son propre pouvoir, de celui des autres et de leur interdépendance est à la base de la logique de la stratégie. Dans cette logique, l'acteur se représente ce qu'il cède comme un investissement. Dans la logique autonomiste, l'action n'est pas ordonnée à l'autre, elle a pour fonction de créer le « SELF ». Même si on peut concevoir que l'action du « SELF » soit ordonnée à ses propres fins, il n'en demeure pas moins que la puissance psychologique de l'autre pèse fortement sur l'individu. Selon Jean-Paul Sartre, le seul regard de l'autre restreint la capacité d'expression du SOI parce qu'il le réduit à la dimension d'un objet qu'on perçoit (Baxter,

⁸ Brian Baxter définit l'homonymie comme la tendance à abandonner sa volonté propre, l'auto-contrôle pour se fondre dans l'Autre.

1982). Dans cette perspective, l'autre est une menace réductrice qui cherche à nous enfermer dans des rôles ou dans sa morale communautaire.

François Dubet (1994, p 110-111) considère qu'un ensemble social n'est pas structuré par un principe de cohérence interne, mais par la juxtaposition de trois grands types de système : un système d'intégration, un système de compétition et un système culturel. À chacun de ces systèmes correspond une logique propre. Pour lui, chaque acteur adopte nécessairement ces trois logiques d'action *qui définissent simultanément une orientation visée par l'acteur et une manière de concevoir les relations aux autres* (p.111). Dans la *logique d'intégration* ou communautaire, l'individu se définit par son appartenance. Il fait siennes les attentes d'autrui, transformant ainsi cette identité en une sorte de nature dont il vit la destruction ou la mise en cause comme une menace à son être. L'identité intégratrice ne se maintient que dans un rapport qui oppose *l'in-group* à *l'out-group*. Dans la *logique stratégique*, l'acteur définit son identité en termes de statut conçu ici comme une position relative qui permet d'influencer les autres *grâce aux ressources liées à cette position*. Dans cette logique, les relations sociales sont définies en terme de concurrence et de rivalité individuelles ou collectives. L'autre est à la fois un ennemi et un allié potentiel. Ce n'est donc ni la guerre, ni la paix, mais un jeu régulé dont on doit suivre les règles si on veut en tirer son profit. La *logique de la subjectivation* est celle par laquelle l'individu *veut construire sa propre vie et la juger*. L'identité du sujet est *formée par sa tension avec le monde, c'est-à-dire avec l'action intégratrice et avec la stratégie* (p.128). Dans ce cas, *les rapports sociaux sont perçus en termes d'obstacles à la reconnaissance et à l'expression de cette subjectivation* ». (p. 130)

Si l'on tient compte que l'identité psychosociale est constituée des représentations de soi, de l'autre et de la société, on peut concevoir que les individus favorisent une logique d'action sociale ayant plus d'affinité avec la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes, des autres et de la société. On peut également imaginer que l'expérience sociale se pose comme un problème lorsque l'individu est placé dans des situations perçues par lui comme tirant leur cohérence de l'application d'une logique d'action différente de celle qu'il privilégie.

3.5 Intérêt et limites de ce travail à la lumière de ce cadre conceptuel

Si l'on adhère aux conceptions de ce chapitre, on croit que la connaissance de l'univers de référence opératoire des élèves à risque d'abandon scolaire ne suffit pas pour expliquer totalement et comprendre comment il se fait que ceux-ci se tiennent en retrait par rapport à la vie scolaire et éventuellement abandonnent leurs études. Les représentations de l'univers

de référence opératoire sont des représentations mentales nées de l'expérience concrète certes, mais non confrontées *hic et nunc* à cette réalité. Pour expliquer plus complètement le phénomène de retrait, il faudrait connaître la situation dans laquelle se trouvent ces organisations, saisir le système de jeu de pouvoir qui s'y joue, la représentation que les acteurs s'en font et comprendre les interrelations coexistant entre ces trois aspects organisationnels.

Le cadre conceptuel, qui précède, engage à la prudence à l'égard de la validité de la représentation qu'on pourrait se faire de l'univers de référence opératoire des élèves à risque d'abandon. Il y a loin de la coupe aux lèvres. Car le mieux qu'on puisse faire, c'est de se construire une représentation de l'univers de référence opératoire des élèves à risque à partir de la représentation stratégique qu'ils vont en donner sous l'impulsion de la situation stimulante qui leur aura été créée dans le cadre de la recherche. Il faut souhaiter que la définition qu'ils s'en feront ne les incite pas à distordre les représentations naturelles de leur univers de référence opératoire que la situation aura fait émerger. La situation choisie fera-t-elle émerger l'univers de référence pertinent ? Dans quelle mesure est-il possible de minimiser les biais que pourraient susciter les stratégies des répondants et l'interprétation de l'observateur ? Ces questions seront abordées dans le prochain chapitre.

Ce cadre conceptuel fait ressortir qu'il ne peut s'agir ici que d'une connaissance incertaine et incomplète pour expliquer le phénomène de retrait scolaire des élèves à risque d'abandon. Il en est ainsi, non seulement parce que ce travail pose des défis à la validité et à la fidélité, mais encore parce que son objet a, par définition, une influence partielle sur le problème soulevé. Malgré cela, le cadre conceptuel ne fait pas que sensibiliser aux risques et souligner les limites, il fait également ressortir l'importance de la connaissance de l'univers de référence opératoire des acteurs pour anticiper leurs conduites. En effet, malgré ces limites, nous estimons que, en l'occurrence, c'est une connaissance très utile pour les gestionnaires qui voudraient effectuer des changements en vue de contrer ce phénomène. Dans une situation de changement, l'univers de référence opératoire constitue un des facteurs les plus stables et les plus difficiles à changer. La connaissance qu'on peut en avoir est une source précieuse d'information pour alimenter efficacement la nécessaire fonction d'anticipation des gestionnaires du changement.

4 Méthodologie

4.1 Introduction

Ce travail a pour objet l'étude exploratoire des représentations mentales constituant l'univers de référence opératoire des élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire. Le présent chapitre porte sur la démarche suivie pour y arriver. Il compte trois parties correspondant aux trois principales étapes de la démarche. La première concerne le choix de la population faisant l'objet de l'étude. La deuxième traite de la cueillette des informations et la troisième porte sur la procédure adoptée pour la constitution et pour l'analyse des données.

4.2 Population

4.2.1 Choix de l'école

Le niveau de retrait des élèves d'une école est attribuable à l'influence combinée de la situation dans laquelle ils se trouvent, la représentation qu'ils s'en font et la réalité sociale et politique de l'école. On peut donc considérer l'école comme le « *site* » – pour utiliser l'expression de Huberman et Miles (1991, p. 47) – c'est-à-dire le « *contexte circonscrit* » au sein duquel intervient l'univers de référence opératoire des élèves à risque.

Le choix s'est arrêté sur une école secondaire située dans une petite ville de la province. Elle dessert une population à majorité ouvrière et agricole qui se distribue dans les villages environnants. Elle dispense l'enseignement général et professionnel à environ 1200 élèves répartis dans deux pavillons dont l'un est consacré au premier cycle, l'autre au deuxième cycle et à l'enseignement professionnel. Il s'agit d'un exemplaire assez représentatif des écoles secondaires qu'on trouve en province. Elle a été retenue parce qu'elle était intéressée par le problème et qu'elle offrait beaucoup d'avantages pour la cueillette des données.

4.2.2 Élèves à risque d'abandon

Les élèves à risque d'abandon de cette école ne constituent pas un groupe réflexif. C'est plutôt un groupe nominal dont la réalité sociale est créée par le point de vue de l'observateur utilisant cette catégorie. Ces élèves se caractérisent par le fait qu'ils sont « *en situation d'abandon* » (MEQ, 1983). Ce qui revient à dire qu'ils se mettent plus ou moins en retrait par rapport aux activités scolaires. Ce phénomène, comme on l'a vu, est fortement associé à

certaines caractéristiques individuelles des élèves. Il est donc possible de les identifier. Dans les écoles, on les reconnaît, à la suite d'une évaluation intuitive ou méthodique, comme des élèves qui possèdent à un niveau, suffisamment élevé, les caractéristiques généralement associées au décrochage scolaire.

Ainsi décrits, les élèves à risque constituent une réalité à frontières variables. Il est probable, en effet, que tous les élèves possèdent plus ou moins les caractéristiques que les recherches antérieures associent à l'abandon scolaire. Face à cette réalité aux frontières incertaines, la question est de savoir quels élèves faut-il choisir comme informateurs ? En l'absence de critères propres au groupe cible tel qu'il est défini, il est préférable de choisir les élèves qui possèdent davantage les caractéristiques qui en font des candidats à un éventuel abandon scolaire. La procédure suivante a donc été adoptée :

1. Évaluation de chaque élève en fonction de son degré de possession des critères associés à l'abandon scolaire ;
2. Choix, pour chaque niveau scolaire considéré, de deux filles et de deux garçons possédant davantage les caractéristiques reliées à l'abandon scolaire.

On peut poser comme hypothèse que les élèves, possédant davantage les caractéristiques associées au décrochage, ont un univers de référence opératoire plus riche de représentations qui conduisent à définir les situations de façon telle que le désengagement est la conduite la plus appropriée. Par ce fait, ces élèves offrent probablement un matériel plus riche à l'analyse.

Le taux d'abandon est sensiblement plus élevé chez les garçons que chez les filles. Il est souhaitable que les deux groupes soient représentés chacun par un nombre assez élevé de sujets. Cela aurait éventuellement permis de traiter les membres de chaque sexe comme s'ils formaient un groupe indépendant. Les élèves de première secondaire sont exclus pour les raisons données plus loin. Le groupe étudié est donc constitué des deux garçons et des deux filles de chaque niveau considéré (2e, 3e, 4e et 5e) possédant davantage les caractéristiques du décrocheur scolaire.

4.2.3 Choix des sujets

Le ministère de l'Éducation du Québec a construit un instrument d'enquête : « L'école, ça m'intéresse ? » (MEQ, 1983) servant à « *dépister les élèves qui présentent les caractéristiques de décrocheurs potentiels* » (p. 1). Cet instrument a été construit sur la base des recherches qui ont été menées sur le phénomène de l'abandon scolaire. Expérimenté puis utilisé dans les écoles secondaires du Québec, il est offert à celles qui veulent identifier leur clientèle à risque. Il constitue l'instrument disponible le plus approprié pour identifier la po-

pulation à risque d'abandon scolaire parce qu'il est adapté au contexte scolaire du Québec et qu'il permet d'attribuer à chaque élève un résultat correspondant au niveau de risque qu'il présente par rapport à l'abandon scolaire.

Il s'agit d'un questionnaire qui comprend cinquante-deux questions fermées couvrant les huit dimensions suivantes :

- Les caractéristiques familiales. « Les énoncés de cette dimension visent à décrire des caractéristiques de base de la cellule familiale (cohabitation des parents et de l'élève, nombre d'enfants dans la famille, scolarité des parents) » (p. 5) ;
- Le sentiment d'isolement. « Les énoncés de cette dimension visent à indiquer jusqu'à quel point l'élève se sent seul et bien dans sa peau. Un élève en situation d'abandon aura souvent l'impression d'être solitaire et isolé » (p. 6) ;
- Les projets scolaires. « Les énoncés de cette dimension visent à cerner les projets que l'élève a par rapport à ses études » (p. 7) ;
- Le rendement scolaire. « Les énoncés de cette dimension visent à refléter la perception que l'élève a de son rendement scolaire. Il touche à la capacité de travail et à la réussite scolaire » (p. 8) ;
- La confiance en soi. « Les énoncés de cette dimension visent à indiquer la confiance de l'élève face à sa capacité de réussir ses études » (p. 9) ;
- L'absentéisme. « Les énoncés de cette dimension visent à décrire certaines attitudes et certains comportements face à la fréquentation scolaire. Un élève en voie d'abandon manquera des cours sans raison et sera sensible aux stimulations extérieures (salaire, etc.) » (p. 10) ;
- Le besoin de soutien de la part des enseignants. « Les énoncés de cette dimension visent à décrire la qualité de la relation qu'un élève a avec ses enseignants et le personnel de l'école. Un élève en situation d'abandon se perçoit comme très éloigné de ses enseignants et de ce qu'ils font dans leur enseignement » (p. 11) ;
- L'intérêt pour l'école. « Les énoncés de cette dimension visent à cerner l'intérêt que l'élève a pour ses études et pour sa vie scolaire » (p. 12).

L'instrument attribue un résultat global constitué de toutes les réponses indicatrices d'abandon. Le résultat maximal est cinquante-deux. Selon les auteurs :

« Il n'y a pas de critères absolus indiquant qu'un élève est dans un processus qui le conduira à abandonner ses études. Cependant, on constate que, dans un milieu qui est considéré comme moyen, 80 p. cent des élèves ont un score infé-

rieur à 20 ; seulement 10 p. cent des élèves ont un score supérieur à 25 ».
(MEQ, 1983, p. 14)

Les auteurs établissent, malgré cela, un résultat frontière au-delà duquel la probabilité d'abandon scolaire est significative. C'est ainsi que les élèves, qui obtiennent un résultat de 25 et plus, sont considérés comme des élèves à risque d'abandon scolaire. L'instrument attribue aussi un résultat pour chacune des huit dimensions. Une dimension est jugée significative lorsque le résultat de l'élève à cette dimension est égal ou dépasse la moitié du résultat maximum de la dimension.

L'administration du questionnaire visait la population de deuxième, de troisième, de quatrième et de cinquième secondaires soumise au curriculum général de l'école secondaire. Étaient donc exclus les élèves de l'enseignement professionnel parce que ces groupes comptent des élèves adultes et qu'il aurait été techniquement difficile d'isoler les élèves plus jeunes. Étaient aussi exclus les élèves handicapés mentaux et ceux qui sont placés dans des voies qui, de toute façon, ne conduisent pas à l'obtention d'un diplôme. La première secondaire n'a pas été considérée parce que les auteurs de l'instrument estiment que leur vécu, dans une école secondaire, est insuffisant pour que leurs réponses soient significatives.

Le questionnaire a été administré par les enseignants durant la première période d'enseignement pour tous les groupes sauf un. Il a été administré quelques jours plus tard à un groupe de quatrième secondaire pour qui l'administration n'avait pas été possible le jour prévu. Par erreur, un groupe de cinquième secondaire n'a pas été soumis à l'enquête. Par contre, un groupe de première a répondu au questionnaire. Dans le premier cas, l'administration n'a pas été reprise. Dans l'autre cas, les exemplaires n'ont pas été compilés. Vingt-six élèves n'ont pas répondu au questionnaire parce qu'ils étaient absents au moment de l'administration. Trois exemplaires ont été exclus de la compilation parce que les sujets n'avaient pas répondu à toutes les questions.

Le tableau 4-1 présente la répartition des élèves ayant participé à l'enquête selon le niveau et le sexe des répondants. Sept cent trente-trois élèves ont répondu au questionnaire. Cinquante-deux pour cent sont de sexe féminin et quarante-huit pour cent de sexe masculin. La proportion de garçons et de filles est assez équilibrée sauf en cinquième où la proportion de garçons est nettement inférieure. Cela peut s'expliquer par le fait que les garçons sont plus nombreux à choisir l'enseignement professionnel. Ils sont aussi plus nombreux à abandonner l'école.

	2 ^e sec.		3 ^e sec.		4 ^e sec.		5 ^e sec.		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Filles	93	51 %	107	50 %	94	49 %	88	60 %	382	52 %
Garçons	90	49 %	105	50 %	98	51 %	58	40 %	351	48 %
Ensemble	183		212		192		146		733	

Si, d'une part, l'on considère que les élèves ayant obtenu un résultat de 25 et plus sont à haut risque d'abandon ; si, d'autre part, on considère que ceux qui ont obtenu un résultat inférieur à 20 sont à faible risque, on constate que l'école choisie a une clientèle comparativement plus lourde que celle de l'ensemble du Québec. Comme on peut le constater à la lecture du tableau 4-2, l'enquête a identifié quatre-vingt-cinq élèves (32 filles et 53 garçons) à haut risque d'abandon scolaire. Ceci correspond à 12 % de la population considérée alors que la moyenne provinciale est 10 %. Les données du tableau 4-3 indiquent que la proportion d'élèves à faible risque est inférieure à la moyenne provinciale, soit 75 % pour l'école et 80 % pour le Québec.

	2 ^e sec.		3 ^e sec.		4 ^e sec.		5 ^e sec.		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Filles à note \geq 25	10	11 %	10	9 %	7	7 %	5	6 %	32	8 %
Garçons à note \geq 25	17	19 %	19	18 %	13	13 %	4	7 %	53	15 %
Élèves à note \geq 25	27	15 %	29	14 %	20	10 %	9	6 %	85	12 %
Nombre de filles	93		107		94		88		382	
Nombre de garçons	90		105		98		58		351	
Nombre d'élèves	183		212		192		146		733	

Il existe une différence marquée entre garçons et filles. La proportion d'élèves à haut risque est de 15 % chez les garçons et de 8 % chez les filles. Pour ce qui concerne les élèves à faible risque, la différence est proportionnellement moins marquée. Elle est quand même très importante. En effet, 82 % des filles ont obtenu un résultat inférieur à 20 alors que la proportion correspondante chez les garçons est de 69 %. On pouvait s'attendre à un écart entre les deux groupes puisque des recherches antérieures ont montré que la probabilité de décrochage était plus forte chez les garçons que chez les filles. Toutefois, l'écart est ici particulièrement élevé puisque, proportionnellement, on relève deux fois plus de garçons à risque que de filles.

La proportion d'élèves à haut risque diminue à mesure que le niveau scolaire augmente. Il va de 15 % en deuxième secondaire à 6 % en cinquième. Pour ce qui concerne les élèves à faible risque, on constate des proportions plus faibles en deuxième et troisième secondaires. Elles sont respectivement de 74 % et 69 % en deuxième et troisième alors qu'elles sont de 77 % et 81 % en quatrième et cinquième.

	2 ^e sec.		3 ^e sec.		4 ^e sec.		5 ^e sec.		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Filles à note < 20	75	81 %	80	75 %	79	84 %	75	85 %	312	82 %
Garçons à note < 20	61	68 %	67	64 %	69	70 %	44	76 %	241	69 %
Élèves à note < 20	136	74 %	147	69 %	148	77 %	119	81 %	553	75 %
Nombre de filles	93		107		94		88		382	
Nombre de garçons	90		105		98		58		351	
Nombre d'élèves	183		212		192		146		733	

4.2.4 Sélection des sujets

Les réponses au questionnaire ont permis d'attribuer un résultat à chacun des élèves et de les classer en fonction de ce résultat. Pour choisir les sujets, la procédure suivante a été adoptée :

- Il a d'abord été convenu avec la directrice de l'école de la procédure suivante : L'auteur rencontrerait les élèves sur le temps de classe dans un local attenant au secrétariat de

chaque pavillon. La secrétaire de l'école fixerait les premiers rendez-vous et convoquerait les élèves au secrétariat où il les accueillerait ;

- L'élève ayant le résultat le plus élevé en cinquième secondaire a été identifié, au moyen des résultats de l'enquête. Il s'agissait d'une fille. Puis ce fut le garçon ayant le résultat le plus élevé en deuxième. C'était également l'élève ayant obtenu le résultat le plus élevé de ce niveau. Cette démarche avait pour but d'identifier deux sujets qui allaient servir à familiariser l'interviewer avec la procédure choisie et permettre de l'ajuster au besoin ;
- La première rencontre avait pour but de solliciter la participation des sujets sélectionnés. Les choses se sont déroulées comme ceci : la secrétaire convoquait les élèves identifiés, l'auteur les attendait à la porte du secrétariat. Étant bien placé pour les voir venir, il a constaté par leur démarche et leur expression qu'ils étaient très inquiets. Il a appris plus tard que les locaux assignés étaient utilisés par le policier qui venait enquêter sur le réseau de distribution de drogue. De plus, ces élèves étaient habituellement convoqués au secrétariat pour être interrogés sur leur conduite ou pour recevoir une punition. Au premier contact, l'interviewer leur disait de ne pas s'inquiéter, qu'on n'avait rien à leur reprocher, qu'il voulait plutôt les rencontrer pour leur demander un service. Cette première intervention faisait généralement baisser la pression sans la faire complètement disparaître. Par la suite, l'auteur les conduisait au local où il les informait du projet en appuyant sur le fait qu'il n'était pas au service de la direction et des enseignants. Il expliquait ce qu'il attendait des répondants et les assurait de sa discrétion. Il leur rappelait qu'ils étaient absolument libres d'y participer et leur offrait de lui poser des questions supplémentaires. S'ils acceptaient de participer à l'enquête, l'auteur leur remettait une lettre pour informer leurs parents et prenait rendez-vous pour la rencontre suivante. Une copie de cette lettre apparaît à l'annexe 1. Cette façon de faire a été maintenue pour tous les sujets ;
- Les deux premiers élèves affectés au rodage de la procédure ont accepté d'être répondants. Il y eut une rencontre avec chacun d'eux dans les jours qui ont suivi. Il sera traité plus loin de ces rencontres. Il est important de noter que cette première opération a convaincu l'auteur d'ajouter une répondante de cinquième secondaire de crainte que celle qui avait été rencontrée abandonne par la suite ;
- En cinquième secondaire, les deux autres jeunes filles qui avaient les résultats les plus élevés ont accepté de participer. Le garçon ayant le résultat le plus élevé a décliné. Le deuxième avait déjà abandonné l'école. Les troisième et quatrième ont accepté ;
- En quatrième secondaire, les deux jeunes filles qui possédaient les résultats les plus élevés ont accepté de participer. Les deux garçons ayant les résultats les plus élevés avaient déjà abandonné l'école. Les troisième et quatrième ont accepté.

- En troisième secondaire, les deux jeunes filles, détentrices des résultats les plus élevés ont accepté. Les cinq garçons ayant les résultats les plus élevés avaient déjà abandonné. Le sixième a accepté. Les deux suivants ont refusé. Le neuvième a accepté ;
- En deuxième secondaire, la fille ayant le résultat le plus élevé a accepté. Celle qui suivait a refusé. La troisième a accepté. Les deux garçons dont les résultats étaient les plus élevés ont accepté ;
- Si l'on examine le tableau 4-4 où figurent les résultats obtenus à l'enquête par les élèves ayant accepté d'être répondants, on constate que les résultats globaux vont de 26 à 41. Il y a peu de différences entre garçons et filles à ce niveau. Les résultats moyens sont semblables, 32 pour les filles et 33 pour les garçons.

4.3 Cueillette des informations

4.3.1 Choix de la méthode

Les conceptions du chapitre précédent ont fait ressortir que la réalité à explorer n'était pas accessible directement et faisait partie de la zone subconsciente de la mémoire à long terme. Le problème est de trouver la méthode optimale permettant d'accéder à cette réalité.

L'observation et l'interprétation des comportements sur le terrain sont éliminées d'emblée. Cette méthode poserait des problèmes insurmontables dans les circonstances. Qu'il suffise de rappeler qu'il faudrait observer dix-sept sujets noyés dans une masse d'environ 1200 élèves répartis dans des groupes différents dans deux pavillons. Il faut ajouter à cela les risques d'erreurs d'interprétation.

L'interview semi-structuré s'est d'abord imposé comme la méthode la plus appropriée. Elle fait appel à une stimulation moindre que les autres formes d'enquête. Elle favorise ainsi l'émergence des représentations à fleur de peau qui constituent l'univers de référence opératoire de l'interviewé. En demandant à l'élève de parler librement de son vécu scolaire, la stimulation fait directement appel au contenu de sa mémoire à long terme. Elle permet de délimiter suffisamment le sujet pour que ce soient les représentations de l'univers de référence opératoire, intervenant dans l'expérience sociale de l'élève, qui soient sollicitées. Quant au problème posé par le fait que les représentations soient faussées par le caractère stratégique des réponses, il semble inévitable, mais atténué par le recours à une première rencontre de familiarisation.

Tableau 4-4											
Résultats des sujets sélectionnés pour participer à l'enquête											
	Sexe	Niveau	Caractéristiques familiales	Sentiment d'isolement	Projet scolaire	Rendement scolaire	Confiance en soi	Absentéisme	Besoin de soutien	Intérêt pour l'école	Total
Tanya ¹	F	5	2	2	5	3	5	5	5	6	33
Caroline	F	5	4	6	5	0	4	0	5	3	27
Sarah	F	5	2	2	2	3	3	4	5	5	26
Méligane	F	4	3	2	8	3	3	1	8	4	32
Eugénie	F	4	0	3	6	3	4	5	4	6	31
Marie	F	3	2	6	0	4	4	4	8	5	33
Angélique	F	3	1	2	4	2	5	6	8	6	34
Émy	F	2	4	5	4	2	4	5	8	6	38
Jane	F	2	4	2	5	2	4	6	5	5	33
Martin	G	5	1	1	3	3	2	4	8	6	28
Eugène ²	G	5	0	2	2	3	1	6	8	4	26
Éric	G	4	0	0	8	3	4	5	8	7	35
Kevin	G	4	2	2	4	3	2	6	7	4	30
Roger	G	3	1	4	5	2	5	6	8	4	35
André	G	3	1	2	5	4	4	1	8	7	32
Brian ³	G	2	4	3	8	3	5	6	7	5	41
Daniel	G	2	3	1	7	3	4	5	8	7	38

¹ Les résultats de l'enquête de cette répondante n'ont pas été retenus pour l'analyse.

² Ce sujet a abandonné au cours de l'enquête, il a été remplacé par Richard qui a donné les résultats suivants : caractéristiques familiales, 5 ; sentiment d'isolement, 0 ; projet scolaire, 5 ; rendement scolaire, 2 ; confiance en soi, 2 ; absentéisme, 2 ; besoin de soutien, 5 ; intérêt pour l'école, 7. Ce qui lui donne un résultat global de 28.

³ Ce sujet a été remplacé par Samuel qui a donné les résultats suivants : caractéristiques familiales, 1 ; sentiment d'isolement, 3 ; projet scolaire, 8 ; rendement scolaire, 3 ; confiance en soi, 3 ; absentéisme, 5 ; besoin de soutien, 8 ; intérêt pour l'école, 6. Ce qui lui donne un score global de 34.

Cette façon de procéder a été mise à l'essai avec la répondante de cinquième et le garçon de deuxième affichant les résultats les plus élevés. Elle n'a pas donné les résultats attendus. Les répondants ont eu beaucoup de difficultés à verbaliser ce qu'ils vivaient et pensaient de l'école. La technique nécessitait tellement d'interventions de la part de l'interviewer qu'elle se transformait en interview directif, mais sans planification préalable. Il fallait donc recourir à une méthode plus structurée, mais conservant une stimulation minimale.

Marisa Zavalloni et Christiane Louis-Guérin (1984) ont conçu une méthode qui remplit ces conditions. Celle-ci réussit justement à faciliter, pour le répondant, la production et l'expression d'informations abondantes et pertinentes tout en demeurant non directive pour ce qui concerne le contenu de l'information. La méthode utilise successivement deux techniques. La première est l'association libre. L'interviewer pose une question précise qui délimite un champ. Le sujet est appelé à répondre à cette question par des associations libres faisant appel à sa spontanéité. Le stimulus est précis, mais très ouvert au niveau du contenu. Les réponses données sont reprises dans une étape subséquente. La deuxième technique utilisée a recours à ce que les auteurs nomment l'introspection focalisée. Le sujet est appelé à réfléchir aux réponses qu'il a déjà données et à produire ainsi de nouvelles informations. Cette technique sollicite seulement le contenu de l'univers de référence. Les stimulations sont précises, mais ne stimulent que ce qui est immédiatement disponible à la conscience. Cette méthode étant spécifiquement conçue pour solliciter l'univers de référence opératoire, il faut maintenant se demander si elle sollicite l'univers de référence opératoire qui intervient dans l'expérience sociale d'élèves d'une école secondaire.

Les auteurs estiment que leur méthode :

« devrait permettre un accès direct aux processus cognitifs et affectifs (...) et dévoiler en partie la nature de la médiation cognitivo-affective entre une situation socio-historique et les réponses individuelles à celle-ci ». (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984, p. 15)

Comme on peut le constater, la méthode vise ce qu'on pourrait appeler le noyau représentationnel qui joue dans toutes les sphères de l'expérience sociale. Il est permis de croire que, en y ajoutant des thèmes plus spécifiques de l'expérience scolaire, on peut solliciter les représentations périphériques de l'univers de référence opératoire intervenant dans l'expérience sociale scolaire.

Après un essai avec les deux mêmes élèves, cette méthode s'est avérée beaucoup plus efficace que la précédente. Elle est, par contre, beaucoup plus exigeante en ressources. Elle nécessite au moins cinq heures d'échange avec chaque sujet. Malgré cela, une évaluation des coûts comparativement aux bénéfices lui est favorable.

4.3.2 Méthode

Ce travail exploite une adaptation de la « *méthode de contextualisation représentationnelle* » de Zavalloni et Louis-Guérin (1984) pour la cueillette de l'information. La démarche retenue comprend les cinq étapes décrites ci-après.

4.3.2.1 Première étape : *inventaire des groupes et des représentations*

Instructions préliminaires au répondant

Au début de la rencontre, l'interviewer fait une courte mise en situation. Il rappelle que chacun de nous fait partie de différents groupes sociaux et donne des exemples en nommant des groupes dont il fait partie. Puis, il informe le répondant qu'il va lui demander de décrire certains groupes dont il fait partie et d'autres groupes auxquels il n'appartient pas et qui sont formés de gens plus ou moins différents de lui.

Il rappelle à l'élève qu'habituellement on lui demande de réfléchir avant de répondre aux questions. Dans le cas présent, c'est le contraire. Il faut écrire ce qui vient dans sa tête sans se demander si cela a du bon sens. Ce qui est important, c'est de donner sa première impression. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; ce qui est important, c'est ce que pense le répondant de façon spontanée. Il lui offre ensuite de poser toutes les questions qui lui viennent à l'esprit.

Déroulement de la première étape

On demande au répondant de décrire des groupes auxquels il appartient et des groupes dont il ne fait pas partie. Dans le cas des groupes auxquels il appartient, on lui demande de faire deux descriptions. Une première en s'incluant dans le groupe et une autre en prenant une distance à l'égard du groupe. L'interviewer procède de la façon suivante :

Il remet une feuille-réponse au répondant (on trouve un modèle à l'annexe 2) et donne les instructions suivantes:

- « *Lorsque tu penses à ton âge (ou le nom d'un autre groupe stimulus) de quel groupe fais-tu partie ? Écris ta réponse sur la ligne du haut* » ;
- « *Essaie maintenant de penser au groupe en pensant à NOUS les...(Il nomme le nom du groupe identifié par le répondant) nous sommes... et décris-les par cinq mots ou courtes phrases. Écris tes réponses sur les lignes numérotées* ».
- Lorsque le répondant a terminé la description, l'interviewer remet un autre formulaire de réponse (voir l'annexe 2) et donne les instructions suivantes :

- « *Essaie maintenant de penser au groupe en pensant à EUX les... (il nomme le nom du groupe identifié par le répondant), ils sont... et décris-les par cinq mots ou courtes phrases. Écris tes réponses sur les lignes numérotées* ».

L'interviewer procède ainsi pour inventorier et décrire les groupes qui font partie de l'univers de référence du sujet. Il utilise les stimuli suivants pour identifier les groupes dont le répondant fait partie :

- le groupe d'appartenance relatif à son âge ;
- le groupe d'appartenance relatif à son sexe : garçon ou fille ;
- le groupe d'appartenance relatif à son occupation principale : élève ;
- sa famille ;
- un groupe d'appartenance de son choix et qui est important pour lui.

Il utilise les stimuli suivants pour décrire certains groupes dont le répondant ne fait pas partie :

- le sexe opposé ;
- les enseignants ;
- la direction de l'école ;
- les surveillants ;
- un autre groupe dont il ne fait pas partie, mais qui est important pour lui ;
- ses amis ;
- la personne idéale ;
- la personne la plus différente de lui.

Contrairement à ce qui est proposé dans la *méthode de contextualisation représentationnelle*, l'adaptation utilisée est plus précise dans la stimulation des groupes de non-appartenance parce qu'il est probable que les répondants, étant par définition en retrait par rapport aux activités scolaires, ne décriraient pas spontanément les groupes qui constituent le personnel de l'école. Par contre, le champ d'investigation à l'égard des groupes d'appartenance a été réduit parce que le temps requis aurait dépassé largement le temps disponible avec les élèves. Ont été éliminés ceux qui semblaient moins fortement reliés à l'expérience sociale scolaire de ces derniers. Il s'agit de la nationalité, de la région d'origine, de la religion d'origine, du milieu social auquel le répondant pense appartenir, de la tendance politique, de l'état civil.

4.3.2.2 Deuxième étape : spécification des propriétés élémentaires des éléments de représentation des groupes

Cette étape a pour but de faire préciser par le sujet si ce qu'il affirme des groupes qu'il a décrits peut être dit de lui-même et la connotation affective de ces affirmations. Est-ce bon, mauvais, neutre, essentiel ?

Déroulement de la deuxième étape

Lorsque le répondant a terminé la description des groupes, l'interviewer donne l'instruction suivante :

- *« Maintenant, si tu veux, tu vas reprendre chaque feuille, tu vas relire la description que tu as faite de chaque groupe. Pour chaque chose que tu as écrite, tu vas te demander si ça s'applique à toi ce que tu as dit du groupe. Si tu penses qu'on peut dire ça de toi, tu fais un crochet juste en avant du numéro de la ligne où tu as écrit tes réponses. Si on ne peut pas dire ça de toi, tu fais une croix. Tu as bien compris ? Vas-y ».*

Lorsque le répondant a terminé, l'interviewer lui donne l'instruction suivante :

- *« Maintenant, tu vas reprendre toutes les réponses où tu as mis un crochet puis, pour chacune de ces réponses, tu vas indiquer par les chiffres 1, 2, ou 3 si ces réponses s'appliquent, beaucoup, moyennement ou pas beaucoup, à toi. Tu mets 1 si elle s'applique beaucoup, tu mets 2 si c'est moyennement et 3 si c'est juste un peu. Tu écris ta réponse dans la colonne B. Tu as bien compris ? Ça va ? Vas-y ».*

Lorsque le répondant a terminé, l'interviewer lui donne l'instruction suivante :

- *« Maintenant, une dernière demande pour aujourd'hui. Tu vas reprendre toutes tes réponses, autant celles avec un crochet que celles avec une croix. Pour chacune des réponses, tu vas te demander si c'est positif, négatif ou neutre d'être ou d'avoir ce que tu as écrit du groupe. Si tu penses que c'est une bonne chose, tu mets le signe plus (+), si tu penses que ce n'est pas une bonne chose tu mets le signe moins (-) et si tu penses que c'est neutre tu mets zéro (0). Tu écris ta réponse dans la colonne A. Si, en plus, tu penses que ce que tu as écrit d'un groupe, c'est très important, c'est essentiel d'être ou d'avoir ça dans la vie tu écris en plus un E dans la colonne A à côté du signe +, -, ou 0 ».*

Tous les répondants, sauf deux, ont réussi à faire la tâche durant les soixante-quinze minutes que durait la rencontre. Les deux répondants, ayant manqué de temps, ont terminé la tâche à la maison. Il ne leur restait qu'à compléter la dernière instruction. Au début, ils

avaient de la difficulté à écrire spontanément. L'interviewer devait leur rappeler la consigne de la spontanéité. Par la suite, cela allait généralement très bien.

4.3.2.3 Troisième étape : le recodage des groupes

Dans cette étape, le but est de révéler l'environnement subjectif du répondant, c'est-à-dire « *les référents implicites des représentations (sous-groupes, individus particuliers, héros, images symboliques, etc.)* » (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984, p. 58). Elle consiste à amener le répondant par des questions spécifiques à produire de nouvelles informations à partir des informations qu'il a déjà données.

Questions⁴

- « En parlant des *adolescents*, tu as donné les réponses suivantes : *Nous les adolescents nous sommes bizarres, attentionnés, aiment être en gang, révoltés et veut (sic) être libre. Eux, les adolescents, ils sont smart, indépendants, bizarres, veulent la liberté, aiment être en gang. As-tu l'impression d'avoir donné des descriptions différentes ou non à nous, les adolescents et à eux, les adolescents ?* »
- « En décrivant **nous**, les *adolescents*, pensais-tu à tous les *adolescents*, à un groupe en particulier ou à des personnes en particulier ? »
- « En décrivant **eux**, les *adolescents*, pensais-tu à tous les *adolescents*, à un groupe en particulier ou à des personnes en particulier ? »
- « Maintenant, pense encore au groupe des *adolescents*, quelle image qui te vient dans la tête, qu'est-ce qui te vient dans l'esprit, à quoi ça te fait penser ? »
- « Est-ce une image agréable ? »

Une fois l'étape terminée pour un groupe, l'interviewer passe à la quatrième étape pour le même groupe.

4.3.2.4 Quatrième étape : exploration de l'univers intérieur

Les questions qui suivent ont pour fonction de révéler l'univers intérieur opératoire relié aux groupes décrits par le répondant. Cette série de questions est posée pour chacune de trois des cinq réponses données selon l'optique **nous** et trois des cinq réponses données selon

⁴Pour faciliter la lecture des questions, elles sont posées comme dans une situation réelle. Le matériel fourni par un répondant est utilisé comme s'il s'agissait d'un entretien réel. La partie variable de la question est en italique.

l'optique eux⁵. Les questions varient selon que le répondant s'est appliqué à lui-même ou non ce qu'il a attribué au groupe. On trouvera, dans la colonne de gauche, les questions posées lorsque le répondant s'applique, à lui-même, la réponse et dans celle de droite, les questions posées lorsque le répondant estime que cela ne s'applique pas à lui. Pour les besoins de la démonstration, l'élément descriptif, « Les adolescents sont bizarres », est utilisé.

- | | |
|---|---|
| 1. Lorsque tu penses aux <i>adolescents</i> , qu'est-ce que ça signifie être <i>bizarre</i> ? | Idem |
| 2. Tu dis que tu es <i>moyennement bizarre</i> . Qu'est-ce que ça signifie être <i>bizarre</i> lorsque tu l'appliques à toi-même en tant que personne ? | Tu as indiqué qu'être <i>bizarre</i> , ça ne s'appliquait pas à toi. En quoi penses-tu que c'est différent pour toi ? |
| 3. Qu'est-ce que ça représente, qu'est-ce que ça signifie pour vous, les <i>adolescents</i> d'être <i>bizarres</i> ? | Qu'est-ce que ça représente, qu'est-ce que ça signifie pour eux, les <i>adolescents</i> d'être <i>bizarres</i> ? |
| 4. Pourquoi penses-tu que les <i>adolescents</i> , vous êtes <i>bizarres</i> ? | Pourquoi penses-tu que les <i>adolescents</i> sont <i>bizarres</i> ? |
| 5. Si tu penses au groupe des <i>adolescents</i> qui sont <i>bizarres</i> , qu'est-ce qui vient dans ton esprit, à quoi ça te fait penser ? | Idem |
| 6. Si tu penses que tu es <i>bizarre</i> , qu'est-ce qui te vient à l'esprit, à quoi ça te fait penser ? | Nihil |
| 7. Tu dis que vous, les <i>adolescents</i> vous êtes <i>bizarres</i> . Est-ce un jugement personnel que tu portes sur vous ou si ce sont des choses que tu as entendu dire sur vous par d'autres, ta famille, tes amis... ? | Tu dis que les <i>adolescents</i> sont <i>bizarres</i> . Est-ce un jugement personnel que tu portes sur eux ou si ce sont des choses que tu as entendu dire sur eux par d'autres, ta famille, tes amis... ? |
| 8. En quoi est-ce <i>positif et essentiel</i> pour vous, les <i>adolescents</i> d'être <i>bizarres</i> ? | En quoi est-ce <i>positif et essentiel</i> pour les <i>adolescents</i> d'être <i>bizarres</i> ? |
| 9. En te décrivant comme <i>bizarre</i> , penses-tu à des exemples particuliers ? | En décrivant le groupe des <i>adolescents</i> comme <i>bizarres</i> , penses-tu à des exemples particuliers ? |
| 10. Est-ce que ça fait longtemps que tu | Est-ce que ça fait longtemps que tu pen- |

⁵La méthode originale prévoit que la série de questions est posée pour les cinq réponses du répondant. Il a fallu réduire à trois réponses à cause du temps que cela exigeait. Les réponses ont été choisies au hasard. Toutefois, si la réponse était la répétition d'une réponse antérieure la réponse suivante était utilisée.

penses que vous, les <i>adolescents</i> , vous êtes <i>bizarres</i> ?	ses que les <i>adolescents</i> sont <i>bizarres</i> ?
11. Quelle importance attaches-tu au fait que, vous les <i>adolescents</i> , vous soyez <i>bizarres</i> ?	Quelle importance attaches-tu au fait que les <i>adolescents</i> soient <i>bizarres</i> ?
12. Dans quelle situation ou dans quel aspect de ta vie que ça joue d'être <i>bizarre</i> ?	Comment réagis-tu au fait que les <i>adolescents</i> soient <i>bizarres</i> ?
13. Qu'est-ce que ça suppose, qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce que ça exige d'être <i>bizarre</i> ?	Quelle est ta réaction devant des gens <i>bizarres</i> ?
14. Lorsque tu décris les <i>adolescents</i> comme étant <i>bizarres</i> , penses-tu que tu es en accord avec ton milieu, ta famille, tes amis, les gens en général ?	Idem

Le temps requis pour cette étape a varié de quatre à six rencontres de soixante-quinze minutes selon les répondants. Sauf pour les deux premiers répondants, les réponses ont été enregistrées sur cassette audio. Un des répondants a abandonné à la première rencontre de cette étape. Tous les autres l'ont complétée.

4.3.2.5 Cinquième étape : informations supplémentaires

Cette étape a pour fonction de compléter l'information concernant le répondant. L'interviewer pose les questions auxquelles le sujet répond par écrit sur un formulaire semblable à celui utilisé à la première étape et reproduit à l'annexe 2.

Instructions préliminaires au répondant

L'interviewer donne l'instruction suivante : « *Dans cette dernière partie, je vais te demander de me dire des choses sur toi que tu n'as pas eu l'occasion de me dire lors des rencontres précédentes et qui sont importantes pour toi. Tu écris tes réponses sur les lignes numérotées de la feuille-réponse que je vais te donner. Puisque je ne reverrai pas tes réponses avec toi, il faudra écrire lisiblement pour que je puisse te lire* ». Il remet une feuille-réponse et pose une question. Lorsque le sujet a terminé, il remet une autre feuille et pose une nouvelle question, et ainsi de suite. Lorsque le répondant a terminé, l'interviewer reprend l'étape 2 pour faire préciser les propriétés élémentaires des éléments de réponse : l'auto-attribution des caractéristiques et leur connotation affective.

Questions

- *Indique sur cette feuille les caractéristiques importantes de toi-même que tu n'as pas eu l'occasion de mentionner dans les rencontres précédentes.*
- *Indique maintenant quelques caractéristiques importantes que tu voudrais posséder, mais que tu ne possèdes pas.*
- *Si tu penses à ton aspect physique, qu'est-ce qui te vient à l'esprit ?*
- *Essaye d'imaginer comment tes parents et ton entourage te voyaient quand tu étais enfant. Décris comment ils te voyaient.*
- *Essaye de décrire maintenant comment ta famille et ton entourage te voient actuellement.*
- *Tu viens d'écrire ton portrait vu par des gens qui te connaissent bien. Est-ce que les gens qui te connaissent moins bien te voient de la même manière ? S'ils ont une opinion différente, donne-la sur la feuille-réponse.*
- *Toi, personnellement, comment te vois-tu ?*
- *Décris maintenant comment tu seras plus tard.*
- *Fais le portrait de ton père.*
- *Fais le portrait de ta mère.*

Cette dernière rencontre dure environ quarante-cinq minutes. Elle met fin à la cueillette de données.

Une secrétaire avait consacré une semaine à la transcription de chacune des interviews semi-structurées de soixante-quinze minutes avec les deux sujets ayant servi au rodage de la méthode. À cause du temps que cela prenait à transcrire les enregistrements, il a été jugé préférable de ne pas enregistrer, sur bande audio, l'essai de la *méthode de contextualisation représentationnelle*. L'application de cette décision avec les deux mêmes sujets a démontré qu'une telle façon de procéder ralentissait indûment le déroulement des rencontres. De plus, le fait de noter les réponses en cours d'interview provoquait une perte importante d'informations puisque le sujet continuait à parler pendant la transcription des réponses. Il y eut donc retour à la première façon de faire. Les interviews des autres répondants ont été enregistrées. Après avoir comparé les informations recueillies, sans enregistrement audio, auprès des deux premiers répondants qui ont servi à roder la méthode, à celles recueillies, avec enregistrement audio, auprès des autres participants, il a été constaté que trop d'informations riches et utiles ont été perdues du fait que ces rencontres n'ont pas été enregistrées. Il m'a semblé préférable, en conséquence, d'éliminer ce matériel et de le remplacer

par celui fourni par deux nouveaux sujets. Le problème de l'abandon scolaire étant plus prononcé chez les garçons que chez les filles, il est important de posséder de l'information provenant d'un aussi grand nombre de répondants de sexe masculin que de sexe féminin. Les deux sujets qui ont servi au rodage ont donc été remplacés par deux garçons, l'un ayant le résultat le plus élevé de la liste de deuxième secondaire et l'autre la note la plus élevée de la liste de quatrième. Ceci porte le nombre de répondants à huit garçons et huit filles.

L'expérience, me convainc que cette méthode est très exigeante en fonction du temps qu'elle requiert, mais elle produit une information très abondante et très riche. Il s'est agi, par la suite, d'en extraire les données et de les analyser.

4.4 Extraction des données

La masse d'informations suscitée par l'application de l'étape précédente comprenait un grand nombre de données plus ou moins utiles, présentées d'une façon plus ou moins ordonnées. Il a été nécessaire de questionner cette masse d'informations pour la rendre intelligible. S'est alors posée la question de l'instrumentation préalable. Huberman et Miles (1991) ont abordé cette question et ont, à son égard, une position fort nuancée. En appliquant à ce travail les arguments qu'ils invoquent pour ou contre l'instrumentation préalable, on est amené à conclure avec eux qu'une « *instrumentation initiale massive ou des outils à possibilités réduites* » ne seraient pas appropriés. En effet, il s'agit d'une étude exploratoire à visée surtout descriptive qui ne concerne qu'un site et qu'un nombre restreint d'informateurs. Le choix d'un instrument ouvert pour la cueillette des informations est conforme à cette conclusion.

Il est certain que les données fournies par les informateurs n'étaient pas toutes pertinentes au regard de la question posée. Il a fallu faire un tri. Ce travail étant de nature inductive, fallait-il déduire du cadre conceptuel et expliciter au préalable la procédure et les critères à utiliser pour extraire et traiter les unités d'analyse retenues ? En réponse à cette question, le choix a été de souscrire à l'affirmation suivante de Hubermann et Miles (1991) :

« Un travail scientifique est de meilleure qualité quand on explicite son propre cadre conceptuel, ainsi que ses choix de questions de recherche, d'échantillon et d'instrumentation ». (p. 58)

Une partie de cette tâche d'explicitation étant faite dans les pages précédentes, il reste à décrire l'évolution de la procédure suivie pour la sélection et le codage des données.

4.4.1 Extraction des unités d'analyse⁶

Ce travail visant à décrire les représentations de l'univers de référence opératoire intervenant dans l'expérience sociale des élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire, il faut avoir recours à une série de questions de recherche permettant d'interroger les résultats des interviews, pour dégager l'univers de référence opératoire de la masse d'informations ainsi suscitée. Ces questions visent à connaître les personnes et les groupes qui peuplent l'univers de référence du répondant, la représentation qu'il s'en fait et le rôle qu'il leur attribue par rapport à lui-même. Elles visent également à connaître la représentation que le répondant se fait de sa personne, de ses objectifs et de ses stratégies. Elles cherchent pareillement à connaître les théories, les principes et les règles éthiques que l'élève utilise pour comprendre, évaluer ou justifier sa situation.

4.4.1.1 Première série de questions de recherche

Une première série de questions a été élaborée⁷. Après avoir appliqué cette série à un répondant, la codification des réponses aux questions a été retouchée. Une deuxième application n'a pas suscité de changements. L'extraction et la compilation des données de cinq sujets ont permis, toutefois, de constater que l'ensemble des élèves considérés avait abordé quatre thèmes sous lesquels on pouvait regrouper les données pertinentes. Cette opération a également permis de croire qu'un remaniement des questions de recherche en fonction de ces quatre thèmes pourrait éviter d'extraire des données secondaires. Cela allait réduire à des dimensions acceptables, la masse d'informations à traiter sans pour autant éliminer des informations importantes pour la compréhension des conduites scolaires de ces répondants. Une deuxième série de questions de recherche a donc été élaborée.

4.4.1.2 Deuxième série de questions de recherches

Comme cela a été souligné plus haut, les élèves ont abordé quatre thèmes majeurs au cours des rencontres. Les informations transmises par ces derniers constituent les définitions des quatre principales situations qui les concernent. Ce sont :

- Leur situation socio-affective ;
- Leur situation socio-politique ;
- Leur développement personnel ;

⁶ Toute cette partie traitant de l'extraction et du codage des données est inspirée du chapitre 19 de l'œuvre de Jean-Marie Van der Maren, Méthode de recherche pour l'éducation, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1995.

⁷ On trouve cette série de questions à l'annexe 3.

- Leur développement professionnel.

Une nouvelle série de questions a donc été élaborée permettant ainsi d'extraire les informations concernant ces quatre thèmes. Elles ont été appliquées à un premier sujet. Il a été constaté, à cette occasion, que l'extraction des données concernant les thèmes de développement exigeait une interprétation des informations qu'il n'était pas possible de faire au moment de l'extraction. Par exemple, un sujet pouvait affirmer qu'il écrivait des poèmes le soir à la maison. Pour extraire une telle information, il fallait décider sur-le-champ si écrire des poèmes était une activité de développement personnel. Il était prématuré de porter un tel jugement. La série de questions a donc été remaniée. Les thèmes relatifs au développement ont été remplacés par : « activités scolaires » et « activités extrascolaires ».

Les représentations qui concernent un domaine sont classées en trois catégories :

- Les représentations de base : ce sont les représentations qui expriment des principes, des objectifs, des besoins et des attentes qui justifient ou expliquent les décisions et les conduites des répondants ;
- Les représentations de l'univers stratégique et social : ce sont les représentations qui expriment les stratégies qu'ils utilisent pour atteindre leurs objectifs et satisfaire leurs besoins. On classe également dans cette catégorie les représentations que se fait le sujet du rôle joué par les autres concernant la satisfaction de ses besoins et l'atteinte de ses objectifs ;
- Les évaluations : ce sont les représentations par lesquelles le répondant porte un jugement de valeur sur la situation décrite par les représentations du domaine considéré.

Les questions de recherche ont pour but de dégager les représentations que les répondants se font de leur situation dans les trois domaines considérés, à savoir : leur situation socio-affective, leur situation socio-politique et les activités auxquelles ils participent.

Questions de recherche, définitions et indices, codification

Ce sont sensiblement les mêmes questions de recherche qui se répètent d'un thème à l'autre. Cependant, puisque les définitions, les indices et les codes diffèrent, il me semble préférable de répéter les questions.

Sous chacune des questions, on trouve d'abord des définitions, des indices ou des instructions qui ont pour fonction de clarifier et de standardiser l'extraction des données. On trouve ensuite, sous forme de tableaux, les conventions pour la codification.

La codification des données se fait par le moyen de trois séries de codes :

- **Les codes sources** : Ils ont pour fonction d'identifier la source des informations. Cette source est identifiée par le prénom du répondant, le stimulus auquel la donnée était une réponse (le groupe décrit), le point de vue sous lequel le groupe était considéré (nous ou eux) et le numéro attribué à l'unité représentationnelle ;
- **Les codes rubriques** : Ils ont pour fonction de préciser le thème, le sous-thème et la question auxquels correspond l'information. Ces codes permettent de regrouper toutes les informations de même nature, par exemple, toutes les conduites qui viennent en aide à un répondant ou toutes les informations qui concernent la représentation que le répondant se fait de sa situation socio-affective, par exemple ;
- **Les codes associations** : Ils ont pour fonction de relier une information aux personnes et aux groupes auxquels elle est associée. Ils permettent, par exemple, d'extraire toutes les représentations qui concernent les enseignants.

Dans les lignes qui suivent, on trouve les questions de recherche suivies des définitions et des codes. Elles sont regroupées selon les trois thèmes mentionnés plus haut.

Situation socio-affective

Représentations de base

1. Quelles représentations le répondant se fait-il de ses besoins et de ses objectifs socio-affectifs ?
 - Il s'agit d'identifier les éléments d'information que le répondant utilise pour exprimer son besoin d'être aimé, reconnu, compris, accepté etc. Les informations peuvent être données sous forme de principes. Elles peuvent également revêtir une forme négative. Exemples : « *Quand tu es jeune, tu as le goût d'être aimé* ». « *Il faut que tu racontes tes problèmes, sans ça tu capotes* ». « *Moi, j'ai pas besoin que les autres m'aiment. Ça me fatigue* ».
 - Il s'agit également d'identifier les personnes et les groupes à l'égard desquels il nourrit des attentes d'ordre affectif. Exemple : « *Nous autres les ados, on aime ça être avec du monde pareil comme toi, te sentir que tu es pas tout seul à être de même* ».

Codification Question 1			
Codes rubriques	Première position	AFC	Domaine socio-affectif
	Deuxième position	BO	Représentation de base
	Troisième position	BUT	Si expression d'un besoin ou objectif
		CRO	Principe ou croyance
	ATT	Si expression d'une attente	
Codes associations	Première position	Groupe ou catégorie d'appartenance de la personne faisant l'objet de l'attente	

Représentations de l'univers stratégique et social

2. Quelles représentations le répondant se fait-il des moyens à utiliser pour atteindre ses objectifs, combler ses besoins ou satisfaire ses attentes de nature socio-affective ?

- Il s'agit de dégager les affirmations du sujet identifiant les moyens à utiliser pour atteindre ses objectifs de nature socio-affective. Exemple : « *Tu écoeures l'autre juste un petit peu, pour lui montrer que tu es chum avec* ».
- Ces moyens sont fréquemment exprimés sous la forme de règles éthiques. Le répondant dira, par exemple : « *Il faut être gentil pour garder ses amis* ».
- Les moyens sont très souvent associés aux personnes-ressources susceptibles de satisfaire le besoin. Le répondant affirme : « *Si tu n'es pas gentil tu te feras pas aimer par tes amis* ». Dans ce cas, le répondant exprime l'attente d'être aimé, le groupe qui fait l'objet de l'attente et le moyen qu'il propose pour que le groupe-ressource satisfasse l'attente.

Codification, question 2			
Codes rubriques	Première position	AFC	Domaine socio-affectif
	Deuxième position	STR	Univers stratégique
	Troisième position	MOY	
Codes associations	Première position	Nom du groupe ou de la catégorie d'appartenance de la personne visé par le moyen	

3. Quelles représentations le répondant se fait-il des réactions négatives ou positives de son entourage à la satisfaction de ses besoins socio-affectifs ?

- Il s'agit ici d'identifier la représentation que le répondant se fait des réactions négatives des groupes et des personnes à l'endroit de ses désirs, de ses besoins ou de ses objectifs de nature socio-affective. Cette réaction peut aller d'une indifférence frustrante aux conduites systématiques d'opposition en passant par les jugements négatifs, exprimés ou présumés. Exemple : « *On ne se fait pas apprécier par les vieux* ». « *Y viennent jamais voir ce que je fais* ».
- Cette question vise également l'identification des représentations que le répondant se fait des réactions positives des groupes et des personnes à l'égard de ses désirs, de ses besoins ou de ses objectifs de nature socio-affective. Cette réaction va du regard sympathique, exprimé ou présumé, aux conduites systématiques d'aide ou de satisfaction d'attentes. Exemples : « *Mon prof, y m'aide, ça prouve qu'y m'aime* ». « *Mes amis puis moi, on se tient* ».

Codification, question 3			
Codes rubriques	Première position	AFC	Domaine socio-affectif
	Deuxième position	STR	Univers stratégique
	Troisième position	OPP	Si la représentation est négative
		SUP	Si la représentation est positive
Codes associations	Première position	Nom du groupe ou de la catégorie d'appartenance de la personne visé par la représentation	

Évaluation

4. Quel jugement le répondant porte-t-il sur sa situation socio-affective ?

- Il s'agit d'identifier les jugements que le répondant porte sur ses succès et sur ses échecs dans le domaine socio-affectif. On doit considérer tout autant les jugements négatifs ou positifs appliqués aux situations particulières que ceux portés sur la situation socio-affective globale. Exemples : « *Je pogne pas avec les filles* ». « *J'avais des problèmes avec mes parents, j'en ai parlé avec mes chums, puis ça été mieux après* ». « *Quand j'essaie de me faire remarquer, ça me fait faire des coups* ».

Codification, question 4			
Codes rubriques :	Première position	AFC	Domaine socio-affectif
	Deuxième position		Nil
	Troisième position	JUG	Évaluation jugement
Codes associations :	Nil		

Situation socio-politique

- Sous ce thème sont regroupées toutes les représentations qui concernent la vie socio-politique du répondant, c'est-à-dire toutes les représentations qui concernent sa propre gouverne.

Représentations de base

5. Quelles représentations le répondant se fait-il de ses besoins et de ses objectifs en rapport avec sa situation socio-politique ?

- Il s'agit d'identifier les éléments d'information que le répondant utilise pour exprimer son besoin ou sa volonté de se diriger lui-même ou d'être dirigé par d'autres. Le répondant peut exprimer une volonté globale d'être plus autonome. Il se peut également que dans certains domaines, il souhaite qu'on l'encadre. La position du répondant peut s'exprimer sous forme d'objectifs ou de désirs. Elle peut aussi s'exprimer sous forme de principes

ou de règles. Exemples : « *Il n'y a pas de supérieur, y a pas d'inférieur, tous les gens doivent être égaux* ». « *Il n'y a personne qui va me dire quoi faire* ». « *Ça prend des boss dans une école* ».

- Il est question également d'identifier les personnes et les groupes à l'égard desquels il nourrit des attentes concernant sa propre gouverne ou de celle des autres. Exemples : « *On veut que les profs nous laissent faire ce qu'on veut* ». « *La surveillante devrait me débarquer de dessus le dos* ».

Codification Question 5			
Codes rubriques	Première position	POL	Domaine socio-politique
	Deuxième position	BO	Représentations de base
	Troisième position	BUT	Si expression d'un besoin ou objectif
		CRO	Si principe ou croyance
		ATT	Si expression d'une attente
Codes associations	Première position	Groupe ou catégorie d'appartenance de la personne faisant l'objet de l'attente	

Représentations de l'univers stratégique

6. Quelles représentations le répondant se fait-il des moyens à utiliser pour atteindre ses objectifs, combler ses besoins ou satisfaire ses attentes de nature socio-politique ?
- Il convient de dégager les affirmations du répondant identifiant les moyens à utiliser pour atteindre ses objectifs. Exemples : « *Quand il me demande de quoi, je fais le contraire* ».
 - Le répondant peut exprimer des stratégies de soumission. Exemple : « *Je fais ce qu'il me demande parce que je sais qu'il a le gros bout de la corde* ».
 - Ces moyens sont fréquemment exprimés sous la forme de règles éthiques. Exemple : « *Il faut pas se laisser faire, il faut rouspéter* ».
 - Les moyens sont très souvent associés aux personnes-ressources susceptibles de satisfaire le besoin. Exemple : « *Quand tu arrives dans une classe où le prof est méchant, il se fait tout le temps achaler* ».

Codification, question 6			
Codes rubriques	Première position	POL	Domaine socio-politique
	Deuxième position	STR	Univers stratégique
	Troisième position	MOY	Moyens
Codes associations	Première position	Nom du groupe ou de la catégorie d'appartenance de la personne visée par le moyen	

7. Quelles représentations le répondant se fait-il des réactions négatives ou positives de son entourage à la satisfaction de ses besoins socio-politiques ?

- Il s'agit ici d'identifier les représentations que le répondant se fait des réactions négatives des groupes et des personnes à l'endroit de ses désirs, de ses besoins ou de ses objectifs de nature socio-politique. Cette réaction peut aller d'une indifférence frustrante aux conduites systématiques de domination en passant par les jugements négatifs, exprimés ou présumés. Exemples : « *Ma mère, elle s'en fout que je me fasse écoeurer par les directeurs* ». « *Y a des profs qui sont trop stricts* ». « *C'est les profs qui ont le gros bout de la classe* ».
- Cette question vise également l'identification des représentations que le répondant se fait des réactions positives des groupes et des personnes à l'égard de ses désirs, de ses besoins ou de ses objectifs de nature socio-politique. Cette réaction va du regard sympathique, exprimé ou présumé, aux conduites systématiques d'aide ou de satisfaction d'attentes. Exemples : « *Mon père, y dit que y sont trop exigeants dans les écoles* ». « *La surveillante de l'autre pavillon, elle nous donnait des chances* ». « *Mon chum puis moi, on niaise la suppléante parce qu'elle est trop stricte. On lui tire des effaces* ».

Codification, question 7			
Codes rubriques	Première position	POL	Domaine socio-politique
	Deuxième position	STR	Univers stratégique
	Troisième position	OPP	Si la représentation est négative
SUP		Si la représentation est positive	
Codes associations	Première position	Nom du groupe ou de la catégorie d'appartenance de la personne visé par la représentation	

Évaluation

8. Quel jugement le répondant porte-t-il sur sa situation socio-politique ?

- Il s'agit d'identifier les jugements que le répondant porte sur ses succès et sur ses échecs dans le domaine socio-politique. On doit considérer tout autant les jugements négatifs ou positifs portés sur les situations particulières que ceux portés sur la situation socio-politique globale. Exemples : « *Ça m'écoeure d'être obligé de respecter les directeurs* ». « *J'aime ça quand je vois le prof choqué, c'est ça que je voulais* ». « *On devrait pas être chiens de même, on devrait juste faire des petits coups* ». « *J'aimais mieux ça quand j'étais plus jeune, ça me dérangeait pas qu'ils me bossent de même* ».

Codification, question 8			
Codes rubriques :	Première position :	POL	Domaine socio-politique
	Deuxième position	nil	
	Troisième position	JUG	
Codes associations :	Nil		

Activités

Ce thème se subdivise en deux sous-thèmes :

- Les activités scolaires : ce sont toutes les activités qui se déroulent sous la responsabilité de l'école. Il s'agit des activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les activités parascolaires, c'est-à-dire les activités culturelles et sportives réalisées en dehors des temps d'enseignement mais se déroulant sous la responsabilité de l'école.
- Les activités extrascolaires : ce sont les activités de l'élève qui se vivent hors de la responsabilité de l'école.

Activités scolaires

- Sont regroupées sous ce thème toutes les représentations qui concernent les activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que celles qui concernent les activités parascolaires.

Représentations de base.

9 Quelles représentations le répondant se fait-il de ses besoins et objectifs en rapport avec ses activités scolaires ?

- Il s'agit d'identifier les éléments d'information que le répondant utilise pour expliquer ou pour justifier sa participation aux activités scolaires. Exemple : « *Il faut avoir un diplôme si tu veux une bonne job plus tard* ».
- Il s'agit également d'identifier les personnes et les groupes à l'égard desquels il nourrit des attentes en fonction de ses activités scolaires. Exemple : « *Je trouve que les profs, y devraient nous expliquer pour nous aider à comprendre* ».

Codification Question 9			
Codes rubriques	Première position	ACT	Activités
	Deuxième position	SCO	Activité scolaire
	Troisième position	BUT	Si expression d'un objectif
		ATT	Si expression d'une attente
	CRO	si expression d'un principe ou croyance	
Codes associations	Première position	Groupe ou catégorie d'appartenance de la personne faisant l'objet de l'attente	

Représentations de l'univers stratégique et social

10. Quelle représentation le répondant se fait-il des moyens à utiliser pour atteindre ses objectifs ou pour combler ses besoins ou encore pour satisfaire ses attentes relatives aux activités scolaires ?

- Il faut dégager les affirmations du répondant qui identifient les moyens à utiliser pour atteindre ses objectifs. Exemple : « *Ben moi, j'écoute en classe, puis ça suffit pour passer* ».
- Ces moyens sont fréquemment exprimés sous la forme de règles éthiques. Le répondant dira par exemple : « *Il faut étudier beaucoup pour réussir* ».

Codification, question 10			
Codes rubriques	Première position	ACT	Activités
	Deuxième position	SCO	Activités scolaires
	Troisième position	MOY	Expression de moyens
Codes associations	Première position	Nom du groupe ou de la catégorie d'appartenance de la personne visé par le moyen	

11. Quelle représentation le répondant se fait-il des réactions négatives ou positives de son entourage à la satisfaction de ses besoins relatifs aux activités scolaires ?

- Il s'agit ici d'identifier les représentations que le répondant se fait des réactions négatives des groupes et des personnes à l'endroit de ses désirs, de ses besoins ou de ses objectifs de performance ou d'apprentissage scolaire. Cette réaction peut aller d'une indifférence frustrante, au refus d'aider ou à l'opposition occasionnelle ou systématique. Exemple : « *Les profs y veulent pas m'expliquer parce que je suis tannant* ».
- Cette questions vise également l'identification des représentations que le répondant se fait des réactions positives des groupes et des personnes à l'égard de ses désirs, de ses besoins ou de ses objectifs de performance ou d'apprentissage scolaire. Cette réaction va du regard sympathique, exprimé ou présumé, aux conduites systématiques d'aide ou de satisfaction des attentes. Exemple : « *Les profs y veulent qu'on réussisse* ».

Codification, question 11			
Codes rubriques	Première position	ACT	Activités
	Deuxième position	SCO	Activités scolaires
	Troisième position	OPP	Si la représentation est négative
		SUP	Si la représentation est positive
Codes associations	Première position	Nom du groupe ou de la catégorie d'appartenance de la personne visée par la représentation	

Évaluation.**12. Quel jugement le répondant porte-t-il sur ses activités scolaires ?**

- Il s'agit d'identifier les jugements que le répondant porte sur ses succès et sur ses échecs dans le domaine scolaire. On doit considérer tout autant les jugements négatifs ou positifs portés sur les situations particulières que ceux portés sur la situation globale. Exemples : « *Je suis poche en math* ». « *L'école, c'est plate* ».

Codification, question 12			
Codes rubriques :	Première position :	ACT	Activités
	Deuxième position	SCO	Activités scolaires
	Troisième position	JUG	
Codes associations :	Nil		

Activités extrascolaires

Sous ce thème sont regroupées toutes les représentations qui concernent les activités extrascolaires auxquelles le sujet participe.

Représentations de base**13. Quelles représentations le répondant se fait-il de ses besoins et objectifs en rapport avec ses activités extrascolaires ?**

- Il faut identifier les éléments d'information que le répondant utilise pour expliquer ou pour justifier sa participation à des activités extrascolaire. Exemple : « *Quand tu réussis une passe en skate, tu es content, tu es fier de toi* ».
- Il s'agit également d'identifier les personnes et les groupes à l'égard desquels il nourrit des attentes concernant l'atteinte de cet objectif, que ce soit en l'aidant à s'y préparer ou à y accéder dans l'avenir. Exemple : « *La ville devrait nous faire une place pour faire du skate* ».

Codification question 13			
Codes rubriques	Première position	ACT	Activités
	Deuxième position	EXT	Activités extrascolaires
	Troisième position	BUT	Si expression d'un besoin ou objectif
		CRO	Si expression d'un principe ou d'une croyance
	ATT	Si expression d'une attente	
Codes associations	Première position	Nom de l'activité concernée : poésie, sport, etc.	
	Deuxième position	Nom de la personne visée par l'objectif ou l'attente	

Représentations de l'univers stratégique et social

14. Quelles représentations le répondant se fait-il des moyens à utiliser pour satisfaire ses attentes, atteindre ses objectifs ou combler ses besoins relatifs à ses activités extrascolaires ?

- Il s'agit de dégager les affirmations du sujet identifiant les moyens à utiliser pour atteindre ses objectifs. Exemple : « *Ben moi, les études, je les laisse souvent de côté pour faire du skate* ».
- Ces moyens sont fréquemment exprimés sous la forme de règles éthiques. Le répondant dira par exemple : « *Il faut prendre des risques pour s'améliorer en skate. Tu t'améliores plus vite quand tu fais le fou* ».

Codification, question 14			
Codes rubriques	Première position	ACT	Activités
	Deuxième position	EXT	Activités extrascolaires
	Troisième position	MOY	
Codes associations	Première position	Nom de l'activité	

15. Quelles représentations le répondant se fait-il des réactions négatives ou positives de son entourage à l'égard de ses activités extrascolaires ?

- Il faut identifier les représentations que le répondant se fait des réactions négatives des groupes et des personnes à l'endroit de ses activités extrascolaires. Cette réaction peut aller d'une indifférence frustrante, au refus d'aider ou à l'opposition occasionnelle ou systématique. Exemple : « *Les vieux y disent qu'on est fou quand on fait du skate. Ils disent qu'on va se casser la gueule avec ça* ».
- Cette questions vise également l'identification des représentations que le répondant se fait des réactions positives des groupes et des personnes à l'égard de ses activités extrascolaires. Cette réaction va du regard sympathique, exprimé ou présumé, aux conduites systématiques d'aide ou de satisfaction des attentes. Exemples : « *Le concierge nous laisse faire du skate dans la cour de l'école* ». « *Mes chums vont m'aider à prendre le risque puis à être capable de l'avoir* ».

Codification, question 15			
Codes rubriques	Première position	ACT	Activités
	Deuxième position	EXT	Activités extrascolaires
	Troisième position	OPP	Si la représentation est négative
		SUP	Si la représentation est positive
Codes associations	Première position	Nom de l'activité	
	Deuxième position	Nom du groupe ou de la catégorie d'appartenance de la personne visé par la représentation	

Évaluation

16 Quel jugement le répondant porte-t-il sur ses activités extrascolaires ?

- Il s'agit d'identifier les jugements que le répondant porte sur ses succès et sur ses échecs dans ses activités extrascolaires. On doit considérer l'évaluation qu'il fait de ses chances d'atteindre ses objectifs et de ses risques d'échec. Exemple : « *Je suis capable de faire des passes de skate que mes chums ça leur a pris deux ans pour faire ça. Moi, ça fait juste deux mois que j'en fais* ».

Codification, question 16			
Codes rubriques :	Première position :	ACT	Activités
	Deuxième position	EXT	Activités extrascolaires
	Troisième position	JUG	
Codes associations :	Nil		

4.4.2 Sélection des unités d'analyse

L'extraction des réponses aux questions de recherche et leur classification dans les rubriques posent deux problèmes qu'il faut aborder. La première question concerne la finesse du découpage des unités. Pour faciliter la manipulation, le texte doit être le plus court possible. D'autre part, il faut que l'extrait soit complet. Autrement dit, il faut extraire juste assez de texte pour qu'il soit facile, lors de l'analyse, de bien saisir le sens du message. Dans les faits, puisque les réponses des sujets aux questions posées étaient relativement courtes, chaque réponse servait d'unité d'analyse.

4.5 Élaboration des monographies et fidélité

Les données extraites par le moyen du questionnaire ont servi à l'élaboration de la monographie de chacun des sujets. On trouve ces monographies au chapitre suivant. S'est alors posé la question de la fidélité des monographies. Une bonne partie des informations fournies par les sujets n'a pas été retenue pour la rédaction des monographies. Les risques sont d'autant plus grands que l'image produite s'éloigne de la réalité des sujets. Il m'a semblé que le moyen le plus approprié pour vérifier la fidélité du portrait tracé par les monographies était de les soumettre à la critique des personnes dont elles voulaient être le reflet. Chaque monographie a donc été remise au sujet correspondant avec mandat d'en faire la lecture et d'en vérifier la fidélité. Il y a eu par la suite une rencontre avec douze des seize sujets. Quatre d'entre eux n'ont pas pu ou voulu donner suite à l'invitation reçue. La totalité des

sujets qui avaient répondu à la demande, était en accord avec le portrait global qui était fait d'eux. Toutefois, deux sujets ont indiqué que ce qui était écrit reflétait l'opinion qu'ils avaient à l'époque des interviews, mais avaient changé sur certains points depuis. L'une a fait remarquer qu'elle ne fait plus de vol à l'étalage. L'autre a déclaré que son attitude à l'égard de l'école avait changé. Elle s'est prise en main et réussit bien à l'école maintenant. Un garçon a fait la remarque que le texte ne reflétait pas avec assez de vigueur l'animosité qu'il nourrissait à l'égard d'un groupe rival. La majorité des douze élèves ont manifesté un certain malaise à l'égard des citations de leur conversation. Plusieurs d'entre eux ont remis un texte où ils avaient fait des corrections au texte de leur déclaration pour enlever les erreurs de français. À la suite de cette vérification, il est possible de conclure que la fidélité est satisfaisante tout en retenant qu'à mesure que le temps passe, l'évolution des sujets peut creuser un écart entre la position qu'ils avaient sur certains points et celle qu'ils ont maintenant adoptée.

4.6 Description synthèse des représentations des sujets

Après avoir complété les monographies qui font ressortir la diversité et la singularité des représentations, il s'est agi de rechercher les points communs et de dégager les éléments typiques de ces représentations. Pour y arriver, la procédure suivante s'est imposée :

1. Afin de faciliter la comparaison et l'étude globale des représentations, les fiches informatisées contenant les unités d'information codifiées – celles ayant servi à l'élaboration des monographies – ont d'abord été légèrement transformées. L'opération a consisté à ajouter une ou plusieurs rubriques, selon le cas, dans lesquelles était résumé en un mot ou une courte phrase le contenu de l'unité informationnelle.
2. De cette façon, l'information contenue dans les monographies a pu être compilée et résumée sous forme de tableaux. Les éléments étaient regroupés selon les catégories utilisées pour l'extraction des données. Le traitement des données était minimal et facilitait la comparaison des énoncés. Cette production a permis d'observer que les sujets poursuivaient deux projets : un premier, plus fondamental, qu'on peut désigner par son objectif, *la volonté d'être quelqu'un* ; l'autre, qui se greffe, selon les cas, au dessein fondamental, est un projet professionnel plus ou moins précis. Ces deux projets sont développés au chapitre six.
3. En assignant à chaque fiche le code P1 ou P2, selon qu'elle concernait l'un ou l'autre des projets, il a été possible d'examiner, sous forme de tableaux, les informations classées suivant les catégories utilisées pour l'extraction des données.

4. L'examen des tableaux associés au *projet d'être quelqu'un* a permis de constater que la distinction entre la situation socio-affective et socio-politique présentait l'inconvénient de dissocier des éléments représentationnels qui sont fortement reliés dans la poursuite de ce projet. Cette étude a, par ailleurs, permis de découvrir qu'on pouvait subdiviser le projet global en six projets particuliers à savoir : volonté d'être ; volonté de se développer ; volonté d'agir ; volonté d'être reconnu ; volonté d'être aimé (compris)⁸ ; volonté de s'amuser.
5. Il a fallu reclasser et codifier les éléments d'analyse en fonction des six aspirations auxquelles ils sont associés. Chacun des projets particuliers comprend huit rubriques, à savoir : croyances, objectifs, stratégies, activités associées, personnes-ressources, objet de la dépendance à l'égard des ressources, personnes hostiles, objet de l'hostilité. Après la mise à l'écart des fiches doublant l'information, les tableaux reproduits en annexe 4, 5, 6, 7, 8 et 9, ont été élaborés et ont permis la description synthétique des représentations que l'on trouve au chapitre six.
6. L'étude des fiches cotées P2 a fait ressortir la pertinence d'adapter les rubriques et de refaire la codification de ces fiches selon les catégories suivantes : croyances, objectifs, stratégies, rôle positif ou négatif des enseignants, de la direction, des surveillantes, des autres élèves, des parents. La classification des fiches selon ces treize rubriques a permis d'élaborer des tableaux donnant une vue d'ensemble des représentations relatives aux activités scolaires.

4.7 Interprétation et discussion

La synthèse des représentations, qui constitue d'une certaine manière une définition de situation, nous permet d'établir des liens avec le retrait et l'abandon scolaire. Elle permet d'identifier les éléments de définition de situation qui ont une incidence sur l'engagement et l'abandon scolaires. Elle permet également de discuter des implications que ces observations peuvent avoir sur les projets de prévention du décrochage scolaire d'une école.

⁸ Au chapitre six, les tableaux *Volonté d'être reconnu* et *Volonté d'être aimé (compris)* sont fusionnées sous un seul titre, *Volonté d'être aimé*

4.8 Limites méthodologiques

Le retrait des activités scolaires, qu'il soit constant ou épisodique, partiel ou complet, plus ou moins prononcé, est le lot de tous les élèves à un moment donné de leur vie scolaire. On pourrait dire comme le fabuliste : « *Ils ne mourraient pas tous mais tous étaient frappés* ». Pour cette raison, ce travail ne vise pas à circonscrire un groupe d'élèves dits à risque d'abandon scolaire ni à décrire la configuration des représentations que ces élèves se font de leur expérience sociale dans une école secondaire. Ce travail est plutôt de l'ordre de la description d'une partie de la réalité sous-jacente et explicative – le principe actif en quelque sorte – du phénomène de désengagement plus ou moins prononcé que l'on observe chez les élèves du secondaire et qui peut conduire certains d'entre eux à l'abandon scolaire.

La méthode choisie pour explorer cette réalité s'appuie sur un point de vue conceptuel particulier. Selon cette conception, le phénomène de désengagement s'explique par la définition que les élèves donnent à la situation dans laquelle ils se trouvent. La définition qu'ils en donnent est une construction mentale résultant de l'intervention de la réalité objective et de l'univers de référence opératoire qui sert à interpréter cette réalité. Puisque ce travail se restreint à n'explorer que l'univers de référence opératoire, il ne peut prétendre décrire et expliquer l'ensemble des facteurs qui sont sous-jacents au phénomène de retrait observé chez les élèves. Il ne peut pas prétendre indiquer avec certitude les mesures susceptibles de contraindre le décrochage.

Les stimuli utilisés pour susciter l'information ont un effet sélectif sur la production de l'information. La réalité, qu'on présume décrite par l'information recueillie, est sûrement plus complexe que ce à quoi la méthode utilisée permet d'accéder. Ce travail ne peut donc prétendre décrire toute la réalité constitutive de l'univers de référence opératoire intervenant dans la définition des situations scolaires vécues par ces élèves. Il permet, par contre, de signaler certains éléments de définition de situation ayant probablement une forte incidence sur les conduites d'engagement ou de retrait. Il permet également, comme on le verra au chapitre sept, de pointer certains domaines de l'encadrement scolaire ayant probablement une relation étroite avec l'engagement et le désengagement scolaire. De plus, la description des univers de référence des sujets ayant participé à l'enquête devrait pouvoir enrichir l'univers de référence des destinataires de ce travail.

5 Collecte des données, les monographies des répondants

5.1 Introduction

On trouve dans ce chapitre la description des représentations de l'univers de référence des élèves ayant participé à l'enquête. Cette description est présentée sous la forme de seize monographies. Chacune d'elles comprend cinq parties :

- Une courte **présentation du répondant**, indiquant son sexe, son âge, son niveau scolaire, le profil de sa famille et quelques indications sur son comportement durant les interviews ;
- Les représentations qu'il donne de ses principales **activités**, incluant les **activités scolaires**. Cette dernière expression est prise ici dans un sens étroit. Il s'agit des représentations qui concernent seulement les activités d'enseignement et d'apprentissage scolaire¹ ;
- **Situation socio-affective** : ce sont les représentations qui portent sur son désir d'être aimé et compris par son entourage ;
- **Situation socio-politique** : ces représentations se rapportent à l'un ou l'autre ou aux deux volets suivants : la volonté d'être et la volonté d'agir de façon authentique, c'est-à-dire, conformes à leur identité propre ;
- **Définition synthèse de sa situation scolaire**. On trouve dans cette partie le résumé des représentations qui décrivent et expliquent la conduite scolaire du répondant. Cette définition est induite de l'ensemble des représentations données par le sujet.

Chacune des trois parties, formant le cœur d'une monographie, est elle-même subdivisée en deux parties. **Les représentations de base** touchent les croyances et les objectifs qui orientent la conduite de l'élève. **Les représentations de l'univers stratégique et social** groupent les représentations reliées aux stratégies d'action ainsi que les rôles utiles ou nuisibles que le répondant attribue aux principaux acteurs formant son entourage.

Les monographies sont présentées selon l'ordre ascendant des niveaux scolaires. Les noms de personnes et de lieux ont été changés pour protéger la confidentialité.

¹ Les sujets n'ont pas traité des activités parascolaires.

5.2 Monographies

5.2.1 Émy

5.2.1.1 Présentation de la répondante

Émy est une jeune fille de treize ans de deuxième secondaire, issue d'une famille éclatée comptant deux enfants. Ses parents se sont séparés lorsqu'elle avait deux ans. Elle vit actuellement avec son père, sa sœur aînée et la conjointe de son père. Elle semble très à son aise durant les rencontres. Elle s'exprime facilement. Il s'établit entre elle et l'interviewer une relation facile et détendue. Elle est très souvent distraite durant les rencontres. Elle demande fréquemment de répéter les questions parce qu'elle est *dans la lune*, comme elle le dit.

5.2.1.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Émy établit une relation de cause à effet entre l'intérêt pour l'école, la réussite scolaire, l'accès à un emploi et la réalisation de son désir d'avoir de l'argent. Elle exprime cela sur le mode négatif de la façon suivante : *Tu détestes l'école, tu auras pas de bonnes notes. Si tu as pas de bonnes notes, tu auras pas de job, puis c'est pas le fun*² de pas avoir d'argent.* Elle se décrit comme une *pas bolée** qui *déteste l'école*, qui voudrait aimer cela, mais qui a de la *difficulté à faire face à un problème* et n'a *pas le courage d'affronter les défis*. Elle conclut sa liste d'attributions par l'affirmation qu'elle *n'est pas toujours optimiste*.

Représentations de l'univers stratégique et social

Émy pense qu'elle pourrait réussir si elle le voulait. Il faudrait, selon elle, qu'elle mette plus d'effort et *prenne une chose à la fois*. Ce n'est pourtant pas le cas. Elle dit qu'elle est *toujours dans la lune*, à l'école. Lorsque ses amies sont en classe, elle bavarde avec elles, durant les cours. Lorsqu'elle est seule, sa conduite est différente. *Quand j'ai pas d'amies, que je suis dans un cours où que c'est juste des bolés* ou quelque chose, je vais penser à moi toute seule, puis quand ils font un travail d'équipe, il reste du monde, ça me tente pas de me mettre avec eux autres. Je travaillerai pas puis je vais penser à n'importe quoi.* Elle ne fait pas souvent ses devoirs. Lorsque ses résultats sont faibles, elle se décourage. *Ça m'aide pas plus [davantage] à étudier, d'être découragée. Ça m'apitoie sur mon sort, puis*

c'est plate. Ailleurs, elle ajoute : Je me dis, je vais recommencer tout ça l'année prochaine à quoi ça me sert de me fatiguer puis d'essayer de comprendre. C'est poche, à quoi ça me sert d'apprendre ça.*

Sauf pour deux ou trois amies qui l'aident et lui viennent en aide, Émy est isolée des autres élèves. Lorsqu'on lui demande si c'est elle qui choisit d'être toute seule en classe, elle répond : *Bien, j'ai pas le choix parce que personne me demande. Ses amies l'incitent à ne pas s'absenter. C'est un peu eux autres qui me contrôlent pour aller à mes cours.*

Émy classe les enseignants en deux catégories. Il y a les sympathiques qui sont *des fois amicaux*. Il y a également ceux qui *te traitent, la plupart du temps, en idiot*. Elle dit, des premiers, qu'ils *doivent aimer ça, ils doivent être fiers d'eux autres*. Des seconds, elle affirme qu'ils *se prennent pour des superintelligents puis nous autres, on sait rien puis eux autres y savent tout*. Ils la repoussent publiquement quand elle les interroge. *Je vais voir au milieu du cours, « c'est quoi cette question-là ? Je comprends pas ». Il va me répondre devant toutes les autres, « Tu étais dans la lune, tu as pas écouté... Arrange-toi toute seule ».*

Activités extrascolaires

Lorsqu'Émy n'est pas à l'école, elle est chez elle devant le poste de télévision ou dans sa chambre à écouter de la musique, à écrire ou à dessiner. Elle trouve, dans la musique, le reflet de son état d'âme. Lorsqu'on lui demande ce qui lui vient à l'esprit quand elle pense qu'elle a l'air dépressif, elle répond : *Quand je suis évachée dans mon lit à peu près comme ça [elle mime], que j'ai mes écouteurs puis j'écoute ma cassette de Silver Charm, (...) c'est pas mal dépressif*. L'écriture de son journal et la composition de poèmes lui permettent d'exprimer ses sentiments. Elle a commencé à écrire depuis peu, quand elle était, selon elle, *sur le bord du désespoir. C'est comme, c'est plus une manière de déposer mes sentiments sur une feuille*. Le dessin lui permet de se valoriser et de se distinguer des autres. *Moi, je suis bonne en dessin. Ça me fait plaisir ça, de quoi se faire faire un compliment là. C'est une chose que je suis capable de faire comme du monde*. Ailleurs, elle affirme : *Bien, je suis fière. Il en a qui sont moins bons, puis ça les fait chier que je sois bonne*. Elle envisage même la possibilité que ces activités lui permettent de s'affirmer et de se faire reconnaître. Lorsqu'on lui demande comment elle réagit au fait qu'elle *soit toujours à l'arrière plan*, elle répond : *C'est plate, mais c'est pas grave. Je vais essayer de montrer que j'ai quelque chose à montrer moi aussi. (...) Y a mes dessins, puis ma poésie là. Je veux montrer que je suis capable de faire quelque chose.*

² Le sens des mots accompagnés d'un astérisque se trouve à l'annexe 10

5.2.1.3 Situation socio-affective

Représentations de base.

Émy ne parle pas beaucoup de sa situation socio-affective. Elle voudrait qu'on l'aime et qu'on reconnaisse sa valeur, mais cet objectif n'est affirmé qu'indirectement. Elle dit des autres : *Ils veulent toujours que tu l'aimes*. Puis, elle ajoute que cette caractéristique s'applique un peu à elle. Elle considère la reconnaissance des autres comme une confirmation de sa propre valeur. *Ça me fait plaisir, ça fait de quoi de se faire faire un compliment là. C'est une chose [ce pour quoi elle est complimentée] que je suis capable de faire comme du monde*. Elle attend de ses amis, filles et garçons, qu'ils lui servent de confidents et qu'ils l'aident à prendre ses décisions. Elle attache une très grande importance au respect de la confidentialité. *Avant de connaître quelqu'un, il faut que je sache s'il est capable de garder un secret*.

Représentations de l'univers stratégique et social

Émy ne présente pas une stratégie articulée concernant sa situation socio-affective. Elle donne toutefois certains éléments éclairant sa conduite. Il semble que la méfiance soit l'élément majeur de sa stratégie. Lorsqu'on lui demande quelle image lui vient à l'esprit quand elle pense à nous, *les filles*, elle répond : *Ben, ma gang*, j'ai pas vraiment une gang* de filles, j'ai des amies [deux ou trois] que eux autres, c'est mes amies. Les autres, c'est mes ennemies*. Lorsqu'on lui demande de décrire l'image qui lui vient à l'esprit quand elle pense à elles, *les filles*, le groupe qu'elle identifie comme ses ennemies, elle répond : *Bien, c'est comme ils te regardent, puis ils ont l'air d'une vache quand ils te regardent. So what*, c'est comme ils savent pas eux autres le bonheur, ils font juste se moquer des autres*. Cette représentation s'accompagne d'éléments stratégiques dont certains s'appliquent aux amis puis les autres, à l'ensemble de la population. Sa conduite avec ses amis est régie par une règle de réciprocité. *Moi je leur parle, bien ils m'écoutent. Quand ils me parlent, je les écoute*. Elle garde les secrets qui lui sont confiés. *C'est à peu près une de mes seules qualités là, garder un secret*. Non seulement, elle exige la réciprocité, mais elle vérifie leur discrétion avant de donner sa confiance aux gens. *Je peux faire de gros mensonges pour savoir si telle personne je peux lui faire confiance*.

Le repli constitue l'élément principal de la stratégie à laquelle elle a recours avec les autres. Elle se décrit en effet comme une personne solitaire. Elle attribue aux solitaires les caractéristiques suivantes : *renfermées sur notre petite personne, marginales, ne pensent qu'à eux-mêmes, n'ont pas l'air du tout sociable, pensons toujours à plaire aux autres*. Elle s'identifie également aux *rejects** qu'elle décrit de cette façon : *C'est quelqu'un que... connais pas. Tu sais même pas c'est quoi son nom. Y a pas rapport**. Elle ajoute, toutefois, que, depuis

deux mois, *je parle à pas mal tout le monde comme ça, personne peut rien dire de mal de moi, mettons « Check*, cette fille-là, elle est conne ».*

Émy estime qu'elle vit dans un univers socio-affectif généralement antipathique. Sauf quelques rares amis qui l'écoutent et la conseillent, elle considère que les jeunes gens sont des ennemis. En classe, il y a quelques enseignants qui sont *des fois amicaux avec leurs élèves*. Ils les aiment et essaient de les comprendre. Mais *la plupart du temps*, les enseignants *font plaisir* à ceux qu'ils estiment intelligents et traitent les autres *en idiots*. Par contre, les surveillantes sont *supergentilles*. Émy a rarement affaire avec elles. Elle raconte, toutefois, ce qui suit : *À un moment donné, j'étais toute seule dans mon coin, l'année passée. J'étais quasiment tout le temps toute seule à l'école. Elle arrive, la madame, elle est venue me porter une barre de chocolat, tu sais.*

5.2.1.4 Situation socio-politique

Représentation de base

Émy se fait une représentation très modeste d'elle-même sur le plan socio-politique. *Je suis juste une adolescente sur la planète. Je suis en arrière-plan de pas mal toute. Je fais pas partie de la politique. Je fais pas partie de grand-chose à part des élèves qui vont à l'école pour se trouver une job plus tard, même si c'est quasiment sûr qu'ils s'en trouveront pas parce que y trouveront pas de job là.* Émy aimerait pouvoir être elle-même sans être mal jugée par les autres. Selon elle, être soi-même c'est, à la fois, être différente des autres et pouvoir se laisser aller à ses impulsions. Lorsqu'elle précise le sens qu'elle donne à la caractéristique : « marginale », elle affirme que c'est *vouloir te montrer... pas comme les autres*. Ailleurs, elle ajoute que les solitaires sont marginaux parce qu'ils *veulent montrer qu'ils sont pas comme le monde pense* ou ils *veulent montrer comment ils sont*. Lorsqu'elle décrit le groupe de filles ennemies, elle leur attribue la caractéristique suivante : *elles peuvent faire des niaiseries, personne capote**. Elle leur envie ce privilège, qu'elle croit ne pas avoir.

Représentation de l'univers stratégique et social

Les stratégies d'Émy concernant l'affirmation et la gouverne d'elle-même varient selon les personnes à qui elle s'adresse. Avec ses pairs, elle est généralement discrète. Elle cherche surtout à se faire oublier. *J'aime pas ça bien bien [beaucoup] me faire remarquer*. Elle croit que son entourage ne lui permettrait pas d'être et de faire ce qu'il accepte des autres. Cela ne l'empêche pas de poser, à l'occasion, des gestes d'affirmation lui permettant de se distinguer — comme se teindre les cheveux en rose ou s'acheter des chaussures à son goût — et risquant de déplaire aux autres. Dans ce cas, le contact avec les pairs est précédé d'une préparation mentale consistant à repasser dans son esprit la réaction des pairs et la réplique la plus appropriée. Elle estime que les choses sont en train de changer. *Je me découvre*

cette année. Je suis plus... surtout depuis les rencontres, je m'exprime n'importe quelle manière même si les autres sont pas contents.

Chez elle, elle s'oppose et résiste lorsque la conjointe de son père l'invective. Elle affirme qu'elle rouspète. *J'écoute les conneries qu'ils disent, puis quand ça fait pas mon affaire qu'est-ce qu'ils disent, je vais dire : « Je fais que c'est que je veux. J'ai le droit de dire qu'est-ce que je veux ». Je sacre* pas, je leur crie pas de noms.* Il faut ajouter qu'elle cherche également à faire le contraire de ce qu'ils souhaitent. En voici un exemple : *Ils veulent que la nuit je sois chez nous puis la journée, il faut que je parte parce qu'ils sont là. Moi, je suis pas d'accord avec ça, fait que la journée je reste chez nous. Je m'en vais coucher chez quelqu'un d'autre. (...) Je vais passer une nuit blanche en quelque part puisqu'ils savent pas où ce que je suis.*

Elle estime que le personnel de l'école a du pouvoir. *La direction a beaucoup de pouvoir. (...) Les enseignants sont capables de te foutre une retenue.* Avec eux, elle essaie de se faire oublier. *J'essaie de ne pas être une zone cible parce que si la personne est de mauvaise humeur, elle va être tentée de t'engueuler là. J'essaie d'être normale, calme.* Ailleurs, elle ajoute : *Je fais mon rôle qu'ils veulent que je fasse. Je vais à l'école. Tu sais, peut-être que je fais pas tous mes devoirs, mais ça ne paraît pas. La moitié du temps, les profs ne le remarquent même pas.* Lorsque cette stratégie n'a pas fonctionné et qu'elle fait l'objet de reproches de la part d'un acteur ayant moins de pouvoir, elle cherche à exprimer son ressentiment par une agression symbolique cachée. *Quand je pogne* une réplique, puis que c'est une remplaçante, moi, j'écrivais des mots avec mon amie à côté là. Tu sais, le genre « On va y faire faire une syncope, puis on va toute lui pitcher* nos cartables*, puis on va l'embarrer* dehors ».*

5.2.1.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Émy souhaite avoir de bonnes notes parce qu'elle estime que cela est nécessaire pour avoir un bon emploi rémunérateur. Il s'agit de l'objectif qui donne sens à sa vie scolaire. La poursuite de cet objectif pose problème parce que ses résultats, dans certaines matières, sont insuffisants selon les exigences scolaires et ses aspirations personnelles. Elle se tient totalement responsable de cette situation. Cela ne la conduit pas, toutefois, à prendre des mesures appropriées pour la corriger. Elle a plutôt tendance à s'apitoyer sur son sort et à se dévaloriser en expliquant sa situation par son manque de courage et par son incapacité à relever des défis.

L'esprit d'Émy est accaparé et préoccupé par une autre situation qui lui pose problème. Elle conçoit l'authenticité comme le fait d'être différente des autres. Elle désire se réaliser de

façon authentique, mais elle s'en estime empêchée par les jugements que les autres portent sur elle. Ces derniers ne lui permettent pas d'être elle-même comme ils le permettent aux autres. Cette façon de définir sa situation la conduit à privilégier une stratégie de retrait et d'isolement. Elle cherche à se faire oublier et se réfugie dans l'écriture et le dessin. Cette stratégie lui permet de se protéger du jugement des pairs et du pouvoir coercitif du personnel de l'école, de s'apitoyer sur elle-même, d'exprimer ses sentiments à l'abri du jugement des autres et de se valoriser à ses propres yeux dans le domaine de ses performances. Par contre, cette stratégie ne lui permet pas de recevoir la reconnaissance et la considération des autres. Elle perturbe son fonctionnement scolaire et influence négativement ses résultats. Émy fait appel à une perception d'elle-même dévalorisante pour expliquer ce désengagement scolaire. Elle commence, toutefois, à entrevoir une autre solution stratégique. Elle pourrait, en effet, s'appuyer sur son habileté en écriture et en dessin pour se construire une représentation valorisée d'elle-même. Elle trouverait en cela les ressources pour s'imposer à la reconnaissance des autres.

Émy se trouve dans une situation où un problème relationnel prend le pas sur la dynamique proprement scolaire et en perturbe le fonctionnement. Les activités qui se déroulent à l'école et le personnel scolaire ne sont pas perçus comme des ressources pour l'aider à résoudre le problème relationnel auquel elle fait face.

5.2.2 Jane

5.2.2.1 Présentation de la répondante

Jane est une jeune fille de quatorze ans de deuxième secondaire. Elle est la fille cadette d'une famille éclatée de deux enfants. Sa sœur plus âgée vit en appartement. Pour le moment, Jane vit avec son père. Durant les rencontres, elle semble très à l'aise et s'exprime avec facilité.

5.2.2.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Il semble que Jane soit assez indécise sur le choix de sa profession future. Lorsqu'on lui demande de se décrire elle-même, plus tard, par cinq mots ou cinq courtes phrases, elle écrit dans l'ordre les cinq professions suivantes : médecin, sciences infirmières, vétérinaire, mécanicien et psychologue. Par ailleurs, elle affirme *que plus tu connais d'affaires, plus tu peux te trouver une job, plus tard*. C'est l'école qu'elle désigne comme le lieu pour acquérir ces

connaissances lorsqu'elle affirme : *Je me dis : On est là pour apprendre pas pour se faire inaccepter.* Mais elle ajoute immédiatement : *Ce n'est pas en écoutant les niaiseries d'algèbre ou de français (...) qu'on va apprendre. Plus tard, on n'aura jamais besoin d'algèbre, on n'aura jamais besoin de savoir qu'une phrase, c'est simple ou composée ou bien subordonnée.* Elle désire apprendre et réussir, mais éviter, autant que possible, la matière qu'elle juge non pertinente.

Représentations de l'univers stratégique et social.

Compte tenu de ce qui précède, la stratégie consiste à faire dévier l'enseignement sur des sujets plus intéressants en questionnant l'enseignant de telle sorte qu'il consacre plus de temps à d'autres sujets ou à répondre aux questions qu'à voir la matière prévue au programme. L'extrait suivant illustre cette façon de faire. *On passe notre temps à poser des questions quand on voit un professeur. (...) Ça peut être des questions niaiseuses comme des questions bien importantes ; mais lui, il va trouver quand même ça assez niais parce qu'il va venir de l'expliquer.*

Jane trouve qu'il est parfois difficile de communiquer avec les enseignants même lorsqu'elle est bien intentionnée. L'extrait suivant soulève ce problème. *Un élève, c'est comme une personne qui est assis, mais... qui veut apprendre. Mais des fois, on n'est pas toujours capable d'apprendre. Tu sais, des fois, c'est dur de correspondre avec le prof surtout quand tu as fait des mauvais coups ou ben quand le prof t'aime pas trop parce qu'au début de l'année, tu étais pas trop sage.*

Activités extrascolaires

Jane occupe ses loisirs avec son ami et sa *gang* de chums**. Elle décrit son groupe d'appartenance, qu'elle dénomme les *pas sages*, comme *des faiseurs de coups*. Une partie des activités de ce groupe consiste à faire des actions plus ou moins délictueuses. *Moi, j'aime faire des coups de téléphone. J'aime cogner aux portes, puis quand quelqu'un qui répond, on n'est plus là. Ou bien j'aime courir sur les terrains en faisant des traces. La personne est tout obligée de ramasser. J'aime défaire les sacs à poubelle puis les jeter sur le terrain des autres. J'aime mettre le trouble.* Ailleurs, elle décrit quelques vols à l'étalage.

Selon Jane, ces activités servent à plusieurs fins. Cela lui permet de s'amuser, de se *dé-fouler*, de se venger de quelqu'un *qu'on aime pas puis qu'on voudrait lui faire un petit coup par en arrière*. Dans le cas des vols à l'étalage, ils peuvent servir à se procurer de l'argent pour *consommer**. Jane trouve que ces activités font appel à des caractéristiques et des qualités personnelles qui la valorisent. Pour réussir un coup, elle doit faire preuve d'intelligence stratégique, de mémoire, de réflexion critique. *Il faut que tu sois vite. Faut que*

*tu te trompes pas dans tes mots quand c'est parlé. (...) Faut que tu te souviennes de toute. (...) C'est bon, quand tu fais quelque chose de pas correct, d'essayer de tout repenser et de te dire : « Il faudrait que je fasse ça comme ça, comme ça ». Ces activités suscitent, toutefois, un certain sentiment d'inquiétude et de culpabilité. Lorsqu'on lui demande en quoi est-ce négatif d'être une *faiseuse de coups*, elle répond : *C'est négatif parce que faudrait pas qu'on se mette à faire ça parce que, peut-être que, plus tard, on va en faire plus, puis ça va être plus grave. C'est sûr que c'est le fun* à faire, mais c'est pas le fun* pour le monde qui l'assume. C'est ça, la différence. Elle conclut : C'est le fun* à faire, mais en même temps, il faut pas que tu le fasses trop souvent parce que tu vas t'attacher à ça.**

5.2.2.3 Situation socio-affective

Représentations de base

L'amour a une extrême importance pour Jane. Comme elle l'affirme : *J'aime ça être aimée. Selon elle, sans amour tu ne vas nulle part. Elle ajoute même : Ça sert à quoi de vivre si tu n'es pas aimée ? (...) Sans amour, tu ne vis pas. La famille revêt donc, pour elle, une grande importance. Lorsqu'une famille est séparée, tu n'as plus de vie, tu n'as plus de famille, tu n'as plus personne pour te réunir dans le fond. Il lui semble qu'une personne, c'est supposé se faire aimer. Il y a tout le temps une solution. Elle estime toutefois qu'une personne qui n'est jamais aimée a fait quelque chose de pas correct. C'est ainsi qu'elle croit que certains élèves sont rejetés des enseignants parce qu'ils ont trop fait de coups montés.*

Représentations de l'univers stratégique et social

De ses réponses, on peut dégager les éléments d'une stratégie générale concernant ses relations affectives avec les personnes de son entourage. Cette stratégie générale se complète d'éléments spécifiques s'appliquant à des catégories de personnes ou à des groupes particuliers. On peut également distinguer entre la stratégie qui concerne les *in-groups* et celle qu'elle adopte à l'égard des *out-groups*.

Jane se perçoit comme une jeune fille sociable et aimable. *De cette façon, tu te fais de nouveaux amis. Elle est très fortement solidaire de ses amis. J'essaie toujours d'aider les autres (...). Tu peux mettre ta vie en danger, mais tu as pas le choix, il faut que tu aides l'autre personne. Par exemple, si un enseignant attaque un de ses amis, elle intervient pour sa défense au risque de se faire expulser de la classe. Elle s'inquiète de ses amis. J'ai peur qui leur arrive quelque chose (...). Je suis tout le temps là pour les aider.*

Jane décrit une stratégie différente à l'égard de ceux avec qui elle n'est pas liée d'amitié. Elle se décrit alors comme *une faiseuse de troubles*. Il s'agit en quelque sorte d'utiliser ceux qu'on n'aime pas pour rire, s'amuser ou se défouler. Elle affirme que son groupe des *pas*

sages est un groupe de *faiseurs de coups*. *Lorsqu'on voit quelqu'un qu'on n'aime pas, puis qu'on voudrait lui faire un petit coup par en arrière*. Il en est de même pour les *filles arrogantes* qui sont des *faiseuses de troubles*. Il peut s'agir, par exemple, de *courir sur les terrains en faisant des traces, ou encore défaire les sacs à poubelle puis les jeter sur le terrain des autres*.

Jane croit que les plus vieux aiment les plus jeunes et qu'ils veulent les protéger. Cela fait qu'ils sont *inquiets de la vie*. Elle réagit à cela de la façon suivante : *Moi, je les trouve fatiguants des fois. Puis je leur parle. Puis je leur dis : « Là, c'est assez. Arrêtez de vous inquiéter pour rien ». « Ça sert à rien de s'inquiéter »*.

Les *machos*, ce sont ceux qui *peuvent être après trente filles en même temps, ils savent jamais laquelle ils veulent*. Selon elle, ils sont stupides parce qu'ils *ne savent rien faire en amour*. Elle ne leur parle pas, les trouve fatiguants et aurait *le goût de les fesser*.

Jane décrit son groupe d'amis comme *du monde qui sont toujours ensemble puis qui veulent pas se perdre*. C'est un groupe à qui elle peut se fier totalement. *Si tu as besoin de quelque chose, tu vas les voir puis y te donnent, tu sais. Si tu as besoin de n'importe quoi, ils sont tout le temps là pour toi*. Elle leur rend la pareille. Elle a *peur qu'il leur arrive quelque chose (...)*. *Je ferais n'importe quoi pour les aider, n'importe quoi pour les sortir dans quelque chose*.

Son amoureux fait partie du même groupe. On peut donc lui appliquer ce qui a été dit du groupe précédent. Elle ajoute toutefois qu'il est particulièrement attentif, doux et affectueux à son égard. De son côté, elle est douce et affectueuse à son endroit.

Jane se fait la représentation d'une relation incertaine avec sa famille. L'extrait qui suit illustre cette façon de voir : *On [élèves] n'est pas accepté. Nos parents ne nous aiment pas nécessairement. Ils nous repoussent. Tu leur demandes mettons, comment je pourrais dire ? Tu vas demander à quelqu'un si tu peux l'aider ou quelque chose d'autre, puis la première affaire y va te dire : « Non, va-t-en. Tu me sers à rien. » C'est quasiment comme ça. Ça peut être un prof, un parent. On n'est rien en tant qu'une personne, on est un élève, point. On est pas une famille on n'est pas rien nous autres dans le fond. Bien des fois, c'est comme ça dans plusieurs familles*. Elle affirme, par ailleurs, qu'elle est aimée : *Mes parents y m'aiment, puis ils me respectent (...)*. *J'ai un chum*, je suis aimée, je ne suis pas comme bien du monde qui sont tout seuls dans leur petit coin. Ils restent là, tout le monde les hait*.

Elle se représente l'éclatement de sa famille comme une catastrophe. *C'est comme un orage qui nous aurait brisés en trois morceaux. C'est peut-être pour ça qu'on est tous dans*

notre petit coin là à remettre... à pleurer sur notre sort. Cette situation la déprime au point de vouloir en attenter à sa vie. Lorsqu'on lui demande comment elle réagit au fait d'être dépressive quand elle se sent seule, elle répond : *J'ai jamais cherché de solutions à part essayer de me tuer (...). Ça, ça réglerait le problème.* Elle estime, toutefois, que ce n'est pas une bonne idée, mais *ça me vient souvent à l'esprit.*

Jane estime que c'est la relation affective qui détermine la conduite d'un enseignant à l'égard d'un élève. Les extraits qui suivent illustrent cette croyance. *Quand il [enseignant] aime quelqu'un, il va y répondre, mais quand il l'aimera pas, il répondra pas. Tu te fais une mauvaise réputation par les profs. Le prof il va te haïr jusqu'à la fin de ses jours. Les profs y ne veulent pas comprendre les élèves parce qu'ils se foutent d'eux. Ils veulent seulement de l'argent.*

Bien qu'elle se croie aimée par la majorité des enseignants, Jane pense que l'affection conditionnelle des enseignants explique ses échecs dans ses tentatives d'être aimée par eux. Lorsqu'on lui demande comment elle réagit au fait que les élèves soient *inacceptés par les professeurs*, elle répond : *peut-être que ça fait mal. Des fois, tu aimerais ça d'être acceptée d'un prof puis tu es pas capable. Tu poses une question au professeur. « Toi, tu écoutes jamais ».* À cette attitude des enseignants, elle en oppose une similaire. *Si tu comprends pas l'élève, l'élève te comprendra pas, puis il voudra pas te comprendre non plus.* Il arrive également qu'elle *pogne les nerfs** et que la réaction soit plus violente comme le montre cette anecdote. *Moi y m'a déjà arrivé d'être tellement frustrée là que j'ai pogné* les livres qu'il y avait sur mon bureau, puis je les ai pitchés* par-dessus la tête du prof. Je voulais viser le prof, mais tu sais, je les ai pitchés* vite par-dessus la tête du prof.*

5.2.2.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Jane se situe elle-même, comme élève, au bas de l'échelle sociale et elle en est frustrée. Lorsqu'on lui demande comment elle réagit au fait que la direction de l'école soit *bien placée*, comme elle l'avait affirmé, elle répond : *Je trouve ça chien parce que nous autres, on est en bas, puis eux autres sont hauts, puis tu as pas le choix de parler quand y te demandent quelque chose, puis ça vient plate à un moment donné.* Elle affirme son besoin de liberté lorsqu'on lui demande ce que ça représente pour elle d'être *une faiseuse de coups* : *C'est une façon d'être libre, une façon de s'exprimer, une façon de sortir tout le méchant qui est en dedans.* Elle désire également que les choses se passent comme elle le souhaite. En effet, elle répond ce qui suit quand on lui demande pourquoi *elle méprise les profs*. *Ben, un prof qui parle pas comme j'aime, qui niaise tout le temps ou bien qui t'aide pas quand tu en as de besoin.*

Représentations de l'univers social et stratégique

Faire le contraire de ce qui est demandé est le moyen que privilégie Jane pour affirmer sa liberté à l'encontre de ceux qui sont *mieux placés* et à qui elle devrait être soumise. L'extrait suivant illustre cette stratégie. *Ce que lui [son père] veut pas que je fasse, je vais le faire encore plus parce que ça va être encore plus le fun* (...). Ça va être encore bien plus le fun* d'en prendre [de la bière] à la cachette parce que c'est là qu'on se fait chicaner, puis c'est là qu'on rit nous autres, tu sais, comme on l'a fait dans leur dos, puis on aime ça c'est le fun*. Jane conçoit que faire des coups est une autre façon d'être libre comme écrire un mot au prof sur le bureau avec quelque chose qui s'efface pas. La consommation de drogue est également associée à la liberté. Lorsqu'on lui demande ce qui lui vient à l'esprit quand elle pense aux jeunes *pas sages* qui sont *drogués*, elle répond : *Ça me fait penser à de la liberté, la liberté d'agir, la liberté de penser.**

Jane estime que les jeunes du groupe des *pas sages*, dont elle fait partie, font des coups parce qu'ils sont *trop renfermés chez eux*. *Les parents leur laissent pas assez de liberté, pas assez de mouvements, pas assez le droit de faire des affaires.*

Jane se représente la direction de l'école comme des personnes haut placées qui peuvent l'interroger et la contraindre à parler. Elle croit que la direction doit nécessairement mentir pour arriver à ses fins, à savoir, que les élèves se dénoncent entre eux. *Admettons qu'ils vont te dire : « OK, faut que tu dénonces telle personne ». OK, ils vont dire : « Il t'arrivera rien ». C'est pas vrai. Dans ces cas, Jane croit que les élèves peuvent s'en sauver parce que la direction est facile à bourrer*. Quand tu leur parles, tu sais, ils font attention, ils écoutent ce que tu dis, mais ils comprennent jamais la vraie version de l'histoire qui est en arrière (...). Ils se font bourrer*, puis après ça, ils accusent du monde, puis c'est pas eux autres.*

Selon Jane, les enseignants n'acceptent pas l'élève qui a de mauvaises notes. Lorsque cela arrive, l'enseignant *va tout faire pour qu'il ait des problèmes*. À l'égard des enseignants, Jane se perçoit comme une fille *qui ne se fait pas piler* sur les pieds*. S'ils lui interdisent de faire quelque chose, elle le fait quand même. S'ils ne veulent pas l'aider, elle a recours à quelqu'un d'autre. Ce qui la frustre, par contre, c'est qu'ils ne réagissent pas comme elle le voudrait à ses attaques. *Ils sont niaiseux, tu vas leur pitcher* n'importe quoi par la tête, n'importe quoi, ils diront rien, ils feront rien, ils vont rester assis.*

5.2.2.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Jane croit qu'il faut avoir des connaissances pour décrocher un bon emploi. Toutefois, l'effet de cette croyance est atténué par le fait qu'elle trouve que le contenu de l'enseignement n'est pas approprié par rapport aux exigences du monde du travail. Par ailleurs, elle éprouve un grand besoin d'être aimée et acceptée. Elle a recours à la famille de son ami et à son groupe d'appartenance pour combler ce besoin, mais elle attend quand même du personnel de l'école et des enseignants en particulier qu'ils l'aiment et l'acceptent.

Jane cherche à ce que les choses se passent comme elle le souhaite. Elle participe à des stratégies pour faire dévier l'enseignement dans le sens de ses intérêts. À l'occasion, elle *fait du trouble* au personnel par solidarité avec les membres de son groupe d'appartenance ou pour protester contre leur refus de l'accepter à cause de ses conduites antérieures ou encore parce qu'ils refusent de répondre à ses demandes.

L'école n'est pas un lieu intéressant pour Jane. Elle fait partie d'un groupe qui lui apporte l'affection, la sécurité, la stabilité qu'elle ne trouve pas dans sa famille éclatée. Elle est très solidaire de ce groupe dont les membres ont tendance à percevoir le personnel de l'école comme un groupe hostile. Par ailleurs, elle s'estime personnellement acceptée et aimée par les enseignants. Cela la place dans une situation ambiguë et inconfortable. Elle a le sentiment d'être acceptée comme individu et d'être rejetée comme membre d'un groupe qui exerce à son égard une fonction identitaire importante.

5.2.3 Samuel

5.2.3.1 Présentation du répondant

Samuel est un garçon de quatorze ans de troisième secondaire au moment des rencontres. Il a été choisi en remplacement d'un élève de deuxième³. Fils aîné d'une famille intacte, il demeure avec ses parents, deux sœurs et un frère cadet. Samuel est un garçon timide. Il participe activement durant les rencontres, mais il se montre peu loquace. Ses réponses sont brèves et concises.

³ Samuel a été choisi pour remplacer un élève de deuxième secondaire. À ce moment, le groupe d'élève de Samuel et du répondant remplacé, était promu en troisième. Il n'a pas été possible de choisir un élève de deuxième parce que les élèves de ce groupe n'avaient pas subi le questionnaire de dépistage.

5.2.3.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Depuis son entrée, en maternelle, Samuel n'aime pas l'école. Lorsqu'on lui demande s'il a déjà aimé cela, il répond : *Non même pas en maternelle. J'ai jamais aimé ça, puis me faire garder par d'autres mondes.* Ailleurs, il affirme : *J'aimerais mieux rester chez nous pour travailler sur la ferme que de venir ici.* Par contre, Samuel veut faire de la mécanique plus tard. Il estime qu'il n'a pas le choix : *Il faut que je finisse mon secondaire cinq.* En conséquence, *avoir de belles notes, c'est important parce que c'est ce qui nous fait passer notre année.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Samuel a adopté une stratégie scolaire qui consiste à en faire le moins possible, mais tout de même assez pour réussir. Il ne fait jamais de devoirs à la maison. Il compte sur son intelligence pour réussir. Par contre, en classe, *il est quand même assez attentif. Je parle pas gros, je fais pas grand-chose, mais, tu sais, je checke* les affaires.*

Il trouve que les enseignants sont trop exigeants. De plus, il estime que ses notes varient selon la relation qu'il entretient avec l'enseignant. *Les notes, ça suit souvent le prof qui va avec. Quand le prof est ben smart*, puis que tu l'aimes bien, les notes sont des fois plus hautes. Je trouve que c'est plus facile d'écouter, ça rentre plus.*

L'attitude et la stratégie de Samuel à l'égard de l'école lui causent des difficultés avec ses parents. *Je fais brailler ma mère parce que je suis écoeuré. Je [ne] voulais plus faire mes devoirs puis là, elle pleurait parce qu'elle disait que c'était important d'aller à l'école. Moi, je disais non. Moi, je m'en câlisse* de l'école. C'est plate, puis je suis écoeuré. Elle a fini par brailler.* À propos de son père, il raconte ce qui suit : *Des fois, j'avais des troubles à l'école. Mon père, (...) y vient me parler, des fois, le soir, puis y me dit des affaires que là, ça me blesse. Y me dit : « Je sais plus quoi faire avec toi puis plein d'affaires de même là ».*

Activités extrascolaires

Samuel a deux passions. Son principal loisir est de faire des randonnées dans son véhicule tout terrain, sa motocyclette ou sa motoneige avec trois ou quatre compagnons. Il adore également la mécanique et projette de faire un mécanicien comme son père. Il s'amuse à démonter et remonter ses véhicules. Il passe de longues journées au garage où travaille son cousin. Il aide son père, diplômé en mécanique. Cela est valorisant. *Des fois, je travaille sur la mécanique avec mon père. Puis je lui aide pas mal. Je lui donne des idées pour arranger des affaires. Des fois, je trouve des problèmes, des solutions avec lui.*

5.2.3.3 *Situation socio-affective*

Représentations de base

Samuel ne présente pas, comme un objectif à atteindre, le fait d'être aimé et compris par son entourage. Il attache, malgré tout, beaucoup d'importance à l'aspect affectif de ses relations avec les autres. La personne idéale est, pour lui, une personne à qui il *peut se confier*. Il peut lui *demandeur tout ce qu'il veut*. Elle lui *prête ses affaires sans chialer**. Elle *aime les mêmes choses* que lui. Samuel se décrit comme un individu moyennement sensible. Ce qui signifie pour lui : *Quand j'ai un problème, puis là le monde me le rapporte tout le temps sur le dos, là, je me sens mal*.

Représentations de l'univers social et stratégique

Samuel se fait une représentation assez négative de la majorité des personnes qui l'entourent. Il décrit son frère et ses sœurs comme des personnes *fatigantes*. Il les critique, se plaint d'eux et les frappe à l'occasion. *Mon petit frère, ma petite sœur, je chiale* tout le temps après eux autres*. Plus loin, il affirme : *Quand j'arrive chez nous, ma petite sœur, elle me traite de gros épais ben, j'y amanche* une taloche*.

Samuel perçoit également ses pairs d'une façon négative. De fait, il ne leur attribue qu'une qualité. Ils sont *attentifs*, c'est-à-dire perspicaces. Par contre, il leur attribue plusieurs caractéristiques négatives. Ils sont *parfois fatigans, violents, pas parlables* et menteurs*. Il ne se sent pas beaucoup d'affinité avec eux. Ils aiment des choses qu'il n'apprécie pas particulièrement, même s'il ne les condamne pas. C'est le cas de la *musique*, des *partys** et des *soûleries*. Malgré cela, il se sent bien avec ses amis peu nombreux, trois ou quatre, avec qui il partage la passion pour les véhicules sportifs motorisés comme les motocyclettes et les véhicules tout terrain. Il affirme que cela ne le dérange pas lorsque les autres le taquent. Par contre, ses réactions sont violentes lorsque sa patience est à bout et qu'il éclate. Dans ces cas, il se dit peu porté à la violence physique, ses attaques sont verbales ; il devient *ba-veux**, comme il le dit.

Samuel se fait une représentation négative du personnel de direction de l'école. Il ne lui attribue aucune caractéristique positive si ce n'est qu'il considère favorablement le fait qu'il donne des sanctions qui ne soient pas respectées. Il ne pense pas être important pour la direction. *Je pense pas que je sois important pour eux autres (...)*. *Ça leur tente pas de taponner* trop longtemps avec nous autres*. La représentation qu'il se fait de la direction suscite chez lui de la haine à leur égard. Il en est de même pour les surveillantes. Les seules caractéristiques positives, qu'il leur attribue, c'est le manque d'attention et la prévisibilité de leurs conduites. Cela permet aux élèves de les déjouer facilement. Samuel s'attache à décrire les trois ou quatre enseignants qu'il n'aime pas. Il estime que les enseignants ne lui

attachent pas plus d'importance que ne le fait la direction de l'école. Il croit que sa relation affective avec le personnel enseignant conditionne son attitude en classe et ses résultats. *Quand tu aimes le prof, tu l'écoutes. Quand tu l'aimes pas, tu te dis tabarnak**. Plus loin, il affirme : *Quand le prof est ben smart*, puis que tu l'aimes bien, les notes sont des fois plus hautes.*

Samuel se fait une image très positive de ses parents. Son père, en particulier, correspond à la représentation qu'il se fait de la personne idéale. Il s'estime compris et perçu positivement par son père. Samuel affirme qu'il *collait toujours* ses parents lorsqu'il était jeune. Il ne voulait pas se faire garder.

5.2.3.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Samuel veut être libre. Pour lui, cela signifie : *faire pas mal ce qu'on veut faire*. À ses yeux, il est très important d'être libre. L'extrait suivant en témoigne : *C'est important. Si on n'avait pas ça, ben on aurait... on voudrait toutes se suicider. Dans le fond, tu es poigné tout le temps à faire les mêmes affaires, je sais pas moi, la vaisselle à tous les soirs, après ça tu vas te coucher, des affaires de même. Des fois, faut que ça change. Il faut que tu t'ouvres, que tu fasses ce que tu veux, ce que ça te tente*. Il attend des autres qu'ils le laissent faire ce qu'il veut. Il attribue, en effet, à la personne idéale la caractéristique suivante : *Elle me laisse faire ce que je veux*.

Représentations de l'univers social et stratégique

Samuel a développé une stratégie pour acquérir la liberté recherchée. Les éléments fondamentaux de cette stratégie sont l'autonomie et la fiabilité. Pour lui, être autonome, c'est être capable de se débrouiller seul. Lorsqu'on lui demande ce que représente, pour lui, l'autonomie, il répond : *C'est quand même assez important. C'est le fun*, ça aide pas mal à gagner de la liberté d'être autonome, puis toute*. Selon lui, pour devenir libre, *il faut que tu commences par t'arranger* pour que le monde te fasse confiance pour te laisser aller, puis que tu fasses pas des niaiseries*. Malgré cela, il n'exclut pas la désobéissance occasionnelle comme le montre cette affirmation : *Mettons que je veux faire de quoi, puis que mon père y veut pas, ça arrive des fois que je le fais pareil*. La réponse de son père à cette stratégie va dans le sens de ses objectifs. Lorsqu'on lui demande pourquoi il est libre, il répond : *Parce que mon père, ça le dérange pas trop. Tant que je ne fais pas de conneries, il me laisse faire*. L'affirmation suivante illustre l'évolution de sa situation politique dans la famille : *L'année passée, j'avais pas le droit d'aller dans le chemin en quatre roues. Mon père me laisse aller des petits bouts. Il me laisse faire pas mal plus toutes sortes d'affaires*.

Samuel ne fait jamais référence à cette stratégie lorsqu'il livre la représentation qu'il se fait de sa situation socio-politique à l'école. Pour lui, le personnel de direction *a toujours raison même quand ce n'est pas vrai*. Il n'y a pas moyen de discuter avec eux et ils sautent trop directement aux conclusions. Les enseignants sont « *chialeux** » et *sont toujours sur son dos*. Les surveillantes ne sont *pas brillantes* et ont *des têtes de cochon*. Cela signifie qu'il est inutile de leur expliquer que tu n'as pas fait ce dont elles t'accusent. Elles répondent : « *Moi, je suis certain que c'est toi, tu es tout le temps de même* ». La réaction de Samuel à une telle situation varie selon la catégorie d'appartenance des personnes concernées. Avec les surveillantes, *il essaie de les niaiser*, cela consiste à leur parler grossièrement. À l'égard des enseignants, la réaction est davantage intériorisée comme le montrent ces extraits : *On l'envoie chier puis on [ne] lui aime pas la face*. Ailleurs, il ajoute : *Si c'était pas des profs, je leur dirais de scammer*, je leur parlerais dans le casque [dire sa façon de penser]*. Sa réaction avec le personnel de direction est assez semblable à celle qu'il adopte avec le personnel enseignant. Lorsqu'on lui demande de décrire sa réaction, il répond : *J'essaie de le contredire, mais ça donne pas grand-chose*. Ou encore : *Je les hais à cause de cela*. Il exprime sa rage intérieure de la façon suivante : *C'est en dedans. L'ostie*, je voudrais le fesser là, à un moment donné*.

5.2.3.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Samuel déteste l'école depuis le premier jour où il a dû se séparer de ses parents pour aller en maternelle. Il fréquente l'école et souhaite avoir de bons résultats parce qu'il veut faire un mécanicien et qu'il estime avoir besoin pour cela de terminer sa cinquième secondaire. Par ailleurs, il considère encore que le monde scolaire qui l'entoure est un univers avec lequel il a peu ou pas d'affinité et qui lui est généralement hostile. Sa réaction consiste à se replier sur lui-même et à refouler l'agressivité que ces frustrations suscitent. À l'occasion, il éclate et exprime sa colère par l'agressivité verbale à l'égard des personnes et par l'agressivité physique à l'égard de l'équipement scolaire.

5.2.4 Daniel

5.2.4.1 Présentation du répondant

Daniel est un garçon de quinze ans de deuxième secondaire. Issu d'une famille éclatée, il vit actuellement avec sa mère et son unique frère, mais également avec trois jeunes enfants issus d'une autre union. Il est un peu réservé durant les premières rencontres, mais il donne rapidement l'impression d'être à son aise. Il se montre très coopératif et s'exprime facilement et avec confiance.

5.2.4.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Daniel trouve que l'adolescence, *c'est la plus belle chose qui peut pas t'arriver. Tu es jeune, tu as pas de problème de santé, tu n'as pas rien. Moi, j'ai pour mon dire, t'es aussi bien d'en profiter.* Il estime que les élèves studieux pensent trop à leur avenir, et pas assez, à leur vie présente. *Parce que, tu sais, dans le fond, l'avenir, t'as encore plein plein de temps pour t'en occuper.* D'autant plus que ses objectifs ne sont pas très élevés pour ce qui concerne l'acquisition de connaissances. *Il a pour son dire, qu'il en faut qui soient plus éduqués que d'autres.* Selon lui, l'école a quand même son importance *si on veut avoir une job plus tard.* Il ne désire pas, non plus, être un élève modèle, car *si tu penses juste juste à l'école, ben plus tard, tu vas penser juste, pour moi, plus tard, tu vas penser juste juste à ta job.* Il estime, enfin, que la réussite scolaire à laquelle il aspire est peu exigeante. *J'ai pour mon dire, ça donne quoi d'étudier, tu sais, durant le cours, tu as juste à écouter ce que le prof te dit, tu auras pas besoin d'étudier la même affaire.* Il ajoute que, de cette façon, il ne *poche* pas* de cours. Cela lui suffit. Lorsqu'il considère les élèves studieux, il affirme : *Ça me frustre un peu parce que je trouve que c'est du gaspillage.*

Représentations de l'univers stratégique et social

On peut résumer la stratégie de Daniel par cette affirmation : *J'étudie pas pantoute*. J'écoute dans le cours puis je fais les exercices, puis je sais pas, je passe mes examens pareil. Je verrais pas pourquoi j'étudierais deux heures.* Il manque des cours à l'occasion lorsqu'il estime qu'il ne pourra pas supporter l'enseignant. *Si admettons, ça me tente pas de venir à un cours, ben je viendrai pas à la place de venir dans le cours, puis tu sais, me pognier* avec mon prof. Ben, ça me tente pas, je suis mieux de skipper*.* Il trouve que les enseignants expliquent, mais sont ennuyeux. Ils sont *trop à leur affaire. Ça veut dire, eux autres, dans le fond, y viennent à l'école, y se réveillent à tous les matins, ça c'est leur job. Ils font pas ça parce qu'ils aiment les jeunes, c'est pour la paye.* Il ajoute plus loin : *Ils se rendent pas compte, y a bien des jeunes qui aimeraient que bien des affaires changent, mais, tu sais, eux autres, ça y eux [leur] passent par dessus la tête : « si t'es pas content prend la porte, va-t'en chez vous ».* Daniel se démarque des élèves studieux *enfermés dans leur chambre tout seuls en train d'étudier* et qui sont *peut-être en train de manquer un party* à quelque part. Mais, eux autres, y le savent jamais parce qu'ils sont tout le temps chez eux.*

Activités extrascolaires

Les sports

Représentations de base

Daniel se décrit comme un garçon très actif. *Tu sais, il me semble, la vie, c'est plate si tu fais pas rien. Pour moi, il faut tout le temps que je bouge, que je fasse quelque chose.* Ce besoin se traduit principalement par la pratique de plusieurs sports, notamment le hockey, la planche à neige et la planche à roulettes. Il ne pratique pas seulement les sports pour s'amuser. Il poursuit, dans ce domaine, des objectifs beaucoup plus élevés que dans le domaine scolaire. Il veut exceller. Voici ce qu'il affirme : *Dans un sport, je sais pas, tu fais de ton mieux. Tu joues pas pour le fun*. Ben, tu joues toujours un peu pour le fun*, mais tu sais, moi, je me suis toujours dis : « Quant à jouer pour le fun*, aussi bien de jouer pour le trophée ».* Ailleurs, il ajoute pour expliquer son ardeur à jouer au hockey : *Moi, je veux pas faire de carrière non plus, mais tu sais, j'aime bien ça quand le monde dans les estrades y savent c'est qui Daniel.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Pour devenir le meilleur, Daniel estime qu'il faut se donner complètement à son activité. *Tu te défonces à fond, tu lâches pas, tu fais le mieux que tu peux.* Selon lui, il faut également *s'entraîner* et avoir de la *discipline* ce qui exige du *courage*. Il s'entraîne chez lui. Il fait de la course, de la bicyclette et des poids et altères.

Sorties

Daniel attache beaucoup d'importance aux sorties avec ses amis. *Ça représente la liberté, sortir, je sais pas, quand on est sorti tous en gang*, y a pas d'autorité, tu sais, tous les chums*.* *Si quelqu'un décide, y pogne une bulle [faire quelque chose sur un coup de tête]* « *Bon, moi, j'ai envie de me pitcher* dans le lac* »... « *Vas-y, c'est toute* ». Il affirme que cela le frustre quand son entourage s'oppose à ses activités. Dans ce cas, il résiste s'il estime être dans son droit.

5.2.4.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Daniel veut qu'on le reconnaisse et qu'on l'aime. Lorsqu'il explique pourquoi il se donne à fond au hockey, il répond, comme on l'a vu : *J'aime ben ça quand que le monde dans les estrades, y savent c'est qui Daniel Martin.* Ailleurs, il explique la différence entre une surveillante et ses collègues en ces termes : *Celle que je décris, elle est supercorrecte. Tu peux arriver, tu sais, on fait juste passer dans le corridor, tu sais les autres, elles te font une gueule de bois.* *Elle : « Salut ! Daniel », puis elle s'en vient nous voir puis nous parle. Tu*

sais, moi, j'aime ça. Je trouve ça correct. Les autres, c'est : « Moi, j'ai mon boulot, les jeunes, je les aime pas, c'est la paye que je veux ». Reviens-en là. Il supporte mal que son frère soit quelques jours sans lui adresser la parole comme en fait foi cette anecdote : *Une fois, je me suis vraiment battu avec, puis là, ça avait viré mal, ben là, on avait été, peut-être ben, à peu près deux semaines sans se parler. Ben moi, je capotais* ben raide. Moi, je voulais revenir comme avant avec, mais lui, il était encore frustré.* Par contre, Daniel est généralement inquiet et méfiant à l'égard des étrangers. Il affirme qu'on *devrait connaître le monde avant de chumer* avec.* Toutefois, si les gens ont une allure familière, ses craintes s'estompent. *Si y a pas mal les mêmes manières que nous autres, on aura pas pantoute* de la misère* à l'accepter.*

Représentations de l'univers stratégique et social

On peut faire ressortir trois stratégies que Daniel favorise pour se faire reconnaître et aimer. Il cherche à exceller dans les sports qu'il pratique. C'était le cas au hockey, comme on l'a vu précédemment. Pour le moment, il se consacre plus particulièrement à la planche à roulettes et à la planche à neige. Il s'y donne à fond comme il le faisait au hockey. *Moi, j'ai toujours voulu jouer dans les catégories forts puis d'être un des meilleurs. Bon ben, mon rêve s'est réalisé, fait que là je vais en réaliser un autre, être un des meilleurs en skate-board* et en snow-board*.* Je crois qu'on peut également attribuer à son désir d'être aimé, le zèle qu'il met à *prendre soin* ou *s'occuper* de ceux qui lui manifestent de l'affection. *Si tu t'occupes pas de ta blonde*, ben là, à un moment donné, elle va te flusher*.* Lorsqu'on lui demande de préciser l'importance qu'il attache au fait de faire attention à son frère, il répond : *Ben c'est que mon frère, c'est mon frère, puis si y serait plus là, ben premièrement mes journées seraient longues en crime. Mais tu sais, je veux le garder le plus longtemps possible.* Il aimerait avoir une meilleure apparence physique. Lorsqu'on lui demande quelles sont les caractéristiques qu'il aimerait avoir, il écrit qu'il aimerait être beau. C'est également une caractéristique qu'il s'attribue lorsqu'on lui demande de décrire comment il sera plus tard. Pour Daniel, la beauté est un moyen de ne pas se faire opprimer. *Le monde y t'écoeurera pas si tu es beau.* Si l'on tient compte de la pudeur qu'ont les garçons à aborder un tel sujet, on peut légitimement interpréter cet énoncé dans le sens suivant : La beauté est un moyen de susciter des sentiments positifs à son égard.

Au regard de sa situation socio-affective, on peut classer les personnes qui l'entourent en trois catégories. Il y a ceux qu'il appelle *les plates* ou *les normaux*. Il s'agit d'adolescents différents de lui qui ne présentent pas grand intérêt à ses yeux. Il est *correct* avec eux, mais il n'a aucun plaisir à leur contact. Il ne participe pas à leurs activités même lorsque ceux-ci l'y invitent.

La deuxième catégorie est constituée des personnes sympathiques. Ce sont les personnes qui l'aiment, ses parents et ses amis. Il faut souligner la présence, dans ce groupe, d'une surveillante qui lui manifeste de l'intérêt et de la considération. *Elles ont réalisé* [en parlant des surveillantes comme celle qui lui sert de prototype] *que quelqu'un peut avoir l'air ben méchant, mais dans le fond, c'est un petit gars tout gentil, tout doux là*. Ce groupe compte également son frère qui est probablement la personne la plus importante dans sa vie. Ils sont toujours ensemble. *Mon frère, c'est pas juste mon frère, c'est mon meilleur ami*. C'est également un complice. *Eux autres* [les frères des autres], *dans le fond, y veulent pas que son petit frère vire des brosse*, y va être malade, puis toute... Tandis que moi, mon frère y est là, y me le demande, puis si moi je veux en virer une brosse*, mais tu sais, yaou ! Viens-t-en, on va la virer ensemble*.

La troisième catégorie est constituée des personnes hostiles. Ce sont d'abord les Yo. Il s'agit d'une bande rivale à qui il reproche d'usurper l'identité des *Fuckés*, son groupe d'appartenance. Ce sont des jeunes qui s'habillent comme les *Fuckés* sans en être. Il se sent agressé par la seule présence d'un membre de ce groupe. *Y veulent nous piquer notre style. (...) Les Yo passent leur temps à descendre à Greenlay venir mener le trouble. Nous autres, on n'aime pas ça. Fait que là, ça s'échange. Nous autres, on les écoeure, nous autres, on se tanne, eux y commencent. Fait que ça fait des guerres de gang**. La catégorie des gens hostiles compte également la direction de l'école qui *n'est pas écoutante* et les enseignants qui *viennent à l'école, y se réveillent à tous les matins, ça c'est leur job. Ils font pas ça parce qu'ils aiment les jeunes, c'est pour la paye*. Il faut également ajouter les surveillantes qui travaillent *pour la paye* et qui *n'aiment pas les jeunes*.

5.2.4.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Selon Daniel, personne n'est pareil. *Y pas une gang* de jeunes qui sont pareils dans le fond. Tu sais, si tu es six ou sept qui font... qui sont habitués d'être ensemble, il y en a cinq, six ailleurs, ben les cinq, six, ils sont pas pareils comme les autres, tu sais*. Compte tenu de cela, il estime qu'on ne devrait pas empêcher les gens d'être comme ils le souhaitent. *Pour moi, je trouve que le monde y devraient toutes se dire : « Ben, c'est sa vie, laisse le faire »*. Daniel veut plus de liberté. Il reconnaît que les lois et les règlements sont nécessaires pour maintenir l'ordre social. Il estime, toutefois, qu'il y en a trop et qu'ils ne sont pas tous justifiés. *Je trouve qu'ils donnent trop de règlements. Y en a une gang* qui sont inutiles*. Il voudrait également que les policiers et l'autorité scolaire appliquent les règlements avec souplesse. Il donne comme exemple la conduite que lui-même adopte avec son demi-frère. *Moi j'ai l'autorité sur mon petit frère, mais tu sais, dans le fond, si mon petit frère me dit : « Je veux un popsicle* » je [ne] dirai pas : « NON [dit d'une voix forte et menaçante], je veux rien*

savoir, va faire ta chambre avant ». Je vais dire : « Je t'en donne un, mais tu fais ta chambre. Ça me dérange pas quand, mais tu fais ta chambre ».

Représentations de l'univers stratégique et social

Selon Daniel, les autres sont un obstacle et une menace à l'expression authentique de lui-même et à sa liberté. Le cas de la longueur des cheveux en est une illustration. *Si les trois quarts du monde, si y veulent pas avoir les cheveux longs, d'après moi, c'est qu'ils ont peur d'être préjugés [être victimes des préjugés des autres à leur égard]. Tu sais, vu que j'ai les cheveux longs, les premiers temps, que je commençais à les avoir longs, je pensais tranquillement de me les faire couper parce que je me disais : Le monde qui me voient, y vont se dire : « Y veut tuer tout le monde ». Par contre, le groupe d'appartenance donne la liberté recherchée comme le montre l'extrait suivant : Quand on est sorti tout en gang*, y a pas d'autorité, tu sais tous les chums*. Si quelqu'un décide, y pogne une bulle [avoir une idée soudaine, sans réflexion], bon moi j'ai envie de me pitcher* dans le lac... « Vas-y c'est toute ». Le groupe permet également d'affronter ceux qui menacent. Ça [faire partie d'un groupe] nous donne un petit peu de sécurité. Si le monde y savent que tu es dans une gang*, ben premièrement, y aura pas une gang* qui va t'écoeurer quand tu es seul sinon y savent que ça ira pas bien.*

La stratégie que prône Daniel pour augmenter son espace de liberté comprend deux autres volets. Le premier consiste à protester pour faire changer les règles qui le briment. Toute personne qui contrecarre sa liberté fait l'objet de protestations. C'est toutefois sa mère et surtout le personnel de l'école qui en prennent la plus grande part. *Les autres y rouspètent, mais y vont ostiner* un peu, puis y vont arrêter là, ben nous autres, on arrêtera pas tant qu'on aura pas eu ce qu'on voulait.* Lorsqu'on lui demande dans quelle situation, il rouspète, il répond : *Ben, c'est plus à l'école.*

Daniel s'identifie au groupe des *Fuckés* qui se distingue des autres par ses goûts et la manière de se vêtir. Il se distingue des *normaux* qui sortent peu et restent avec leurs parents. *Ils pensent un peu trop à leur avenir puis pas assez à comment ils sont, là. Ils fonctionnent selon les règles et n'osent pas s'affirmer. Ils voudraient sortir tous les soirs, mais ne le font pas à cause de leurs parents. Ils ne veulent jamais se défendre parce qu'ils ont un peu peur. (...) Si quelqu'un l'écoeure, ben y va fermer sa gueule puis y va s'en aller.* À l'école, ils se laissent *chicaner* sans répliquer.

Daniel considère que le personnel de direction fait partie d'un monde à part dans lequel il ne se reconnaît pas. *Il [le directeur] ne vient pas du même monde que nous autres.* Selon Daniel, le personnel de direction est autoritaire et n'écoute pas les élèves. Ils ont toujours rai-

son contre eux. *Tu vas arriver dans son bureau, tu vas lui dire : « C'est pas moi, c'est la personne qui est à côté de moi ». Lui, il va dire : « Moi, je te crois pas pantoute*. Toi, tu es un jeune. Y a une bonne femme qui vient de me dire que tu as pitché* une pomme. Je sais que tu vas me dire que c'est pas toi ».* Selon Daniel, il y a deux catégories de surveillantes. Il y a celles qui appliquent le règlement sans discernement et qui n'aiment pas les élèves. Il y a également la surveillante qui est correcte. C'est elle qui compte le plus à ses yeux. C'est le prototype de l'adulte correct. Elle aime les élèves et voit au-delà des apparences. Elle avertit sans s'énerver, *sans pogner* les nerfs*, comme il le dit. Il trouve que les enseignants n'ont aucun souci de ce que pensent et désirent les élèves. *Ils veulent pas arranger les choses pour que les élèves soient bien. Ben tu sais, dans le fond, tout ce qui est leur rêve, c'est qu'il y ait une classe, puis tout le monde soient sages puis fassent ce qu'ils veulent, ce que le prof veut. (...) Ils se rendent compte qu'ils ont de l'autorité, mais tu sais, ils se rendent pas compte qu'il y a bien des jeunes qui aimeraient ça que ben des affaires changent. Mais tu sais, eux autres, ça y eux passe six pieds par-dessus la tête : « Si t'es pas content, prends la porte, va-t'en chez vous ».*

Daniel voit sa mère comme une personne *compréhensive*. *Elle trouve que l'école, c'est rendu ben trop sévère et elle n'aime pas se faire achaler* par l'école.* Il considère que sa mère est plus permissive que celle des autres adolescents. *Les autres, je sais pas, leurs parents leur disent toute : « Mettons, trois soirs par semaine vous restez à la maison, les autres soirs, vous pouvez sortir ». Moi, ma mère, c'est : « Tu sors quand ça te tente, reste icitte* quand ça te tente ».* La stratégie de protestation est efficace avec elle. *Chez nous, c'est à ma mère qu'on parle. Ben à un moment donné, elle s'écoeure de nous entendre parler. Elle dit que c'est beau [cela signifie qu'elle concède].*

5.2.4.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Daniel veut réussir ses études, mais croit qu'il n'est pas nécessaire de travailler à domicile pour y parvenir. Il suffit d'écouter en classe et de bien travailler lorsqu'il est à l'école. Il n'est pas nécessaire de sacrifier aux études la belle vie avec les copains. Il estime que son style vestimentaire donne l'impression d'un adolescent délinquant et dangereux alors qu'il se considère comme une personne douce et gentille. Cela le rend méfiant à l'égard des personnes qui ne lui ont pas démontré qu'ils l'aiment et qu'ils puissent être corrects avec lui. Même s'il croit que l'ordre et la discipline sont nécessaires pour le bon fonctionnement de l'école, cela vient en conflit avec son désir de vivre pleinement et librement son adolescence. Il s'attend à ce que le personnel de l'école applique les règles et exerce son autorité avec souplesse, sans le rejeter ni le traiter comme s'il était un délinquant. Il y a un membre du personnel de l'école qui agit comme il le souhaite. Il croit que cette surveillante a découvert qui il était vraiment et qu'elle l'aime.

5.2.5 Angélique

5.2.5.1 *Présentation de la répondante*

Angélique est une jeune fille de seize ans de troisième secondaire. Elle est la fille aînée d'une famille intacte. Elle habite, en ce moment, avec son père, sa mère et sa sœur cadette. Un peu timide durant la première rencontre, elle devient vite à l'aise et montre beaucoup d'intérêt. Elle se montre très motivée. Ses interventions sont généralement courtes et sans détour.

5.2.5.2 *Activités*

Activités scolaires

Représentations de base

Angélique estime que, aussi longtemps qu'elle se souvienne, elle n'a jamais eu de bons résultats scolaires et n'a jamais aimé l'école. Elle aurait désiré s'inscrire au cégep en technique d'intervention en délinquance si ce n'avait été de ses résultats scolaires, trop faibles. Elle s'estime donc obligée de se rabattre sur un D.S.P.⁴. *Je suis obligée de prendre un D.S.P., mais il y a pas grand-chose qui m'intéresse, ça fait que je sais pas trop où je m'en vais.* Sa volonté de faire ses études secondaires est instable et varie selon le contexte dans lequel elle se trouve. La nature des cours, les enseignants qui les donnent et les autres élèves ont une influence sur sa motivation scolaire comme le montrent les affirmations suivantes : *Quand tu pognes* des profs que tu aimes, eux autres, j'haïs pas ça, je veux continuer. Mais, ça dépend des cours, y a des cours que j'aime, y a des cours que j'aime pas.* Elle affirme que ses amies aiment plus l'école qu'elle et que, *des fois, elles me donnent le goût d'aller étudier.* Malgré cela, elle a *hâte d'aller sur le marché du travail. Ça me tente pas de niaiser encore longtemps.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Angélique affirme qu'elle essaie de se motiver au travail, mais cela ne tient pas. Elle fait ses devoirs, mais n'étudie pas à la maison. En classe, elle trouve que les enseignants *expliquent trop longtemps.* Cela dépasse sa limite de tolérance. Elle *n'écoute plus et s'occupe à converser avec les voisins.* Il lui arrive aussi de s'absenter des cours même si cela lui vaut une retenue à l'école après la classe. Elle en profite pour faire ses travaux, elle trouve que c'est mieux que d'écouter parler l'enseignant. *Je vais faire mes devoirs, ça va me donner de quoi.*

⁴ Diplôme délivré à la suite d'études secondaires professionnelles.

Elle croit que les enseignants se *foutent* pas mal des élèves. *Eux autres, leur vie c'est de faire leur job, puis d'être comme les autres, j'imagine, je le sais pas, mais... Ils expliquent trop longtemps sans ajouter à ce qui se trouve dans les livres et, de cette façon, ils parlent souvent pour ne rien dire.* Elle leur reproche de lui donner à faire, à domicile, des exercices dont elle ne maîtrise pas les connaissances requises. Elle trouve que ces travaux devraient être faits à l'école avec l'aide des enseignants. *Elles donnent du travail à faire en classe puis que tu finis chez vous en devoir. Oui, mais moi, je le sais, je comprends pas. J'aime mieux le faire tout de suite parce que j'aime mieux qu'elles expliquent des affaires que je comprends pas. Les affaires que je comprends, je les fais chez nous. Eux autres y comprennent pas ça.*

Angélique se distingue des *bolés** qu'elle envie parce qu'ils réussissent facilement et vont aller *plus loin qu'elle* dans la carrière de leur choix. Il y a les *bolés* gentils* qui aiment les *partys** et qui réussissent sans étudier. Il y a également les *bolés* têteux** qui sont *tout le temps en train* d'étudier durant les récréations et la pause de midi. De plus, ils *prennent pour le prof* lorsque les élèves contestent ses décisions.

Elle trouve que ses parents veulent qu'elle réussisse. Son père ne comprend pas qu'elle n'aime pas l'école. *Ma mère, oui, parce qu'elle a poché elle itou, puis elle a arrêté de bonne heure, mais mon père, il a continué.* Elle estime que ses parents ont un parti pris pour l'école. Ils la menacent de restreindre les sorties et les activités qui lui tiennent à cœur afin de l'inciter à étudier davantage.

Activités extrascolaires

Représentations de base

Angélique affirme : *On a rien qu'une vie puis il faut la vivre comme du monde. Selon elle, il faut également se tenir en bonne forme physique. En conséquence, rester tout le temps tout seul chez vous, c'est plate, tu t'ennuies, tu mènes une vie plate.*

Représentations de l'univers stratégique et social

La participation à des *fêtes* de jeunes lui permet de *profiter de sa jeunesse* et d'avoir du plaisir. La pratique des sports, aïkido, basketball et planche à neige, la tient en bonne forme physique. *Ça garde la santé, puis en même temps ça amuse.* Elle joue également de la guitare. *C'est important pour se changer les idées.* C'est avec les garçons surtout qu'elle fait du sport et des activités physiques. *Des fois, j'allais faire du *bicycle** ou de la randonnée, puis y a des gars qui viennent avec moi. Quand il y a des filles qui viennent, elles veulent pas être avec moi... (...); comme le *snow* [*snow-board**], je le fais juste avec des gars parce que les filles ont peur, des gars aussi.*

5.2.5.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Angélique considère qu'il est essentiel *d'être tout le temps avec du monde, être jamais toute seule, avoir gros des chums* puis toute, ben, être tout le temps avec*. Ses amis sont des gens qui lui ressemblent *parce que tu te tiens pas avec du monde qui te ressemble pas. Qui se ressemble s'assemble*. Elle attend de ses amis qu'ils l'écoutent, même si elle n'est pas portée à faire des confidences. *Il y a tout le temps quelqu'un qui faut qu'y t'écoute en quelque part parce que sinon, si tu te renfermes tout le temps, c'est comme tu vas être pognée* puis à un moment, tu vas éclater*. Elle aimerait pouvoir se confier à ses parents comme à ses amies. Elle affirme : *J'aimerais avoir plus de communication avec mon père*. En parlant de sa famille, elle déclare : *Tu sais, j'aimerais que ça soit de même [avec ma famille] qu'on se confie comme à un ami*. Elle souhaiterait également que la direction de l'école soit plus près des élèves. *Ils pourraient venir avec nous autres, nous parler*.

Représentations de l'univers stratégique et social

Selon Angélique, pour se faire des amis, *il faut être gentil sans ça, le monde va te rejeter (...). J'essaye de pas faire chier le monde. Je me tiens avec eux autres puis j'essaye de les comprendre*. Elle parle aux gens, elle n'est pas timide avec eux. Elle se *tient en gang**. Elle a tenté de se confier à ses parents, mais *ils s'en balancent ben raide*, selon elle.

Ses amies sont gentilles avec elle et elles la comprennent. Elle a, toutefois, plus d'affinité avec les garçons. *Ils me ressemblent. Ils sont moins bons que moi à l'école, y sont pas bons à l'école comme moi. Ils aiment plus le sport comme moi*. Elle estime que la direction de l'école déteste les élèves comme elle. *Ils se prennent pour des boss* de l'école justement. Tu sais, ils se foutent de nous autres. Ils font rien que leur affaire, puis si tu respectes pas ça, ils te haïssent, puis y pensent que tu es une grosse délinquante*. Elle ne parle pas de sa relation affective avec les enseignants sauf pour affirmer qu'elle les hait. Elle trouve que ses parents ne la comprennent pas, c'est comme *s'ils avaient oublié leur jeunesse*.

5.2.5.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Angélique n'aime pas recevoir des ordres. Elle trouve que les règlements de l'école sont trop sévères. *Plus y mettent ça plus sévère, plus que le monde capotte*, plus que le monde a le goût de les faire chier parce qu'ils les haïssent*. Elle voudrait que la direction de l'école écoute le point de vue des élèves concernant certains règlements comme la tenue vestimentaire. Elle estime que certaines prescriptions pourraient être assouplies. Cela ferait disparaître des irritants pour les élèves sans menacer le bon ordre dans l'école.

Représentations de l'univers stratégique et social

Non seulement Angélique croit-elle que les règlements de l'école sont inutilement sévères, mais elle juge qu'ils sont appliqués avec trop peu de souplesse. *Je trouve ça plate. Ça nous met plus frustrés, puis après ça, on est plus en maudit* après eux autres. On dirait qu'on fait exprès pour les faire chier après. Elle dit qu'elle pogne* les nerfs. Ce qui signifie qu'elle devient agressive verbalement. Je leur dis dans le portrait.*

Du personnel de direction, Angélique dit qu'ils se prennent pour d'autres, qu'ils font des règlements de con. *Les seules fois qu'on les voit, c'est pour une punition. On les voit jamais, ils sont tout le temps icitte* à part, dans l'école. Quand on vient icitte* dans le secrétariat, c'est pour avoir une retenue ou ben bon une affaire de même.* L'extrait qui suit résume bien son opinion à l'égard de la direction de l'école. *Ils essayent justement de se prendre pour d'autres. Ils mettent du monde dehors, puis toute. Il faut que ça marche à leur façon. Tu peux pas dealer* avec eux autres. Tu peux pas dire, tu peux pas essayer de leur expliquer de quoi. Il faut tout le temps qu'ils fassent à leur tête parce que c'est eux autres qui décident. Un petit élève qui arrive, puis qui leur dit que c'est faire [quoi faire], ben ça les frustre. Nous autres, ça nous frustre ben raide de savoir qu'ils sont pas capables d'écouter.*

Selon Angélique, les surveillantes sont fatigantes et elles ne comprennent rien. Elles sont fatigantes parce *c'est tout le temps eux autres qui te gueulent après. Elles arrêtent pas de nous engueuler puis de nous donner des ordres.* Elle donne un exemple d'incompréhension. *Ils viennent dans ta case*. Tu mets ton manteau pour t'en aller dehors, mais il y a une chum* à côté puis elle aussi elle s'en va, tu l'attends. « Eh ! Dépêche-toi, va-t'en à la salle publique ». On met notre manteau, on parle, on s'en allait après ça.* Elle conclut de la façon suivante : *Elles comprennent pas que ça ferait pas le bordel pour autant. Elles sont pas obligées de... je veux ben croire qu'elles sont payées pour ça, mais il y a toujours ben des limites. Elles sont pas payées juste pour nous engueuler, elles pourraient comprendre de quoi.*

5.2.5.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Angélique aurait voulu faire une technicienne. Elle en est empêchée par ses résultats scolaires. Aucune profession accessible par un diplôme d'études secondaires ne l'intéresse. L'école n'a plus de sens à ses yeux. Par ailleurs, l'école est un milieu qui ne lui offre pas la considération qu'elle attend. Elle a plutôt le sentiment d'être traitée comme une quantité négligeable. De plus, elle rend l'école responsable en grande partie des tensions qu'elle vit dans sa famille. Elle se demande s'il ne serait pas plus sage de quitter l'école. L'école ne lui apporte rien, si ce n'est des problèmes.

5.2.6 Marie

5.2.6.1 *Présentation de la répondante*

Marie est une jeune fille de seize ans de troisième secondaire. Fille cadette d'une famille intacte, elle demeure seule avec ses parents. Son frère et sa sœur ont quitté la maison. Les rencontres lui demandent de l'effort. Elle demande souvent de répéter ou d'expliquer les questions posées par l'interviewer. Lorsqu'on lui demande d'expliquer le pourquoi d'une caractéristique qu'elle s'attribue à elle-même ou aux autres, elle répond très fréquemment qu'elle ne sait pas. Elle montre, à l'occasion, des signes de fatigue. Lorsque l'interviewer lui demande si elle trouve les rencontres difficiles, elle répond : *C'est pas si pire que ça. C'est juste fatigant.* Elle ajoute qu'elle a quelques fois mal à la tête à la fin des rencontres.

5.2.6.2 *Activités*

Activités scolaires

Représentations de base

Marie pose le problème de la fréquentation scolaire de la façon suivante : *Je veux avoir une job plus tard. Puis c'est ça, j'ai pas le choix. Si tu vas pas à l'école, tu as pas de job. Si y avait d'autres choix, je lâcherais l'école, je prendrais les autres choix. Mais tu as pas d'autres choix. Tu es obligé d'apprendre.* Ailleurs, elle ajoute : *Tu peux pas apprendre si tu écoutes pas. Tu peux pas comprendre, tu peux pas avancer. Si tu aimes l'école, c'est sûr, tu vas écouter, puis tu vas réussir.* En pratique, elle déteste l'école. *J'aime ça apprendre, mais de la manière, puis toute qu'à l'école c'est faite, il me semble que c'est moins intéressant.* Elle ajoute : *Tu sais, on n'aime pas ça se retrouver dans une classe, rester assis puis écouter, faire toute qu'est-ce que l'école demande.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Selon Marie, elle essaie parfois de s'améliorer, mais sans résultat. Elle a de la difficulté à comprendre les explications. *Au début, on écoute, mais comme on comprend pas, puis tu sais, on comprend pas, puis tu sais on a de la misère. Ben à un moment donné, on écoute plus. Ça donne rien. On se réessaie, puis on décroche. Ça change rien.* Ailleurs, elle ajoute : *Tu essaies, puis à un moment donné... Après c'est décourageant, c'est encore pire après. Tu haïs encore plus l'école que tu haïssais ça.*

Marie traite peu du rôle des enseignants sauf pour affirmer qu'ils parlent dans le vide. Ce qui signifie, selon elle, *que le prof est en train d'expliquer de quoi que tout le monde, ben une partie a ben compris. Moi, je suis à ma place, je comprends absolument rien de ce qu'il vient de dire.* Elle envie les bolés*. *Eux autres, y font juste écouter une fois, puis y comprennent*

tout d'une shot. Nous autres, ceux qui sont poches*, il faut plus d'explications, plus pour approfondir la matière, plus montrer des exemples, puis toute.*

Marie trouve qu'elle a toujours eu de la difficulté à l'école même si la situation était meilleure au primaire. Elle éprouve une grande insatisfaction et un fort sentiment d'impuissance devant cette situation. Elle déteste l'école, mais sans pouvoir préciser l'objet de son insatisfaction. Lorsqu'on lui demande pourquoi elle déteste l'école, elle répond : *Je sais pas, de la manière que c'est faite. L'école, les profs, la manière que toute l'école, c'est faite, le monde y agissent.* Lorsqu'on lui demande pourquoi elle essaie de s'améliorer, mais sans résultat, elle répond : *Je sais pas, je le sais vraiment pas. Peut-être qu'on [ne] se force peut-être pas assez. Je sais pas.*

Activité extrascolaire : la musique

Représentations de base

Marie joue de la guitare et improvise sa musique. C'est pour elle un excellent moyen d'expression. Pour elle, en effet, *tu embarques* dans ta musique. C'est toute ta... C'est toi qui l'exprimes. Pour moi, ça l'a des paroles. Ça veut dire de quoi. Tu as pas besoin de parler, rien. Tes sentiments, tes émotions, ça sort toute là-dedans.* La musique est également pour elle un moyen de faire ses preuves, de se montrer à elle-même et à ses amis ce qu'elle peut faire. Selon elle, *il faut toujours essayer de faire plus avec ton instrument.* Lorsqu'on lui demande ce que cela représente pour elle d'aimer se rassembler pour jouer de la musique, elle répond : *On s'exprime ensemble puis en même temps, tu sais, on se conte ce qu'on est capable de faire.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Marie consacre beaucoup de temps aux répétitions. Elle *se voit essayer tout le temps de faire ce je [ne] suis pas capable de faire.* Ses amis musiciens jouent un rôle important. Ils lui servent de moniteur et d'auditoire comme en font foi ces extraits : *Je vois quelqu'un faire de quoi sur son instrument (...) qui peut faire ce que je veux faire, je veux le faire jusqu'à ce que je sois capable. Quand je vais avoir trouvé de quoi (...) mettons que je viens de trouver une bonne tune*, je vais vouloir le jouer à quelqu'un.*

5.2.6.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Marie ne traite pas beaucoup de sa vie affective. Elle ne manifeste pas de façon explicite le besoin d'être aimée. Elle exprime, toutefois, le besoin de partager ses pensées avec ses amies. Lorsqu'elle décrit le groupe de filles auquel elle appartient, elle affirme : *Nous aimons*

partager nos pensées et nous aimons discuter de sujets en rapport avec la vie. En décrivant sa famille, elle affirme que : C'est mieux de parler, de plus communiquer.

Représentations de l'univers stratégique et social

Marie trouve qu'on ne communique pas beaucoup dans sa famille et porte un jugement négatif sur cette situation. Elle estime que les *enseignants sont capables d'être gentils*, mais ne le sont pas nécessairement comme en témoignent les affirmations suivantes : *Ils sont capables d'être smart* avec nous autres. Ils sont capables de nous respecter puis toute. D'habitude, ils le font pas toujours.* Plus loin, elle affirme : *Quand, du moment qu'eux autres y sont smart* avec moi, je suis smart* avec eux autres. Si y sont pas smart*, je verrais pas pourquoi je serais smart* avec eux autres.* La communication avec les garçons n'est pas facile parce qu'ils interprètent mal ses paroles. *Tu dis de quoi que tu voulais pas qu'ils frustrent, ils frustrent pareil. Ils vont le prendre dans l'autre sens.*

La communication est très satisfaisante à l'intérieur de son groupe de filles. Elle échange avec elles sur *tout ce qui arrive dans la vie de quelqu'un, toutes les affaires comme quelqu'un qui est en peine d'amour, discuter des affaires de même.* Les membres de son groupe d'amies ont même développé entre elles un moyen de communiquer sans que les autres puissent comprendre. Cela leur évite de blesser les autres comme le montre cet exemple qu'elle donne : *Si je vois quelqu'un habillé bizarre, je vais le regarder. Je peux dire : « As-tu vu ce que j'ai vu ? » L'autre [son amie] va l'avoir vu, mais l'autre [l'étranger], il pense pas que c'est de lui là.*

5.2.6.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Selon Marie, il faut s'affirmer, être soi-même. Les jeunes doivent prendre leurs responsabilités, ils doivent même courir des risques. Cette façon de voir s'exprime de façon favorable. *Je suis capable, puis je pense comme je pense. Je pense autant qu'eux autres [les adultes].* La personne idéale, selon elle, *respecte l'opinion des autres tout en gardant la sienne.* Cette volonté de s'affirmer s'exprime surtout sous le mode négatif comme on peut le voir dans les affirmations suivantes : *Si tu le laisses mener, (...) si tu fais ça, ça va tout le temps rester de même [te faire mener] tu pourras jamais changer des affaires. Nous détestons nous faire traiter comme étant inférieurs aux adultes. Les filles, comme elle, n'aiment pas se faire juger.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Marie fait état de deux stratégies différentes concernant la gouverne d'elle-même. Elle estime que, pour s'affirmer, il faut courir des risques comme *boire de la bière*, par exemple, et en assumer les conséquences. Lorsqu'on lui demande ce que cela nécessite d'aimer *prendre des risques*, elle répond : Il faut *accepter les conséquences des risques que tu prends*. Elle complète cet énoncé de base par les deux affirmations suivantes : *Je pense avant de faire de quoi et j'aime pas prendre la vie trop au sérieux*. Lorsqu'on lui demande d'illustrer cette affirmation, elle répond : *Mettons dire « Ah ! J'ai pas faite tel devoir là, c'est grave, je vais avoir une retenue, » puis « Ah ! Pas en faire un gros plat là »*.

L'autre stratégie concerne ses réactions aux attitudes du personnel de l'école et à leurs interventions à son endroit. Marie trouve que les enseignants ont une attitude hautaine et dominatrice à l'égard des élèves. *Ils se pensent plus intelligents. Ils nous prennent pour des ignorants. Ils essaient toujours d'utiliser leur pouvoir. C'est eux autres qui ont raison parce que c'est eux autres qui ont le pouvoir. Ils le savent que les élèves sont pas soumis, pas soumis, mais tu sais, ils savent qu'ils ont... C'est eux autres qui ont le gros boute*. Sa perception de la direction de l'école est assez semblable. *Ils pensent qu'ils ont toujours raison et qu'ils ne commettent pas d'erreur. Ils essaient jamais de voir notre point de vue. Ils essaient de nous faire chier pour essayer de nous faire comprendre leur point de vue*. Quant à ses parents, elles trouvent qu'ils donnent raison à l'école. On peut qualifier sa stratégie de résistance prudente. *C'est moi qui pense telle affaire ; quand même eux autres, ils me disent plein d'affaires que, même s'ils ont raison sur certains points, je vais garder mon opinion pareil. Je fais rien, puis je dis rien, je le pense dans ma tête ou je lui dis carrément*. Le choix de la réaction dépend de sa définition de la situation comme le montre cette affirmation : *Ben ça dépend c'est qui. Si c'est le directeur, il a le droit de nous punir plus. Il est plus... Je vais plus me retenir. Mais si c'est la suppléante, je vais être plus portée à lui dire des gros mots*.

5.2.6.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Marie estime qu'elle n'a pas le choix de fréquenter l'école même si elle comprend difficilement ce qui est enseigné et qu'elle doute de sa capacité de réussir. Le caractère pénible de cette situation est amplifié par la représentation qu'elle se fait de l'attitude hautaine, irrespectueuse et oppressive qu'elle attribue au personnel de l'école. Elle se sent démunie devant cette situation. Elle réagit en développant de l'aversion à l'égard d'une situation dont elle se sent responsable sans en avoir le contrôle. Elle compense en s'adonnant à la musique qui lui offre une activité qui la valorise tout en lui permettant de se réaliser et de s'exprimer.

5.2.7 Roger

5.2.7.1 Présentation du répondant

Roger est un garçon de quatorze ans de troisième secondaire. Fils aîné d'une famille intacte, il demeure avec son frère cadet et ses parents. Passionné de la planche à roulettes, il en porte les attributs. Un peu timide, au début des rencontres, il se familiarise rapidement et se confie avec facilité.

5.2.7.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Roger voudrait que l'école soit un lieu d'apprentissage pour l'élève. Il attribue à l'enseignant un rôle nécessaire. Il voudrait que ce rôle soit celui d'un soutien aimant plutôt qu'un maître dominateur. Les affirmations suivantes illustrent cette conception : *Faut pas toute apprendre seul, faut quelqu'un qui l'enseigne. Ils [les enseignants] aiment que leurs élèves réussissent, qu'ils aiment, qu'ils passent. Ils aiment leurs élèves tu sais. C'est pas des... On n'est pas du monde qui vient icitte* rien que pour travailler pour eux autres, on est du monde qui essaie d'apprendre.*

Roger aimerait être sûr d'avoir un bon avenir. Il souhaiterait avoir un emploi lui permettant de pratiquer son sport. *J'aimerais être un professionnel du skate-board* et du snow-board*. Avec ça, je vais faire tout ce que j'aime, je vais avoir tout ce que je veux. Au début, je travaillerai en soudure pour me ramasser de l'argent. Ensuite, je me trouverai un ami pour m'ouvrir un skate shop*. Il affirme également qu'il faut que tu sois instruit, plus tard, pour avoir une bonne job. Il faut que tu aies des connaissances. Au questionnaire écrit de la dernière rencontre, il affirme qu'il aimerait être *superbon* à l'école.*

Représentation de l'univers stratégique et social

Roger n'explique pas sa stratégie scolaire. Il mentionne toutefois que les exigences scolaires résistent mal à la concurrence des activités plus significatives. En parlant des *nerds** il affirme qu'ils devraient penser à d'autres choses [que leurs études], qu'ils devraient essayer d'autres choses que ça, se trouver un autre passe-temps que les études. *Y a pas rien que ça dans la vie.* Ceci peut expliquer qu'il néglige ses études comme cette affirmation le fait voir : *Ben moi, les études, je les laisse souvent de côté rien que pour faire du skate [skate-board*]. Disons que j'ai des devoirs, je vais aller faire du skate* à la place. Je suis ben plus tenté de ce bord-là.*

Il identifie les enseignants comme la ressource principale pour réussir à l'école. Selon lui, il y a des enseignants qui veulent vraiment la réussite des élèves. *Ils nous aident. Ils veulent tout le temps qu'on passe notre année. Ceux qui sont pas bêtes*, tu vas lever la main, ils vont tout t'expliquer bien bien comme il faut. Puis après ça, tu vas comprendre comme il faut, puis tu vas passer ton année de même. Ce sont des humains, tu sais ce que je veux dire. Ils veulent qu'on réussisse. Je sais pas, ils font attention aux jeunes. Ils aiment ça que le jeune réussisse dans sa vie.* Il y en a d'autres, par contre, qui ont une attitude tout à fait opposée. *Ils veulent aller trop vite sûrement. À son avis, ce sont des enseignants de style jaseux** qui ont des problèmes de communication avec les jeunes. *Ils essaient tout le temps d'éviter la conversation.* Il donne le cas d'un enseignant qui invite les élèves à venir le voir s'ils ont un problème, puis qui refuse de répondre à leurs questions lorsqu'ils se présentent. Il termine l'anecdote en disant : *des fois, tu vas leur expliquer de quoi puis y comprennent pas dans le bon sens. Ils vont commencer à chialer* parce que c'est dans le mauvais sens qu'ils le prennent eux autres. Mais c'est pas ça que tu voulais dire. Puis des fois, ils ne veulent plus en entendre parler : « Non, tu te tais. Parle plus ». Tu arrives pour t'expliquer : « Non, non, non, c'est ça ». Lorsqu'on lui demande comment il réagit au fait que les enseignants le comprennent mal, il répond : j'essaie de ne plus leur parler. Ou encore, il va nier l'enseignant pour l'écoeurer, pour montrer [à l'enseignant] qu'on [ne] l'aime pas, souvent, en fin de compte, puis qu'on n'aime pas l'école.*

Activités extrascolaires : la planche à roulettes

Représentations de base

Roger veut être content et fier de lui-même en réalisant quelque chose de difficile. Lorsqu'on lui demande pourquoi il aime courir des risques, il répond : *c'est le feeling* que ça donne, puis itou, des fois, mettons que tu es capable... Quand tu es capable, tu es fier de toi. Tu es content que tu l'aies eu, tu sais. Tu es là : « Ah ! J'ai fait ça ». Tu es content de toi.* Il explique le fait qu'il soit casse-cou de la façon suivante : *Tu es plus content de toi quand tu fais des choses que tu penses que c'est impossible.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Le sport de la planche à roulettes est son champ principal d'apprentissage et de réalisation personnelle. Il consacre beaucoup de temps à cette activité. *Je me lève le matin des fois, je vais skater* toute la journée.* Cela prend la place des travaux scolaires. *Ben moi, les études, je les laisse souvent de côté pour faire du skate*.* *Disons que j'ai des devoirs, je vais aller faire du skate* à la place.* Il trouve que, pour se développer dans ce sport, il faut de l'exercice. *Il faut essayer toutes sortes de choses, d'essayer... Des fois, tu dis : « Check*, je ferai pas ça ». Tu l'essaies puis tu vas l'avoir.* Le fait d'aimer les risques et d'être casse-cou

favorise le progrès. *Aimer les risques c'est bon parce que, c'est ça, ça te rend meilleur.* Il ajoute : *C'est bon d'être fou parce que tu apprends plus vite et tu es plus content de toi.*

Les copains qui pratiquent la même activité sont les personnes-ressources dans ce domaine. *Quand tu es tout seul, y a pas personne pour t'encourager.* Il donne l'exemple de la planche à neige où il est moins bon que ses copains. *Ils vont m'aider à prendre le risque, puis à être capable de l'avoir.* Par contre, il déplore l'indifférence de ses parents. *Ils pourraient plus surveiller ce que je fais. Il me semble que ce serait mieux.* Enfin, il désapprouve fortement l'attitude des adultes à l'égard des skaters*. Il croit que la population les confond avec des délinquants. *Le monde haïssent ça parce qu'y disent qu'on détruit toute.* Les policiers les chassent sans raison de leurs lieux d'exercice. *Ça arrive un peu souvent, tu es en quelque part, puis là, les polices vont venir t'avertir que tu vas déranger le monde si tu skates* là, puis y a personne.*

5.2.7.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Selon Roger, *quand tu as quatorze ou quinze ans, tu aimes ça être avec du monde pareil comme toi, te sentir que tu es pas tout seul à être de même.* Il ajoute : *Quand on est tout seul, on se sent un petit peu rejeté. Tu as le goût d'être aimé.* Il veut, en effet, qu'on l'accepte et qu'on le perçoive favorablement. D'après lui, les adolescents ont besoin qu'on leur prête attention. Il désire avoir des personnes pour se confier. *Il faut vraiment qu'on se raconte nos problèmes (...). Si tu tiens ça en dedans, à un moment donné, tu capotes*.*

Représentations de l'univers social et stratégique

Roger considère que, étant skater*, il n'est pas bien apprécié par les personnes âgées. Il croit que les gens *ont de la misère* à [lui] faire confiance.* *Ils croient que je ne suis pas un gars correct.* D'après lui, sa famille ne lui porte pas assez d'attention. *Y viendront jamais essayer de voir qu'est-ce que je fais.* Certains membres du personnel de l'école ne comprennent pas les adolescents et ne les aiment pas. *Pourtant, un prof, c'est faite pour aimer les élèves. Tu sais y aiment seulement qu'eux autres. Les filles sont plus comprises à l'école que les gars.* Il trouve également que les filles ne comprennent pas les garçons et les jugent mal. Lorsqu'on lui demande ce qu'il lui vient à l'esprit quand il pense que les gars ne sont pas compris par les filles, il répond : *Je vois que les filles, tu sais, y sont comme à Claire Lamarche [une émission télévisée de débat populaire]. Y parlent contre les gars. Y vont dire qu'ils sont pas corrects. Ils veulent tout le temps, c'est tout le temps eux autres qui font les chiens.*

Toutefois, selon Roger, il y a des membres du personnel de l'école qui *sont corrects*. Dans ce cas, il pense aux enseignants qui lui viennent en aide. Ce qui *prouve qu'ils aiment leurs élèves*. Néanmoins, ce sont les copains qui sont perçus comme les personnes-ressources les plus appropriées pour satisfaire ses besoins socio-affectifs. *Je me sens mieux avec eux autres qu'avec mes parents*. Il ajoute : *j'ai de la misère* avec quelqu'un, puis là mes amis y viennent m'aider (...). Puis là, c'est ça, on se tient*.

Roger favorise la vie de groupe pour faire face à sa situation socio-affective. *Quand on est ensemble, on est toute content*. Il trouve que, pour vivre en groupe, il faut être *gentil pour s'entraider*. Il faut se confier. *Tu leur dis tout ce que tu penses*. Tu dois leur montrer que tu les aimes. *Tu vas écoeurer l'autre juste un petit peu, tu montres que tu es chum* avec*. Il faut également que tu te conformes au groupe comme le montre cette règle : *il faut être avec les autres, quand quelqu'un fait de quoi, y faut pas que tu restes tout seul*. *Y faut que tu continusses avec les autres*. Il favorise aussi le recours aux *niaiseries* pour que les copains, les enseignants ou les autres adultes le remarquent. Cette stratégie peut tout autant servir de compensation au refus des adultes d'offrir la reconnaissance recherchée.

5.2.7.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Roger croit que tous les gens doivent être égaux. *Quand tu te penses supérieur aux autres, il y a un petit problème*. *Tu sais, y a pas de supérieur, y a pas d'inférieur*. Il veut lui-même avoir un peu d'autorité. Il veut *faire sa loi, avoir plus de liberté*. Selon lui, les adolescents *aiment que leurs parents les laissent faire*. Il en est de même pour les élèves. *Ils aiment que les profs nous laissent faire n'importe quoi*.

Représentations de l'univers stratégique et social

Roger estime que la direction de l'école *aime trop qu'on leur porte respect*. Selon lui, elle pense que les élèves vont toujours les respecter. *Les surveillantes sont tout le temps sur notre dos*. *Avec elles, tout est impossible*. Celles de l'autre pavillon étaient *cool**, les élèves étaient *smart** avec elles. Celles d'ici, *les élèves ne parlent plus avec elles*. *On les haït*. Les enseignants, *c'est eux autres qui ont le plus gros boude de la classe parce qu'y peuvent t'envoyer chez le directeur, puis y peuvent te jeter dehors, te mettre des retenues là*. Ailleurs, il ajoute : *il y en a qui sont trop strictes*. *Ils veulent montrer que c'est eux, les boss**. *Ils veulent également montrer que y sont plus savants que nous autres*.

Roger récuse l'autorité de ses parents, si non en contestant leur demande, du moins, en critiquant leur façon de l'exprimer. L'extrait qui suit en est un exemple : *Quand mes parents y me disent souvent, – Ben y sont quand même assez strait*, – y vont dire : « Ben là c'est toi*

qui va faire la vaisselle ». Ben moi je dis : « Tu pourrais me dire ça mieux que ça, tu sais ». Puis là, je vais me choquer. Au pouvoir de l'école, il réagit de façons variables. Lorsqu'il s'agit de la direction, il se soumet. En fin de compte, à la fin de toute, c'est moi qui me plie. J'essaye de leur porter respect parce que je sais que c'est eux autres qui ont le plus gros bout de la corde, que je peux rien faire. Avec les enseignants, sa réaction varie selon la perception qu'il a d'eux. Avec un prof qui est smart* (...) tout le monde était smart* (...). Mais tu arrives dans une classe que le prof est méchant, y se fait tout le temps achaler*. Le chahut permet de rétablir l'équilibre. C'est juste pour le voir choqué*, puis y montrer que, des fois, on peut être plus fin que lui souvent. Il a également recours à la résistance. Quand le prof va nous dire, y va me dire : « Bon ben là faites pas ça, faites pas ça, » je vais tout faire ce qu'il m'a dit de [ne] pas faire. Souvent, les surveillantes lui font perdre la maîtrise de lui-même. Je vais dire : « Eh ! C'est pourquoi là. Vous me cherchez-tu [chercher querelle] ? Vous voulez-tu que je vous haïsse tant que ça ? »*

5.2.7.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Roger croit qu'il faut être instruit pour avoir un bon emploi. Pour s'instruire, il a besoin de l'aide des enseignants. Il attend du personnel de l'école, notamment des enseignants, qu'ils lui apportent l'aide dont il a besoin. Il voudrait que le personnel de l'école établisse avec lui une relation égalitaire et affectueuse. Roger s'engage moins qu'il le faudrait dans ses activités scolaires parce que ces dernières viennent en conflit avec la pratique de la planche à roulettes, son sport favori, qui lui procure plaisir et sentiment d'accomplissement. Il déteste l'école et le personnel qui y travaille, ou du moins, une bonne partie d'entre eux, parce qu'ils le frustrant des attentes qu'il nourrit à leur endroit. Il estime qu'un bon nombre d'enseignants refusent de l'aider comme il en aurait besoin. Il considère que le personnel de l'école est hautain et dominateur avec les élèves. Il en résulte chez lui un sentiment d'impuissance suscitant haine et tentatives occasionnelles de rétablir l'équilibre en refusant d'obéir ou en participant aux chahuts.

5.2.8 André

5.2.8.1 Présentation du répondant

André est un garçon de quinze ans de troisième secondaire. Il demeure avec ses parents, ses deux frères et sa sœur. Il occupe le deuxième rang dans la fratrie. Les rencontres semblent lui demander de l'effort. Lors de la première rencontre, au cours de laquelle il avait à remplir le questionnaire écrit, il donnait de fréquents signes de nervosité. Il n'a pas pu terminer le questionnaire durant les soixante-quinze minutes qu'a duré la rencontre. Il était plus à

l'aise durant les rencontres subséquentes. Il lui est arrivé à quelques reprises de remettre en question les réponses données lors de la première rencontre.

5.2.8.2 Activités

André fait référence à quatre types d'activités qui revêtent une grande importance dans sa vie. Ce sont : les activités scolaires, les rencontres sociales, son emploi rémunéré ainsi que la pratique d'un sport motorisé.

Activités scolaires

Représentations de base

André veut obtenir un diplôme d'études secondaires après avoir complété sa cinquième plutôt que sa quatrième secondaire parce qu'il estime que, s'il n'a pas ce diplôme, *tu n'as pas d'emploi ou tu fais dur pas mal avec des petites payes au salaire minimum*. Plus loin, il souligne l'importance de faire ce qu'on aime. *C'est ça qui est important, c'est faire ce qu'on aime, pas juste l'argent*. André voudrait réussir. Il décrit la personne idéale comme *étant bonne à l'école*. À ce sujet, il déclare : *Au primaire, j'étais bon à l'école*. Il explique le changement qui s'est produit en première secondaire de la façon suivante : *C'est à cause que j'étais tanné, puis je trouvais qu'il y avait plein de choses que ça donnait rien de savoir*. Il affirme par ailleurs : *Je m'intéresse à ce que j'aime, puis à ce qui me rapporte quelque chose*. Il ajoute : *Quand on aime ce qu'on fait, on réussit*. Il ne croit pas que ce soient toutes les matières qui soient inutiles. *Il y en a d'autres [matières] c'est sûr, ça peut être pratique dans la vie*. Malgré cela, il se *dit écoeuré de l'école*. Lorsqu'on lui demande ce que cela signifie pour lui, *être écoeuré de l'école*, il répond : *Ça signifie, je sais pas, il me semble qu'on est bon en d'autres choses qu'à l'école, puis on trouve que c'est une perte de temps*.

Représentations de l'univers stratégique et social

Compte tenu de la situation qui vient d'être décrite, il arrive fréquemment qu'André ait la tentation d'abandonner l'école, mais il est convaincu qu'il n'y donnera jamais suite. *Ça me pogne* souvent, mais je ne le ferai jamais*. Il adopte plutôt les conduites suivantes : Il fréquente assidûment l'école comme cette affirmation le fait voir : *Je m'arrange* pour manquer le moins de cours, de même, j'ai moins de retenues*. Lorsqu'André trouve l'enseignement intéressant, il est attentif même s'il s'est couché tard la veille à cause de son travail. Lorsque le cours ne l'intéresse pas ou qu'il ne comprend pas ce qui est enseigné, il adopte les conduites suivantes : *Je niaise ou je suis couché sur mon bureau. J'attends que la cloche sonne*. Lorsqu'il trouve que l'enseignant maîtrise sa matière, mais que, par ailleurs, il *n'a pas l'air d'avoir toute sa tête*, il est *porté à faire des niaiseries (...)*. *Dans mes cours, je fais tout le temps mon fou. Ça dépend des fois, des fois je suis tranquille, mais c'est bien rare*. André fait ses travaux scolaires dans la mesure où il peut les faire à l'école. *Je commence ici puis*

chez nous, j'amène jamais de sac le soir parce que j'aurais pas le temps de les faire, puis... si j'y pense, je vais essayer de les faire pendant la récré du lendemain, sinon, je les fais pas.

André trouve que les enseignants sont *un peu détraqués dans la tête*. Il se demande comment il se fait qu'ils soient *si bons pour la matière puis toute, puis sont aussi colons** dans la vie. Ils sont trop exigeants pour les élèves. *Ils veulent trop qu'y [les élèves] passent. Y disent : « Bon moi, j'ai ma job à faire, puis je la fais, puis go [il ne se préoccupe de rien d'autre] ». (...) Ils donnent des retenues pour rien ou encore ils les donnent en favorisant certains élèves comme le montre cette affirmation : Tu fais juste te revirer*, puis tu dis quelque chose, tu as une retenue. Puis les deux autres à côté, parce qu'ils ont de meilleures notes, y peuvent se parler tout un cours, puis même ça fera rien.*

André s'identifie aux élèves en difficulté d'apprentissage et se distingue du groupe des *bo-lés**. Il les décrit comme des élèves qui *sont toujours seuls. Ils étudient et font leurs devoirs. Ils écoutent leurs parents et les professeurs*. Leur conformisme le dérange. *Ça m'écoeure y font trop ce que les autres y veulent, pas eux autres.*

Activités extrascolaires

André consacre le temps qu'il passe hors de l'école à trois activités très importantes pour lui. Ce sont : le travail dans un emploi rémunéré, les rencontres avec les amis et la conduite ainsi que la réparation de ses véhicules motorisés.

Travail

André travaille environ trente heures par semaine dans une fabrique. Après l'école, il *soupe en vitesse*, puis il *repart tout de suite* pour son travail. Il perçoit son travail de façon favorable. *Je travaille, je fais pas juste des niaiseries. J'essaie de pas chialer* sur la job*. Il trouve que ce travail est important parce que cela lui procure de l'argent. Il déplore le fait, toutefois, que cela rogne son *temps libre*. Il ajoute qu'à cause de son travail, il est *tout le temps fatigué* quand il est à l'école. Il affirme également qu'il n'a pas le temps d'avoir des retenues le soir parce qu'il n'arriverait pas dans son travail. *Je m'arrange pour manquer moins de cours, de même j'ai moins de retenues.*

Rencontres avec les amis

André trouve que *c'est plate d'avoir rien à faire. Tu gâches ta vie quasiment de tout le temps rester enfermé avec ses petites affaires*. Il se réunit donc avec ses amis. Il le fait au moins une fois par semaine après le travail. Ils consomment alors de l'alcool. Ils parlent de *chars**. Ils parlent également des filles. *Ça nous fait quelque chose à dire. Ils aiment niaiser, puis*

trouver un coup pendable à faire, pas nécessairement qui dérangerait ben gros quelqu'un, mais qui serait drôle.

Ce sont surtout des rencontres de garçons. *Les filles sont trop tranquilles. Elles rentrent plus de bonne heure, puis elles demandent tout le temps à leurs parents.* André croit que c'est bien ainsi parce que, *si y avait des filles, on passerait peut-être pour des légumes un peu.* Ses parents et ses grands-parents ne sont pas d'accord avec ses activités. *Les petits vieux du village capotent** et cherchent les auteurs des méfaits dont ils sont victimes. André voit des aspects négatifs à ces activités parce que *ça doit déplaire à certaines personnes. Ça nous fait faire des choses qu'on regrette.* Il trouve qu'il consomme un peu trop d'alcool. *C'est pas bon pour la santé et ça coûte cher à la longue.*

Véhicules motorisés

André a beaucoup d'intérêt pour les motocross et les véhicules tout terrain. Il consacre beaucoup de temps à ce loisir à deux volets : la conduite des véhicules et leur réparation. La conduite du véhicule consiste à faire des promenades dans le village. Ces balades sont souvent l'occasion de faire de petites incursions dans les jardins ou sur les pelouses des *petits vieux* du village. Cette activité consiste également à participer à des courses avec ses copains ou faire des exploits comme sauter, en motocyclette, par-dessus d'autres véhicules dans des carrières de sable. André consacre également beaucoup de temps à réparer ses véhicules et ceux de ses copains.

André aime la mécanique. Cela lui procure beaucoup de satisfaction. Son habileté est également reconnue par ses pairs. *Je refais le moteur d'un quatre-roues* de mes chums*. Il est tout heureux, puis y partent. Ils n'en reviennent pas que je puisse faire ça à mon âge.* André trouve qu'en véhicule motorisé, il prend trop de risques inutiles. Il lui semble par ailleurs qu'il n'a pas le choix. *Quand ça va pas vite, ça marche pas. Il faut tout le temps que je fasse des conneries. (...) Quand je suis sur mon quatre-roues*, on dirait je pense pas avec ma tête, puis je m'énerve tout le temps, j'essaie tout le temps d'en faire plus. (...) Il faudrait se tenir plus tranquille. Des fois, je nous trouve dangereux. (...) Il faudrait un petit peu plus penser avec notre tête.*

5.2.8.3 Situation socio-affective

Représentations de base

André ne parle pas beaucoup de sa vie affective. Malgré cela, il semble y attacher une assez grande importance. Pour lui, la personne idéale est amie avec tout le monde. Il affirme qu'il est bon d'être l'ami de tout le monde parce que, *dans ce temps-là, tu as pas de chicane,*

puis tout le monde t'aime, tu as pas de problème. Il ajoute : Il me semble que c'est plus facile dans la vie quand le monde te juge comme il faut.

Représentations de l'univers stratégique et social

André pense que, pour être aimé et se faire des amis, il faut être gentil et serviable. Il rend service aux gens et les salue quand il les rencontre. Cela s'adresse autant aux adultes qu'aux jeunes de son âge. *Mettons que je me promène en bicyclette* dans le village, puis je vois un petit vieux qui fait sa pelouse, puis il a l'air à avoir de la misère, je vais l'aider un peu. Des affaires de même. Ailleurs, il affirme : J'ai jamais de chicane avec mes chums*. André trouve qu'en retour, les gens le perçoivent favorablement et sont gentils avec lui. C'est le cas des petits vieux qui [le] trouvent bien fin. Il en est de même pour les surveillantes qui sont ben correctes et gentilles avec les élèves. À l'école, il est ami avec tout le monde. Quand je marche dans le corridor, tout le monde me dit salut.*

Ce qu'André affirme de façon générale ne s'applique pas aux enseignants. Il dit d'eux : *J'ai jamais aimé aucun prof parce que moi, j'aime pas ça la discipline puis je trouve qu'eux autres, y le sont trop. Lorsqu'on lui demande en quoi est-ce négatif que les enseignants soient trop exigeants pour les élèves, il répond : Il me semble, si tu veux avoir de bons rapports avec les élèves, tu sais, il faut que tu sois ben smart* avec. Il [ne] faut pas que tu les prennes comme des machines quasiment. En réaction à cette attitude attribuée aux enseignants, André chiale* et essaie de [leur] faire comprendre que faudrait qu'ils soient plus smart* un peu. Il ajoute qu'il parle pas mal dans leur dos. Cette relation le préoccupe comme le montre cette affirmation : Ah ! Ça me dérange... tu sais, je me demande comment y sont si bons pour la matière puis toute, puis sont aussi colons* dans la vie là.*

Pour ce qui concerne sa famille, André déplore le fait que les membres ne soient jamais tous réunis. Il trouve que des fois ce serait le fun de passer plus de temps avec les autres. *C'est pas nécessairement parce qu'on les aime ben gros, mais des fois, ce serait mieux. Ailleurs, il dit de sa famille qu'ils sont toujours partis. Il explique cette situation de la façon suivante : Nous autres, on est parti, pas parce qu'on s'aime pas, c'est à cause qu'on a de quoi d'autre à faire. Il trouve que c'est correct parce que quand on part de chez nous, on a des raisons valables. C'est pas pour se débarrasser des autres là.*

5.2.8.4 Situation socio-politique

Représentations de base

André se dit fatigué de recevoir des ordres. Il précise sa pensée de la façon suivante : *On n'a pas notre propre vie. Il faut que tu ailles demander une permission à tout le monde pour faire quoi que ce soit. André voudrait être plus libre un peu. Cet objectif concerne surtout*

l'école. Lorsqu'on lui demande ce qui lui vient à l'esprit quand il pense qu'il est fatigué de recevoir des ordres, il répond : *Ça me fait penser à l'école surtout*. D'ailleurs, il formule deux attentes à l'égard du personnel de l'école. Il voudrait que la direction soit plus tolérante. *Il me semble, des fois, ils devraient essayer de comprendre... qu'on [ne] peut pas tout le temps être parfait*. Il souhaite également que le personnel enseignant soit moins exigeant et plus agréable un peu.

Représentations de l'univers stratégique et social

Pour ce qui concerne sa propre gouverne, André fait face à deux situations très différentes. Chez lui, dans sa famille, il n'est pas soumis à beaucoup de contraintes comme le montre l'affirmation suivante : *Moi, mettons ma mère me donne un ordre, tu sais, je prends ce que je veux là-dedans. C'est pas mal moi qui décide ce que je fais*. La vie à la maison présente quand même des inconvénients. Lorsqu'on lui demande ce qui lui vient à l'esprit quand il pense qu'il est pris chez ses parents jusqu'à dix-huit ans, il répond : *Ça me fait penser aux partys* que tu peux pas faire chez vous parce que c'est pas ta maison*. Cet inconvénient est compensé par le fait que demeurer chez ses parents *ne coûte pas cher*. Au travail comme à la maison, André estime recevoir une compensation qui rend la situation tolérable. *Ça vaut la peine de recevoir des ordres quand tu travailles. Tu as un salaire qui est rattaché à cela*.

La situation est différente à l'école. La direction est trop sévère. *Elle applique trop ses règlements à la lettre et chiale* trop pour rien*. Les enseignants, de leur côté, sont trop exigeants pour les élèves. *Ils chialent* tout le temps*. Par contre, les surveillantes sont gentilles, *elles sont pas trop méchantes avec le monde même si elles surveillent trop et se cachent pour voir ce qu'on fait*. Cette situation l'exaspère. Il est fatigué de recevoir des ordres. Il se dit *écoeuré de l'école et des profs qui chialent* tout le temps*. En pratique, il se conforme aux demandes des enseignants. Mais il se défend quand on l'attaque, et ne *se laisse pas écoeu- rer* comme le montre l'exemple suivant : *Je rouspète pas mal : « Osti* de sans dessein ! » Peut-être pas de même là, je dis : « Ouvre-toi les yeux là, checke* tout le monde. Y font pire que moi, j'ai rien faite quasiment »*. *C'est moi qui a la retenue*. Il ajoute par ailleurs, qu'il ne leur parle pas trop, puis se moque d'eux fréquemment à leur insu.

5.2.8.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

André fréquente l'école parce qu'il juge nécessaire de compléter avec succès sa cinquième secondaire pour avoir, plus tard, un emploi bien rémunéré. Il croit, par ailleurs, que, sauf exceptions, on y enseigne des choses inutiles. Il désire un diplôme, mais trouve ennuyeux et inutile ce qu'il faut apprendre pour l'avoir. De plus, l'école est en forte concurrence avec d'autres activités, le travail rémunéré qui lui procure l'indépendance financière, mais l'occupe plus de trente heures par semaine et les véhicules motorisés qui lui permettent d'exercer ses

habiletés, de se valoriser et de s'amuser. L'école présente moins d'intérêt que ses autres activités. De plus, elle est détestable. André est révolté par la pression et la domination que les enseignants exercent sur lui. Il a fréquemment la tentation d'abandonner l'école, mais il résiste parce qu'il juge que l'obtention du diplôme est essentielle à l'atteinte de ses objectifs.

5.2.9 Eugénie

5.2.9.1 Présentation de la répondante

Eugénie, une jeune fille de seize ans de quatrième secondaire, est la cadette d'une famille intacte qui compte un garçon plus âgé de deux ans. Elle se présente aux rencontres toujours parée de façon très originale. On ne peut associer sa façon de se vêtir à aucun autre style vestimentaire courant chez les jeunes de son âge. Durant la première rencontre, elle montre certains signes de timidité. Cela ne l'empêche pas d'être très coopérative. Elle devient plus à l'aise avec le temps. Dès la deuxième rencontre, elle affirme ne pas être intimidée.

5.2.9.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Eugénie souhaite devenir *designer de mode*. *Je viens à l'école pour avoir un diplôme qui est nécessaire pour faire ce que je veux*. Elle se perçoit comme une personne suffisamment intelligente pour réussir son cours secondaire. Elle se décrit, par contre, comme *une élève poche**. Lorsqu'Eugénie se considère comme telle, cela signifie qu'elle *n'est pas motivée à l'école*. *Ben, ça nous tente pas. Mettons que je pourrais étudier pour comprendre là. C'est long, ah ! C'est plate (...) on n'est pas motivé, c'est ça, on n'est pas... On [ne] veut pas.*

Représentations de l'univers stratégique et social

La croyance qu'elle peut réussir, associée à son manque d'intérêt, fait qu'Eugénie s'investit très peu dans les activités d'apprentissage. Elle donne l'exemple d'une matière scolaire : *Tu sais, au début de l'année, je [ne] pensais pas que ça serait si dur pour étudier, puis toute. Fait que mes notes ont été très basses. Puis là, je me suis dit : « C'est pas grave, je le reprendrai l'année prochaine ». Fait que je le referai. Le prof m'a offert de la récupération. Mais, c'est plate là*. Elle a refusé la récupération. Auparavant, elle faisait des efforts, maintenant, il n'y a plus que de la frustration intérieure. *Avant, si je comprenais pas, j'essayais de passer là... « Je vais demander des explications, » puis je finissais par comprendre, mais astheure*, je fais plus ça... je réagis... ça me fait chier.*

Autant Eugénie s'identifie aux *poches** pour ce qui est de la motivation et du travail, autant elle s'en distingue pour la conduite en classe. *La plupart du temps, les poches* y vont écoeurer le prof puis les bons [les élèves studieux]. Moi, je fais pas ça.* Il faut ajouter qu'elle n'a pas le sentiment d'être rejetée par les meilleurs élèves et les enseignants même si c'est le cas, selon elle, des *élèves poches**. Elle accepte extérieurement que les *poches* écoeurent les meilleurs élèves*. Il lui arrive même d'y participer, mais elle condamne cela intérieurement. Lorsqu'on lui demande comment elle réagit au fait *que les poches* écoeurent les profs*, elle répond : *Oui, intérieurement, ça m'énerve. Tu essaies de comprendre, puis là, les profs, ils essaient d'expliquer. Il y en a tout le temps un qui pose des questions niaiseuses, puis il retarde toute.*

Activités extrascolaires

Eugénie ne traite pas de ses activités extrascolaires, sauf pour mentionner au passage qu'elle fait de la couture et confectionne une partie de ses vêtements.

5.2.9.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Eugénie se décrit comme une personne timide qui n'établit pas facilement de contact avec les gens parce qu'elle ne *sait jamais quoi dire*, et elle n'est pas certaine de l'affection que les gens lui portent. Elle explique qu'elle n'aborde pas facilement les gens comme le font ses parents pour la raison suivante : *Je sais pas dans le fond si cette personne-là, elle m'aime ou pas ou bien si elle veut me parler ou pas.* Eugénie veut être heureuse. Pour être heureux, il faut être connu, aimé ou faire l'envie de son entourage. Elle décrit la personne idéale comme une *personne heureuse qui connaît gros du monde, puis elle a tout le temps de quoi à dire. Tout le monde l'aime. (...)* *Elle a gros des amis là, des bons amis puis ça va bien dans sa vie.* Eugénie croit qu'elle n'est pas aimée de tous. *À l'école, [il] y en a gros qui ne m'aiment pas, puis les voisins.* Lorsqu'on lui demande comment elle réagit au fait de *ne pas être aimée de tout le monde*, elle répond : *C'est le fun* pareil. Des fois, mettons que quelqu'un va passer à côté de toi, puis elle te checke* bête, tu y demandes : « Es-tu jalouse ? » Ou bien... Oui surtout ça là. C'est le fun* parce que tu as l'impression qu'elles sont jalouses de toi dans le fond.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Pour se faire aimer de son entourage, Eugénie essaie de bien paraître et de ne rien faire qui puisse engendrer des conflits. Elle est gentille et rend service à ses amis. *J'essaie de garder mes amis, tu sais, tu essaies de pas dire des choses pour que ça fasse une chicane.* Elle se décrit comme une personne moyennement gentille. Lorsqu'on lui demande quelle

conduite elle adopte quand elle se trouve gentille ? Elle répond : *Ah ! ben je vais rendre des services à mes amies.* Elle a déjà tenté d'être plus sociable, de s'exprimer davantage dans les groupes. *J'ai déjà essayé quand qu'il y a gros du monde. Parce que c'est ça, ça tombait tout le temps sur moi, quand je voulais dire de quoi, quelqu'un me coupait la parole ou bien ça parlait tous en même temps.* Elle a donc abandonné toute tentative. Il faut ajouter qu'il n'en est pas ainsi avec son amoureux à qui elle dit tout. Elle estime que *c'est essentiel parce que, si on [ne] parlait pas, on [ne] se connaîtrait pas dans le fond.*

Eugénie se sent aimée par ses parents. Elle affirme à leur sujet : *Ça paraît qu'ils nous aiment.* Elle a un amoureux qui la rend heureuse. Elle a des amies qui sont *gentilles et réconfortantes* à son égard. À l'école, elle ne se considère pas rejetée ni par les élèves qui ont du succès ni par les enseignants, même si elle se classe elle-même parmi les élèves *poches**, habituellement rejetés par les *meilleurs* ainsi que par les *professeurs*. Lorsqu'on lui demande pourquoi elle ne se fait pas *écoeurer* par les *meilleurs*, elle répond : *Je le sais pas pantoute*. Ben, peut-être, parce que la plupart du temps les pochés* y vont écoeurer le prof puis les bons. Moi, je fais pas ça.*

5.2.9.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Eugénie aborde sa situation socio-politique sous deux aspects. D'une part, elle énonce des principes et elle formule des aspirations qui concernent la recherche de l'authenticité. Elle traite également des contraintes exercées sur elle par l'intermédiaire des règles auxquelles elle est soumise. Dans ce dernier cas, elle se décrit comme une personne qui n'est pas totalement libre. Lorsqu'on lui demande si la caractéristique « *pas complètement libre* » qu'elle a attribuée au groupe des adolescents s'applique à elle, Eugénie répond que cela s'applique à elle moyennement. Elle est satisfaite de la marge de liberté que lui laissent ses parents. Pour ce qui concerne l'école, elle affirme que *c'est normal. On peut pas faire ce qu'on veut. C'est normal à l'école.*

Pour ce qui concerne les contraintes personnelles relatives à l'affirmation de soi, Eugénie affirme que les gens sont différents les uns des autres. Cela est souhaitable et constitue un objectif à atteindre. Les affirmations suivantes illustrent sa position. *On est différent. Il faut pas être toutes pareils.* Elle affirme que *c'est être épaisse* que d'être pareil comme les autres, comme ses amies.* Selon elle, non seulement il faut être original, mais il faut également agir selon ses désirs, son opinion propre, et non en vertu de principes. Elle affirme : *J'en ai pas de principes.* Elle croit que les filles, qui ont des principes, *c'est peut-être parce qu'elles veulent copier d'autres qui faisaient ça ou bien parce qu'ils les ont rendues de même.* Eugénie veut être *libre et indépendante.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Eugénie estime que, pour être indépendant, il faut être original dans sa façon de paraître, d'agir et de penser. Elle affirme que depuis un an, surtout, elle s'habille de façon originale. *Je m'arrange pour qu'ils me trouvent bizarre*. Elle doit, pour y arriver, faire un effort mental. Elle se dit en elle-même : *C'est pas leur affaire... même si y me checkent**. Elle se trouve moins osée dans sa conduite et dans sa façon de penser. Lorsqu'on lui demande si elle réussit à être différente en autre chose que son apparence physique, elle répond : *Bien... la manière de faire les choses, de penser, ça c'est moins évident*. Elle essaie quand même de se démarquer sur le plan des idées comme le montre l'anecdote suivante : *Mettons une gang**, y disent toutes : « Je crois en Dieu », ben moi, je vais dire : « non ». Je vais dire souvent le contraire. Ben ça dépend des choses itou. Pour ce qui est de la façon d'agir, elle envie ses copines qui font spontanément ce qui leur vient à l'esprit sans se préoccuper de ce que les autres vont penser. Après avoir proposé, comme image d'une amie non timide, le cas de la jeune fille qui va danser sur le trottoir *juste de même, pour le fun**, elle déclare : *Je m'en fous dans le fond, mais j'aimerais ça être comme eux autres*. Eugénie trouve que son entourage réagit de façons différentes à cette stratégie. Il y a ceux qui, comme une secrétaire de l'école, aiment ce style vestimentaire. *Au secrétariat, il y en a une madame que je connaissais pas, la fille a dit : « J'aime ça la manière que tu t'habilles »*. Il y a les autres qui l'envient. *Il y en a qui vont me checker* bêta, je vais essayer quand je vais les revoir, une autre fois, je vais essayer de les rendre encore plus jalouses*.

Eugénie est satisfaite de la marge de liberté que lui laissent ses parents. Afin de maintenir cette situation relativement nouvelle, elle s'efforce de ne pas en abuser et d'établir un lien de confiance avec eux. Lorsqu'on lui demande ce qu'elle fait pour être *assez libre*, elle répond : *Je vais dire la vérité*. *Pour eux autres [ses parents], ils aiment pas ça quand je fais du pouce**. *Je vais leur dire : « Je vais monter à Greenlay⁵ sur le pouce* »*. *Je mentirai pas*. *De même, ils vont me faire confiance*.

À l'école, Eugénie trouve que les directeurs d'école sont *snobs* sûrement pour montrer qu'ils sont supérieurs et que c'est eux autres qui décident ce qui se passe*. Ils sont, selon elle, *trop bien organisés* en ce sens, qu'ils savent où ils vont. *Ils ont toute le règlement dans la tête*. (...) *C'est fatigant là, mais tu peux pas rien faire là*. *Mettons y va venir t'avertir, puis avec un air snob**. *C'est quoi tu veux faire ? Tu fais rien, fait que tu as l'air fou*. (...) *Je vais chialer* mais pas... pas après eux autres*. Les enseignants sont *achalants**. Mettons, je suis dans la classe : « Ah ! Ça me tente pas de faire ça ». « Oui ! Ben... Faut que tu réussisses ». (...)

⁵ Nom fictif.

y va l'achaler jusqu'à tant qu'il le fasse. Elle décrit ainsi sa façon de réagir aux vieux profs achalants*. Si j'en ai un à côté de moi quand j'écris, — ça, c'est vraiment fatigant quand tu écris — puis y te checke* là, y est debout à côté de toi. Je vais dire ou vais arrêter d'écrire. Je checke* ailleurs pour qu'il s'en aille.*

5.2.9.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Eugénie fréquente l'école parce qu'elle a besoin d'un diplôme d'études secondaires pour réaliser son projet de devenir designer. Par contre, elle n'a pas d'intérêt pour ce qui s'enseigne à l'école. Elle ne s'investit pas dans l'apprentissage. Ses résultats ne sont pas à la hauteur de ses aspirations. Elle développe de l'aversion pour l'école. Ce n'est pas à l'école qu'elle comble son besoin d'affection, mais elle ne s'y sent pas rejetée non plus. Elle peut s'y afficher comme une personne unique principalement par son originalité vestimentaire. Elle considère que la direction de l'école est hautaine. Elle s'estime impuissante à l'égard de cette situation. Elle adopte une stratégie de retrait à l'égard du personnel de l'école. Elle souhaite et prend les moyens pour que le personnel de l'école garde ses distances à son endroit. L'école n'est pas un milieu hostile, mais il n'est pas non plus un milieu qui présente de l'intérêt.

5.2.10 Méligane

5.2.10.1 Présentation de la répondante

Méligane est une jeune fille de quinze ans de quatrième secondaire. Elle fait partie d'une famille intacte de quatre enfants, une fille et un garçon plus âgés qu'elle ainsi qu'une fille plus jeune. Méligane s'est montrée très coopérative au cours des rencontres. Des difficultés techniques ont nécessité la reprise d'une partie de l'enquête. Elle a accepté de bonne grâce les rencontres supplémentaires ainsi provoquées.

5.2.10.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Méligane n'a pas beaucoup parlé de l'école. Elle dit, au passage, que l'école est nécessaire, mais jusqu'à maintenant, elle a surtout eu le souci de se comprendre. Elle ne s'attardait qu'à ce qui *arrivait dans sa vie*. *Je me préoccupais pas vraiment de découvrir d'autres choses*. Depuis quelque temps, elle s'est fait une amie qui l'a aidée à *découvrir bien d'autres choses*. *J'ai vraiment du plaisir*. *J'ai même du plaisir à apprendre astéure**. Pour elle, *le but de la vie*,

c'est ça, c'est de savoir, c'est de comprendre. Elle pense que c'est essentiel. C'est important, ça permet de te développer.

Représentations de l'univers stratégique et social

Lorsque Méligane décrit les enseignants, elle pense à celui qu'elle *adore*. Elle le perçoit comme une personne qui sait. Il est attentionné et dévoué envers les élèves. *Il veut vraiment qu'on apprenne, puis qu'on comprenne ce qu'il essaie de nous apprendre.* En retour, elle estime que les élèves sont portés à *être plus attentifs dans ses cours*. Ils *cherchent vraiment à comprendre*, puis à *analyser* ce qu'il leur *demande*. Elle perçoit les surveillantes comme des personnes gentilles qui *se fauflent entre les cases**, *les mains dans le dos*, *puis qu'y regardent un peu partout*, *puis qu'y jasant** avec les jeunes. Elle *n'a jamais affaire* avec la direction. Voici ce qu'elle en dit : *J'ai pas envie qu'ils existent réellement parce que, à cause d'eux autres, justement, il va falloir que je me serre la ceinture⁶ durant une couple* de mois, puis ça me fait chier.*

Activité extrascolaire

Représentations de base

Méligane écrit de la poésie depuis quelque temps. C'est, en ce moment, son moyen d'expression privilégié. Elle affirme que c'est un moyen de *s'évader*, *d'écrire ses rêves*, *ses idées*, *ses sentiments sur papier*. *C'est une évasion*. Elle espère que, un jour, quelqu'un lira ses œuvres et vivra ce qu'elle a vécu en les écrivant.

Représentations de l'univers stratégique et social

Pour écrire, elle se met en retrait du monde qui l'entoure. *C'est en-dedans que ça se passe. Comme il y a un moment où j'ai besoin de rester totalement à part, de m'assir dans un coin, de ne pas bouger, puis... dans ce moment-là, je suis en train de faire des papiers, c'est là que c'est sorti. C'est dans ces moments de calme que, dans mon esprit, je pense que je peux le mieux écrire. C'est pour ça... ça vient tout seul.* Elle partage cette passion de la poésie avec quelques amis. Sa mère écoute la lecture de ses poèmes. Méligane considère cela comme un encouragement, même si elle croit qu'elle le fait, quelquefois, plutôt pour lui faire plaisir. Lorsqu'on lui demande si la poésie a donné un sens à l'école ou a suscité chez elle le goût du français, elle répond : *Du sens? Peut-être pas. Je pense que l'école, ça l'a un sens, c'est nécessaire. (...) En production écrite, je ne suis pas forte. Je fais beaucoup*

⁶ La direction ayant éliminé des cours de récupération durant l'été, Méligane devra prendre à ses frais des cours de récupération ou reprendre le cours l'année suivante. Se serrer la ceinture souligne le fait qu'elle ne soit pas assez fortunée pour se payer sans sacrifice le cours de récupération.

de fautes d'orthographe, mais mon vocabulaire s'améliore. C'est ça, je pense, qui est important.

5.2.10.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Les rêves de Méligane, relatifs à sa situation socio-affective, se concentrent sur trois attentes à l'égard de personnes de son entourage. Elle aimerait vivre *une vie remplie d'émotions et de sentiments* comme les grands poètes romantiques, Baudelaire, Verlaine et Nelligan. Ce rêve s'exprime notamment par cette caractéristique attribuée à la personne idéale, qu'elle décrit comme quelqu'un *qui projette la sexualité sans jamais se donner à fond. Tu sais, le monde peuvent la désirer, mais jamais elle va se donner. (...) C'est un trésor, puis pour que les autres puissent la désirer, elle va tout le temps continuer à le garder pour elle, la pureté.* Les garçons sont la cible décevante de ce désir romantique. Elle dit des garçons : *Avant, je les voyais comme des dieux, les dieux de mon idolâtrie.* Maintenant, elle les perçoit comme des individus *sans respect.* Elle rêve également d'établir une communication plus étroite avec son père afin de mieux le comprendre. *Tu te demandes qui il est, quelle vie il a pu avoir ?* Méligane souhaite enfin que le personnel de l'école, en particulier le personnel de direction, soit soucieux d'elle, lorsqu'il prend des décisions qui peuvent l'affecter. *J'aimerais qu'ils s'intéressent un peu à ce que je vais devenir, puis à la vie que je risque de passer ici pour [à cause de] eux autres.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Au moment de la première rencontre, Méligane a identifié le personnel de direction comme le groupe des *absents.* *J'en suis désintéressée comme eux pour moi.* Elle percevait cette situation comme favorable jusqu'à ce que la direction prenne une décision qui la désavantage. Aux rencontres subséquentes, elle dira que la direction de l'école est composée de personnes *qui n'ont plus vraiment de passion* à l'égard de leur travail. *Ils se foutent un peu du sort des élèves. Ils reçoivent leur paye, c'est bien beau. (...) Je les hais. J'ai l'impression qu'ils bloquent ma vie, qu'ils m'empêchent d'avancer.*

Par contre, elle interprète comme un geste d'amour l'attention et le dévouement que certains enseignants, particulièrement l'un d'entre eux, manifestent à l'égard des élèves. Elle dit de cet enseignant type : *Il veut vraiment qu'on apprenne, puis qu'on comprenne ce qu'il essaie de nous apprendre. Je sais pas, c'est vraiment l'amour.* Quant aux surveillantes, Méligane a peu de contact avec elles, mais les trouve sympathiques.

Malgré les conflits qu'elle peut avoir avec les membres de sa famille et la difficulté qu'elle éprouve à les comprendre, Méligane nourrit, à leur égard, un fort sentiment de solidarité.

Être uni par le sang, ce lien de sang fait qu'on est uni malgré ce qu'on peut se traiter [se dire des invectives]. On est fort, puis on se tient vraiment. Elle perçoit son père comme l'incarnation même de l'unité familiale. C'est un homme que j'admire beaucoup. C'est comme la famille elle-même se trouve dans son rôle puis dans son esprit, dans son âme, dans son visage.

Les garçons sont décevants. Ils sont *immatures et sans respect*. Ses quelques expériences amoureuses s'étant révélées négatives, Méligane adopte une stratégie de retrait illustrée par la description suivante : *L'année passée, (...) j'avais tout le temps des gros gilets, des grosses culottes. Personne [ne] pouvait me voir. J'étais habillée de la tête aux pieds avec six ou sept épaisseurs de gros gilets. Je voulais... Je me cachais d'eux autres. Je me suis dit : « Vous voulez comme profiter de moi, mangez de la merde ».* Malgré les difficultés, ses attentes ne sont pas disparues et le retrait n'est que temporaire comme le laissent croire les interventions suivantes. Lorsqu'on lui demande depuis combien de temps trouve-t-elle les garçons *inintéressants*, elle répond : *Depuis le temps que je suis célibataire, puis pour me remonter le moral je dis qu'ils sont pas intéressants.* Plus loin, elle ajoute : *Y en a qui sont quand même pas si pires.*

5.2.10.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Méligane voudrait se réaliser elle-même de façon authentique et complète. *Je pense, dit-elle, que c'est important pour quelqu'un d'être elle-même. Elle s'assume.* Il faut voir dans cette expression le désir d'aller au bout de soi-même sans avoir peur des autres et sans se faire de reproche à soi-même. Pour elle, la personne idéale est *sans honte et sans limites*. La personne idéale *n'a pas peur d'être ce qu'elle est, de montrer vraiment qui elle est, ses buts. Elle a pas peur de rien.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Selon Méligane, cette façon de se représenter sa situation socio-politique a pris naissance, il y a environ deux ans par ce qu'elle appelle sa *grande crise de révolte*. Elle était alors agressive et *enragée contre tout le monde*. L'agression verbale constituait alors le moyen privilégié de s'affirmer, principalement à l'intérieur de sa famille et en particulier à l'endroit de sa mère et de sa sœur cadette. Méligane attribue au groupe *d'élèves pêle-mêle* la caractéristique suivante : *Elles sont pourvues de plaisir et d'originalité.* Cette caractéristique résume la stratégie à suivre pour s'affirmer et se réaliser. Elle déclare : *C'est une manière de dire qui on est, de nous affirmer en tant que personne.* Selon Méligane, le plaisir nous advient lorsqu'on va au bout de soi-même sans avoir peur et sans se faire de reproches comme y est parvenu Jim, la vedette du groupe musical *Doors*. L'originalité est à ses yeux, à la fois, la

conséquence de son authenticité et le moyen de s'imposer aux autres. *L'originalité, c'est ce qui me reflète là. C'est ce qui fait que le monde tourne la tête quand on passe. C'est dans la manière de s'habiller qu'elle exprime sa recherche identitaire. Des fois, je peux être avec un groupe, puis je me demande : « C'est-tu vraiment à ça que je veux m'associer ? »* Lorsqu'on lui demande dans quelle situation, elle se différencie, elle répond : *Psychologiquement, je pense, dans l'habillement. (...) J'essaie pas de cacher, je suis telle que je suis, je le cacherai jamais ; mais par moment, j'essaie un petit peu. « Oups ! Je ne suis pas de même. Non, non, je m'habille différemment. » (...) Y a des jours, on dirait que je veux pas qu'on me remarque trop. Je vais m'habiller comme tout le monde.* Elle décrit la personne idéale comme *un symbole de la sexualité sans être libérée. Elle voit dans cette caractéristique un moyen de contrôler les autres parce qu'ils sont attirés par toi. Ils te trouvent intéressante.* Elle a également recours au refus de se laisser influencer. *J'ai mon opinion. Des fois, je l'exprime pas toujours, mais je l'ai pareil.* L'affirmation de soi se manifeste également dans la manière de se vêtir. *Moi, je me fiche, surtout quand je mets mon linge qui me représente. Quand j'ai pas honte, je le mets.*

Comme cette dernière citation l'illustre, cette façon de voir ne s'applique pas sans difficultés. Méligane rencontre des obstacles dans l'affirmation de soi et la gouverne d'elle-même. Elle a d'abord de la difficulté à se comprendre elle-même malgré le fait que la poésie l'aide à explorer son monde intérieur. Elle éprouve également des difficultés à déterminer ce qu'elle veut être. *Les gens différents d'elle savent où ils vont dans le futur, où ils vont en dedans d'eux-mêmes puis ça, c'est une chose que je sais pas toujours.* Elle vit difficilement cette situation au point que l'idée de suicide lui vient parfois à l'esprit. *Imagine-toi que tu sais pas ce que tu veux faire plus tard. Puis, ça fait des années que tu sais pas ce que tu veux faire, ce que tu veux devenir, à quoi te rattacher pour survivre ? Tu te retrouves nulle part, tu es mal pris (...) disons que tu sais pas comment tu vas finir. Tu te demandes si tu serais pas mieux de prendre la corde. Elle admire les enseignants qui ont trouvé le chemin qui leur faut. Ils sont bien là-dedans.* Les règles éthiques qu'elle a intégrées constituent un autre obstacle à la réalisation de ses désirs et à l'affirmation d'elle-même. Sa conscience l'empêche de se percevoir comme absolument sans reproche. Lorsqu'on lui demande si elle réussit à se sentir sans reproche, elle répond : *Ça dépend de ce que j'ai pu faire, si en dedans de moi-même mes valeurs, puis ma conscience me dit : « C'est pas fort. »* Ailleurs, elle affirme : *Moi, j'ai pas réellement choisi d'être responsable, disons qu'on me l'a imposée cette valeur. (...) Disons que moi, je me sens obligée d'être responsable.*

Il y a aussi des obstacles extérieurs à la réalisation de ses désirs et à l'affirmation d'elle-même. Elle identifie sa mère à qui elle doit obéir. *Face aux obéissances de ma mère, j'ai pas vraiment le choix d'être de même [mature].* Il y a aussi le regard des snobs* qu'elle doit

affronter : *Ceux que j'aime pas, puis que je soupçonne qu'y m'aient pas, c'est ceux qui sont perçus comme étant populaires, puis que c'est de ce côté-là, si tu veux être populaire. C'est négatif pour toi. Mais disons qu'astheure*, je m'en foute pas mal de ne pas être populaire. Puis ces personnes là, je les trouve tellement snobs* que je veux rien savoir.* Il y a, enfin, la direction de l'école qui, dans un autre domaine, prend des décisions qui l'affectent négativement et auxquelles elle doit se soumettre. *Je me fous d'eux, puis je pense que c'est réciproque, mais astheure*, je m'en fous plus trop, mais qu'est-ce que je peux faire ? (...) Je vais me plier en deux, faire ce qu'il faut que je fasse.*

5.2.10.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

L'esprit de Méligane est accaparé par la solution du problème que lui pose son désir de se définir elle-même et de s'affirmer librement. Elle vient de découvrir que la connaissance est une ressource pour la construction d'elle-même. Exception faite de la direction, elle perçoit le personnel de l'école comme des gens sympathiques. Méligane voue de l'admiration aux enseignants qui sont les *dispensateurs du savoir* et constituent des modèles parce qu'ils ont trouvé la voie qui était la leur. Exception faite de ses quelques amis, elle voue un certain mépris aux autres élèves qui la traitent avec hauteur ou sans respect alors qu'elle aurait besoin de leur reconnaissance. Faut-il *se plier en deux* ou *s'affirmer sans peur et sans reproche* ? Voilà la question.

5.2.11 Éric

5.2.11.1 Présentation du répondant

Éric est un garçon de seize ans de quatrième secondaire. Membre d'une famille intacte, il vit actuellement avec son père, sa mère, un frère plus âgé et une sœur plus jeune. Durant les rencontres, Éric s'exprime facilement et avec abondance. Il donne généralement des réponses élaborées. Il se montre coopératif et se donne avec ardeur à la tâche demandée.

5.2.11.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Éric veut se lancer dans le commerce lorsqu'il sera plus âgé. Il n'associe pas ses projets professionnels à la fréquentation scolaire ou à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Il souligne, au passage, l'importance de l'éducation, mais appuie surtout sur le caractère plaisant que devrait avoir l'activité scolaire. *Comme y [les élèves] savent pas à 100 % qu'est-ce qui peuvent les attendre plus tard, les études c'est important, mais y les prend plus*

pour un moment de plaisir qu'un moment qu'il faut faire toute parfaitement à la lettre. Selon Éric, les élèves aiment rire et aiment le changement. Or, dans une classe, c'est tout le temps la même affaire. (...) Faut tout le temps que tu fasses pareil. (...) Tu as pas rien pour détendre l'atmosphère. Il s'emploie donc à y mettre un peu de vie, à détendre la classe. Éric attend du personnel de l'école qu'il soit affable, ouvert aux suggestions et disponible pour lui apporter de l'aide au besoin.

Représentation de l'univers stratégique et social

Niaiser en classe constitue la stratégie utilisée par Éric pour briser la monotonie de la classe. Tu commences à niaiser* un peu, ça fait comme... ça détend en classe. Cela consiste à parler avec ses voisins et à s'amuser durant le cours. Pendant un cours, on aime parler, on aime, style, compter des jokes*. On aime, tu sais, pas juste, au lieu de faire son devoir puis personne parle, parler un peu à l'autre côté, lui demander : «Qu'est-ce que tu as fait en fin de semaine ? » Cette stratégie a ses limites parce que les enseignants sont autoritaires. Cela te retombe sur le dos, tu es suspendu de tes cours, tu peux plus venir à l'école. Il estime que les élèves peuvent aller plus loin avec les suppléants, c'est pas ton prof habituel parce que lui, il peut te faire manquer. Il peut faire n'importe quoi, sauf que la suppléante ou le suppléant, il ne peut pas rien faire, c'est pour ça que tu niaises*.*

Cette stratégie n'est pas appliquée avec tous les enseignants parce qu'il s'en trouve quelques-uns, selon Éric, qui sont intéressants. Environ soixante pour cent des enseignants seraient dévoués au succès de leurs élèves. *Ils s'arrangent pour qu'on ait tout.* Il souligne le cas d'un enseignant qui a consacré plus de temps que prévu à sa tâche pour lui venir en aide.

Activités extrascolaires

Musique

Selon Éric, tout le monde veut faire des choses extraordinaires. (...) Chaque personne a un but, doit avoir un but pour se surpasser, se classer à part des autres, (...) [faire] quelque chose pour présenter mon nom plus, remonter son nom, en faisant quelque chose que le monde vont t'applaudir ou t'approuver, ils vont aimer ce que tu fais. La pratique de la guitare lui permet de se surpasser et de se faire apprécier par les autres. C'est une activité qui lui permet de se réaliser. Tu embarques vraiment dans le son, tu embarques* dans comment tu joues. Fait que c'est comme tu es dedans... c'est une partie de toi, OK, la mieux développée.*

Travail

Éric a un emploi rémunéré qui l'occupe seize heures par semaine. Il travaille principalement pour gagner l'argent que nécessitent ses loisirs et la pratique de la musique. Il veut également économiser la somme requise pour acheter la voiture dont il rêve. Il estime que travailler, *c'est comme un loisir. Ça fait de quoi à faire.*

Activités de loisir

Éric aime la vie de groupe. Il a *quatre ou cinq petites gang* de monde* avec lesquels il partage ses temps de loisir. Ces groupes lui permettent de s'amuser et d'oublier ses problèmes. Les activités varient selon les groupes. Éric mentionne deux activités plus importantes. Il y a les surprises-parties où l'on consomme bière et drogue. *Tu aimes ça être à côté de ta bière, tu aimes ça être avec ta guite [guitare], tes chums*, pour te changer l'esprit sur n'importe quoi, [n'importe] quelle substance* là, toute sorte d'affaires qui sert à fêter. (...) Ça te fait sortir de cette pensée [une épreuve] puis ça te fait rentrer dans quelque chose de joyeux.* Diverses activités lui procurent des sensations fortes. Il peut s'agir d'activités qui présentent un danger physique comme l'escalade ou encore des risques de représailles de la part de l'autorité qu'on défie. *C'est gros des affaires que du monde veulent pas qu'on fasse mais qu'on fait pareil.*

5.2.11.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Éric pense que *le monde aime ça se sentir apprécié des autres*. Il désire également pouvoir être écouté et compris par quelqu'un qui l'aime. *Quand quelqu'un a un problème y aime ça quand toutes les jeunes, ses amis, peuvent toute l'aider à se remonter.* Par contre, les groupes d'amis ne sont pas nécessairement en mesure de jouer ce rôle adéquatement parce qu'à un moment donné *quelqu'un va arriver puis se croire plus fin que les autres, y va dire que c'est que tu dis, c'est un paquet de conneries.* Il désire que le personnel de l'école l'aime et lui montre son appréciation. À défaut de l'aimer, le personnel devrait, au moins, être respectueux à son endroit. Il affirme qu'il attache une grande importance à ce que les surveillantes respectent les gens.

Représentations de l'univers stratégique et social

Éric aime la vie en groupe. C'est, pour lui, une occasion d'avoir des contacts avec les autres jeunes et être l'objet de leur attention. *J'aime parler avec le monde. Le monde viennent me parler. J'aime ça niaiser*, style, juste faire comme une farce à l'autre, niaiser*. Y a gros des possibilités dans ça, je sais pas moi, pitcher* une efface* à l'autre, ça peut être drôle.* Il évite

d'être le sujet des conversations parce qu'il s'est déjà fait rabrouer par un jeune. *Depuis ce temps-là, je me ferme la gueule.*

Il a un ami avec qui il aime passer du temps ensemble. *C'est à cause que tu peux toute lui dire ce que ça te tente de lui dire, il te reproche rien parce que tu t'entends full* bien avec.* Il ajoute : *Dans n'importe quel moment, si ça chiale* chez nous, je viens de perdre ma blonde*, n'importe quoi, des problèmes, n'importe quoi, je m'en vais tout de suite chez eux, puis on parle.*

À son avis, certains enseignants aiment leurs élèves et veulent leur réussite. *Ils s'arrangent* pour qu'on ait tout.* Il y a également des enseignants qui n'aiment pas certains élèves et qui ont recours à leur pouvoir pour les mettre en difficulté. *Y a gros des profs qui utilisent leur autorité contre les élèves. Si y aime pas un élève, y va essayer d'user* les autres professeurs pour pouvoir mettre l'élève encore plus dans la merde que c'est qui serait supposé parce que le prof l'haït. Y aime pas l'élève.* Il considère que la direction de l'école aide la jeunesse. Lorsqu'on lui demande ce que cela veut dire, il répond : *Si quelqu'un a un problème, y peut te le dire puis tu vas l'écouter puis toute, tu vas en parler avec, tu t'en fouteras pas.* Il considère que les surveillantes n'aiment pas nécessairement les élèves, mais elles les respectent.

5.2.11.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Selon Éric, il faut se *faire une place dans la vie*. En parlant des adolescents, il dit : *Il faut qu'eux autres fassent pour qu'ils vont se faire une place dans la vie.* Cette affirmation de base est développée selon deux volets complémentaires. Éric estime qu'il faut d'abord se *classer à part des autres*. *Toute le monde veut faire des choses extraordinaires, mais moi, je trouve que chaque personne a un but, doit avoir un but pour se surpasser, se classer à part des autres.* Le deuxième volet se résume dans l'affirmation suivante. *Ils [les adolescents] veulent dominer leur vie.* Plus concrètement, cela signifie qu'un adolescent doit avoir assez de pouvoir pour ne pas s'en laisser imposer par les autres et avoir de l'influence sur eux quels que soient leur statut social ou leur âge. Selon lui, *les élèves veulent pas tout le temps se faire dire que c'est qu'il faut faire, puis tout le temps suivre que c'est qu'un autre dit.* Ailleurs, il ajoute : *Quand y [les élèves] parlent avec quelqu'un plus vieux ou mieux placé qu'eux autres, mais plus vieux, style un professeur, ils aimeraient ça pouvoir parler puis l'autre porte attention, pouvoir dire vraiment que c'est qu'y pense, donner leur opinion sur un sujet ou un fait.* En contre-partie, il estime que les élèves ne doivent pas avoir plus de pouvoir qu'il n'en faut parce qu'il est convaincu que ceux qui ont plus de pouvoir en abusent. Ce qu'il cherche, c'est un certain équilibre. *Quand tu as plus d'autorité, tu peux défier l'autre,*

(...) quand tu l'as pas, tu vas te faire mener par tout le monde. Puis là, quand tu en as trop, c'est toi qui vas mener le monde. C'est pas correct d'en avoir trop puis pas assez. Faut que tu en aies juste bien. Avoir du pouvoir rend possible l'authenticité. En effet, lorsque tu agis selon tes désirs, c'est l'image du vrai moi, c'est toutes tes caractéristiques qui peuvent, qui sont pour toi, c'est pas l'image de quelqu'un d'autre qui est faite, qui te remplace toi, c'est vraiment toi, c'est vraiment ta personne.

Représentations de l'univers stratégique et social

Éric estime qu'en excellant en musique, il devrait être capable de se distinguer et faire sa place dans la vie. Il consacre donc beaucoup de temps à pratiquer la guitare avec des amis. La stratégie pour acquérir du pouvoir est beaucoup plus complexe. Il croit que, pour acquérir du pouvoir, il faut développer certaines qualités personnelles. Un jeune doit développer la capacité de s'exprimer, de la force de caractère et de la force physique. Lorsqu'on lui demande ce que cela exige d'être *autoritaire*, il répond qu'il faut être capable de *boucher le monde*. *(...) Etre autoritaire, c'est rendu plus une affaire de force. (...) Si tu es fort de caractère, puis tu es pas fort physique tu... le gars va rire de toi drette* dans la face.* Éric trouve, également, qu'il faut être indépendant. Avoir de l'argent et son propre appartement procurent cette indépendance. Le jeune peut également se retirer à l'abri du regard des autres et faire ce qu'il veut. *Ils [les élèves] aiment ça être tout seuls pour faire leurs propres affaires sans que personne soit sur leur dos pour y dire quessé* faire.* En pratique, il a souvent recours à la discussion et au défi. *Quand quelqu'un veut me faire faire, veut que je fasse quelque chose que lui veut, c'est l'ostiner* jusqu'à tant que c'est moi qui va faire quessé* que je veux et non l'autre faire ce que lui veut que je fasse.* Il affirme qu'il aime *niaiser**. Il donne à ce mot la signification suivante. *On veut comme défier, comme un peu... pas tout le temps faire ce qu'on a à faire, ou faire ce que les autres ne veulent pas qu'il fasse.* Lorsqu'on lui demande de donner l'image qui lui vient en tête quand il affirme cela, il répond : *Ben ça me fait penser quand que le prof perd le contrôle de sa classe. Ça, c'est vraiment au boute* que tu peux pas... vraiment niaiser* au boute* parce que le prof est même plus capable de contrôler la classe. Là, tous les élèves sortent avec le sourire à la fin.* Il faut quand même être prudent. *Il faut tout le temps que tu t'arranges* pour être respecté, il faut tout le temps que tu fasses de quoi pour te faire respecter parce que si tu fais une connerie, ça va baisser, fait que y faut tout le temps que tu t'arranges* pour que ça reste.* Dans cette perspective, il affirme : *Je m'arrange* pour pas avoir de problèmes vraiment. Tu réfléchis avant de faire de quoi. (...) J'essaie le plus possible de ne pas mettre dans la merde mes parents.*

Éric estime que, en général, il est écouté et respecté par ses compagnons même si quelques-uns lui *parlent dans le dos*. Pour ce qui concerne la direction de l'école, il fait une distinction. Il y en a un qui est bien correct. L'autre est *sévère au boute** et a un parti-pris en

faveur des enseignants. *Puis, c'est vraiment encore tout le temps, tout le temps avec les profs.* Les enseignants et les surveillantes *sont autoritaires.* Ils ont beaucoup de pouvoir. Selon lui, un enseignant *peut toute te faire manquer, il peut faire n'importe quoi avec toi.* Par contre, un suppléant, *il peut pas rien faire, c'est pour ça que quand tu niaises* un... quand une classe commence à niaiser* quand c'est un suppléant c'est ben, c'est le bordel au boute*.* Éric est d'opinion que les parents veulent que leur jeune soit parfait et fasse mieux qu'eux. Ils disent à leur enfant comment il doit agir, *mais le jeune y veut pas se laisser faire.* Il considère que ses parents sont du côté de la direction de l'école et des enseignants. *Si la directrice ou ton prof disent de quoi, puis que tu dises le contraire, ils vont croire le prof au lieu de toi.*

5.2.11.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Ce garçon a comme projet personnel principal de s'affirmer comme une personne unique, excellente et maîtresse de son destin. Il estime pouvoir réaliser ce projet par la pratique de la musique et la liberté d'agir selon ses désirs. Les activités scolaires ne sont associées à ce projet que comme un obstacle à son indépendance. Éric voudrait que les activités scolaires soient plaisantes. Quand elles ne le sont pas, il prend les moyens pour changer la situation. Cela le place dans une situation conflictuelle avec le personnel de l'école. Contrairement à ce que voudrait Éric, il y a déséquilibre des pouvoirs en faveur du personnel de l'école à cause de la situation de dépendance dans laquelle il se trouve pour ce qui concerne son succès scolaire. Les suppléants étant moins avantagés par l'équilibre des pouvoirs, ils paient le prix de sa frustration.

5.2.12 Kevin

5.2.12.1 Présentation du répondant

Kevin est un garçon de seize ans de quatrième secondaire. Fils unique d'une famille éclatée, il vit, en ce moment, avec sa mère et son conjoint. Il a un demi-frère qui vit avec son père et sa conjointe. Durant les rencontres, Kevin manifeste un très grand souci de donner la bonne réponse. Durant les premières rencontres, il termine fréquemment ses réponses en vérifiant verbalement la rectitude de sa réponse. Après un rappel que toute réponse est bonne si elle reflète sa pensée, il cesse de vérifier verbalement, mais interprète l'expression du visage de l'interviewer. Le dialogue suivant illustre cette situation :

L'interviewer : « *As-tu l'impression que je ne suis pas content de tes réponses ?* »

Kevin : « *Oui, mais je ne sais pas, ça n'a pas l'air de répondre bien bien à tes questions...* »

L'interviewer : « *Est-ce que c'est à cause de ma figure ?* »

Kevin: « *Bien là... [Rires] un petit peu... »*

Il ajoute qu'il est un peu comme ça avec tout le monde. Il n'est pas sûr de lui. Il ne sait pas quoi répondre aux questions. Il est fréquemment distrait par autre chose comme une conversation venant du corridor ou l'activité sportive qu'il va faire après la rencontre. L'interviewer a été incapable de le mettre complètement en confiance et d'éliminer le malaise qui s'est instauré, entre eux, durant les rencontres. En conséquence, les réponses sont peu développées. Il répond fréquemment qu'il ne sait pas quoi répondre. Lorsqu'il donne une réponse plus approfondie, il fait généralement précéder sa réponse d'une mise en garde du genre : « *Tu vas probablement trouver ça niaisieux** ». Malgré l'offre de mettre fin aux rencontres s'il trouvait cela trop pénible, il a décidé de compléter l'opération.

5.2.12.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Kevin attache de l'importance à l'école. *Je me rends compte que, l'école, c'est important. (...) Je sais que ça va être utile, que j'en ai de besoin, mais j'aime pas ça.* Il se décrit comme un élève *poche** : *quand tu es pas bon en classe puis que tu es en bas de tout le monde, que tu es en bas de la moyenne, tu passes pas tes cours.* Il sait, par expérience, qu'il a la capacité de réussir, qu'il pourrait être un *bolé**. *Cela veut dire que tu passes tes cours puis tu pochés* pas. T'as pas un an en retard puis tu as plus de chance d'être accepté.* Tout allait bien jusqu'à ce qu'il se laisse aller et qu'il établisse une mauvaise relation avec un enseignant. *Quand j'étais en secondaire un, j'étais en avant de la classe tout le temps, tout le temps. Mais, je veux dire, il y a un prof qui a commencé... J'ai commencé à me laisser aller dans un cours. Puis, le prof m'aimait moins. Puis dans tous les autres cours, ç'a été mal itou.* Ailleurs, il affirme : *J'ai déjà été un des meilleurs puis tu sais, c'est parce que, là, je suis arrivé au secondaire puis ça se détériore un peu, mais... c'est pas que je me fous de l'école vraiment. Ben, je me fous de l'école, remarquez là, mais... moins que les autres.*

Kevin souhaite que la discipline règne dans l'école *même si on peut transgresser certaines règles.* Il trouve qu'il est bon que les surveillantes fassent respecter les règles *parce qu'il y a certaines règles que, si tu les respectes pas, ça amène de l'indiscipline.* Il trouve que c'est négatif d'agresser verbalement les enseignants. Lorsqu'on lui demande en quoi c'est négatif *d'envoyer chier les profs*, il répond : *Ben, ça sert à rien à part que de te donner un peu d'honneur puis de la supériorité, je veux dire, puis ça te fait penser que tu es meilleur que les autres parce que toi tu l'as faite, puis les autres l'ont pas faite. Après ça, ça donne rien. Tu peux, [ne] pas les écouter, mais les envoyer chier, c'est inutile.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Kevin croit qu'on peut réussir à l'école même si on n'aime pas ça à condition de s'y engager et de faire ce qui est nécessaire. *Si tu aimes ça, tu veux réussir, mais tu peux pocher* pareil. Si tu aimes pas ça ben tu peux [ne] pas aimer ça, mais faire ce que tu as à faire... faire tes devoirs, ben je veux dire, il faut que tu fasses ce que tu as à faire pour passer même si tu aimes pas l'école, tu peux passer pareil.* Ce n'est pourtant pas cette stratégie que Kevin a adoptée. Moins il pense à l'école plus il se sent bien. *Moi, je fais (pas) jamais mes devoirs. Ça fait que, je veux dire, ça me fait pas penser à l'école puis je suis bien. J'apporte rien de ce qui pourrait être de l'environnement de l'école, chez nous, aucun devoir, puis de cahiers puis d'études n'importe quoi. Quand j'ai quelque chose à faire, je le fais le matin ici [à l'école].* En classe, Kevin est passé graduellement de l'engagement au désengagement scolaire. *Ils étaient assis à l'entour de moi eux autres [les élèves poches]. Ils commençaient eux autres itou [à déranger en classe]. Moi, je trouvais ça le fun*. Je veux dire, je dérangeais avant c'est sûr, mais je m'occupais quand même de mon affaire. J'ai commencé à déranger un peu plus, pitcher* des affaires, j'écoutais moins. Tu sais j'avais passé pareil. J'avais passé pareil [en] secondaire un, pareil. Le secondaire deux, ben là, c'était le fun*, j'ai commencé à déranger puis... c'est ça qui s'est produit. (...) Je voudrais que ça change, mais... (...) Ben c'est dur... À revenir, à écouter puis faire ce que tu as à faire... tu es plus tenté quand le prof regarde pas, tu lui pitches* quelque chose.*

Selon Kevin, les enseignants ne savent pas bien enseigner. *Je sais pas comment enseigner, mais tu sais, je connais pas ça comme eux autres, mais, des fois, on voit qu'ils n'ont pas le tour. Ils devraient enseigner sans faire des reproches publics aux individus. Un prof, c'est là pour enseigner un cours, c'est pas là pour chialer* après le monde. Il faudrait qu'il chiale* la personne en privé. C'est plate que tu le dis devant toute la classe.*

Activités extrascolaires : le baseball

Représentations de base

Kevin pratique le baseball avec passion. *Moi, j'aime le baseball. Il y a rien que ça qui compte.* D'après lui, la pratique du sport lui apporte beaucoup. Cela le valorise, améliore sa forme physique et le rend joyeux. *Je me sens meilleur... ben je me sens plus... moins lâche... au moins, je fais quelque chose.* Ailleurs, il ajoute : *Si tu écoutes la TV*, tu fais jamais rien. Si tu fais du sport, ça te met en forme. Tu développes tes muscles ou bien tes réflexes.* Il affirme également : *Je suis plus joyeux au baseball parce que quand je joue au baseball, je tripe* au boute*. C'est plus facile d'être joyeux là qu'à l'école.* Le baseball favorise l'entraide, la persévérance. *La première année que tu joues au baseball, bien tu as tendance à plus te laisser aller quand tu fais une erreur. Mais, à la longue, tu fais moins*

d'erreurs, c'est sûr. Puis quand tu en fais, tu en fais moins, mais tu te dis la prochaine fois, j'en ferai pas.

Représentation de l'univers stratégique et social

Kevin se préoccupe des autres quand il joue au baseball. Quand il est déçu à la suite d'une erreur, il ne le fait pas voir. *Je pitche* pas mon casque, astheure*, je me retiens. Je garde le contrôle. Au lieu d'abandonner, il redouble d'effort. Tu fais une erreur, tu lâches pas, tu essaies de [ne] pas la refaire une deuxième fois. Il s'encourage et encourage ses coéquipiers. Tu [ne] décourages pas un gars. (...) Je veux dire s'il a de la misère, tu l'aides, tu essaies de le rendre meilleur, tu essaies de faire en sorte qu'il aime ça.*

Il attribue à son père le changement qui l'a fait passer d'un joueur qui se décourage au joueur qu'il est aujourd'hui. Les autres entraîneurs étaient jeunes, se décourageaient et n'avaient pas tendance à encourager les joueurs. *Depuis que mon père est coach*, lui, il encourage le monde, fait que c'est depuis ce temps-là que j'ai appris à être joyeux. Kevin déplore l'influence des joueurs qui ne jouent au baseball que pour s'en aller de chez eux et qui baissent le moral de toute l'équipe.*

5.2.12.3 Situation socio-affective.

Représentations de base

Kevin se décrit comme un garçon fermé qui n'est pas un *gars de gang** même s'il se mêle à des groupes et y adopte une conduite complaisante. Lorsqu'il affirme qu'il est fermé, cela signifie qu'il ne confie pas aux autres *sa vie privée*. Kevin n'exprime pas de façon explicite les objectifs qu'il poursuit sur le plan socio-affectif. Toutefois, il énonce un certain nombre de règles éthiques qui permettent de déduire qu'il désire établir avec son entourage des relations harmonieuses. Il désire être respecté, accepté et aidé par les personnes qui l'entourent comme le montrent ces règles qui concernent les relations avec les autres : *Faut que tu montres du respect au monde entour de toi si tu veux être respecté. Si tu as des bonnes notes, (...) tu as plus de chance d'être accepté. Si tu [ne] fais rien pour aider l'autre, attends-toi pas à recevoir d'autres affaires. Quand tu es patient, ben c'est plus le fun* de vivre ensemble. Tu te feras pas accueillir à nulle part d'une bonne façon si tu as l'air marabout*. Quand tu es gentil, tu souris, c'est plus le fun*... bien tu es mieux vu par le monde. Lorsqu'on lui demande en quoi c'est positif d'être gentil, il répond : Ça garde une meilleure communication avec les autres.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Kevin adopte naturellement une stratégie de complaisance faite de respect, de gentillesse et de serviabilité, dans ses relations avec les autres. Cela signifie concrètement retenir son

agressivité : *pas pogner* les nerfs après tout le monde puis pas capoter* trop vite*. Il évite de ridiculiser les autres. *Tu ris, mais pas en avant des autres (...) pas pour le rendre vraiment mal à l'aise*. Il faut, également, conserver un air joyeux même dans les difficultés, *quand y arrive quelque chose de pas le fun*, tu gardes le sourire. (...) Quand tu as le sourire, c'est... tu as tout le temps bonne apparence*. Il faut être collaborateur. *Quand quelqu'un a besoin d'aide, s'il me le demande, je vais être content de le faire*. Il faut enfin être discipliné. Lorsqu'on lui en demande la signification, il répond : *C'est quelqu'un qui est à l'heure, puis qui est à l'ordre puis qui paraît bien*. *Il est pas tout le temps habillé toute croche puis y se foute pas du monde*. Cette gentillesse s'applique à *pas mal tout le monde*, selon lui, mais pas avec la même intensité. Kevin est plus complaisant avec sa famille et les gens qu'il rencontre pour la première fois. Lorsqu'on lui demande s'il pense à des exemples particuliers lorsqu'il se décrit comme ayant *l'air smart**, il répond : *Bien, quand je vois des gens pour la première fois, c'est ça, je les surveille, j'ai pas le choix, ou quand tu te promènes en quelque part, t'es nouveau, faut que tu sois... quand tu as quelqu'un que tu connais là... (...) la deuxième fois, tu es encore smart* vu que tu les connais un peu, bien, tu te laisses aller un peu*. Il est collaborateur, comme il le dit, *dans ma famille, avec du monde itou, mais à l'école, moins, parce que l'école c'est un autre monde*.

Kevin trouve que la direction de l'école et les surveillantes sont gentilles. Les surveillantes *ont tout le temps le sourire, puis qu'elles n'ont jamais l'air bête non plus*. Le directeur *passé dans les corridors avec le grand sourire*. Par contre, il estime que les garçons ne sont pas respectueux et il condamne cette façon d'agir. *Moi, j'aime pas ce qu'ils fassent [les garçons], j'aime pas les profs, mais au moins, je les envoie pas chier, j'ai un peu de respect au moins*.

5.2.12.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Kevin veut *faire à sa tête* notamment dans sa famille et à l'école. Il illustre l'expression de cette volonté dans le contexte familial, de la façon suivante : *Avant (que) mettons onze douze ans, tu commences à être rébellion un peu. Ça fait que tu dis : « Arrangez-vous avec vos troubles là. » Mais pas directement de même là, mais je veux dire, ma chambre, je la ferai bien si ça me tente, c'est moi qui couche dedans*. Ailleurs, il explique pourquoi il a *une tête de cochon* de la façon suivante : *Ben c'est parce que je veux que ça soit fait à ma tête, comme je veux*.

Représentations de l'univers stratégique et social

Ce garçon utilise des stratégies légèrement différentes selon qu'il se trouve en contexte familial ou en contexte scolaire. Dans sa famille, il fait ce qui est demandé, mais au moment qu'il le décide. Par exemple, il fait le ménage de sa chambre comme cela lui est demandé,

mais il détermine lui-même le moment de l'exécution : *Le ménage de ma chambre, je le remets tout le temps plus loin. Je fais ça quand je veux, quand ça me tente.* À l'école, il utilise surtout une stratégie de résistance passive et voilée. L'extrait qui suit illustre cette façon de faire : *Ben c'est comme je t'ai dit , quand que tu remets pas tes travaux puis que le prof y te tombe dessus un peu, tu l'écoutes pas. Il gueule après toi. « Je vais le faire, vais le faire ». Puis tu l'écoutes, mais tu l'écoutes pas. Tu sais qu'il te parle, mais je veux dire, tu t'en foutes, tu le regardes même pas.* Kevin affirme qu'il a tendance à parler aux autres élèves en classe. Lorsque l'enseignant l'avertit, il réagit de la façon suivante : *Je regarde en voulant dire, « capote* pas », mais je réponds pas : « Reste relax* » comme il y en a qui font. (...) Je me considère pas impoli envers le prof.* Ailleurs, Kevin raconte que lorsqu'il donne à l'enseignant des motifs pour ne pas avoir fait un travail, il sait que l'enseignant n'est pas dupe, mais c'est *rien que pour dire au prof : « C'est pas toi qui es maître. Tu décideras pas qu'est-ce que je vais faire, puis ce que je ferai pas ».*

5.2.12.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Kevin attache de l'importance à l'école dans la mesure où il en présume l'utilité. Il croit qu'il est possible de réussir sans faire trop d'efforts. Par contre, il déteste la fréquenter et croit que c'est à cause de cela que ses résultats sont inférieurs à ce qu'ils étaient au primaire. Les informations que donne Kevin font croire que sa relation est mauvaise avec la majorité des enseignants. Il semble que les interventions de ceux-ci auprès des élèves ne soient pas conformes à ce qu'il considère comme une façon correcte de se comporter à savoir, ne pas ridiculiser les autres, ne pas leur faire perdre la face, ne pas les rendre mal à l'aise. Il est en rébellion contre l'école et adopte avec elle une stratégie de résistance passive qui semble le satisfaire.

5.2.13 Sarah

5.2.13.1 Présentation de la répondante

Sarah est une jeune fille de dix-sept ans de cinquième secondaire. Fille cadette d'une famille éclatée de deux enfants, elle vit actuellement avec son père. Elle a une sœur plus âgée qu'elle, avec qui elle n'a vécu que trois ans. Lors des rencontres, elle manifeste une certaine nervosité, mais se présente au départ, comme une personne qui n'a pas l'intention de s'en laisser imposer. À la première rencontre, elle conteste et questionne la procédure utilisée. Ceci ne l'empêche pas d'être très coopérative par la suite, et de se donner totalement à la tâche. Elle utilise abondamment le langage non verbal. Elle se lève et imite les gens dont elle parle. Il arrive souvent que, en réponse aux questions, elle joue des dialogues entre elle

et la personne à laquelle elle se réfère. Il faut lui demander fréquemment de traduire verbalement les mimiques qu'elle utilise pour exprimer sa pensée et ses sentiments.

5.2.13.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Sarah veut devenir journaliste. Elle projette d'aller *en lettres* au cégep* parce qu'elle y est *obligée*. *Dans le fond, ça sera pas plus intéressant bien bien*. Elle fréquente l'école par obligation. Selon elle, *il faut que tu le fasses parce que plus tard, tu es obligé de passer par là*. *Mettons, dans le fond, que tu sois intéressé ou pas, faut que tu le fasses pareil*. L'école est *plate* et inutile dans le sens suivant : *mettons les maths, c'est pas ça que tu veux faire plus tard*. *Fait que, pourquoi tu aurais un cours dans le fond ? C'est juste pour nous faire caler*, c'est tout. (...) Ça te donne rien ça de savoir que X plus X , ça égale $2X$. C'est endormant, c'est plate. Ça te donne pas le goût d'apprendre. (...) C'est une perte de temps d'aller à l'école*.

Sarah ne s'identifie pas à un groupe d'élèves en particulier. Elle se décrit comme une élève qui n'est *pas intéressée au cours en général* et qui a *besoin de beaucoup d'explications sur demande*. Elle attend des enseignants qu'ils lui donnent les explications demandées sans s'impatienter, ni l'humilier. Lorsqu'on lui demande quelle image vient à son esprit quand elle pense aux *profs pas patients*, elle répond : *Je pense à mon prof de XXX. Il pogne* les nerfs parce que je comprends pas. Un prof, il me semble, c'est là pour expliquer. Je comprends pas. Il est là... [elle mime l'enseignant en poussant un soupir d'impatience] un méchant soupir en voulant dire : « Écoute bien, rentre dans le plancher, tu es... » Moi, ça m'énerve dans ce temps là*. Ailleurs, elle dit, des autres élèves, tout en se l'attribuant à elle-même, qu'ils *aiment se faire expliquer sans que les profs nous prennent (pas) pour des épais**.

Représentations de l'univers stratégique et social

La stratégie décrite par Sarah consiste à étudier le moins possible tout en cherchant à éviter les échecs ayant un effet inacceptable. En parlant d'une matière en particulier, elle affirme : *Ça va prendre quatre heures pour étudier ça. C'est bien rare que j'étudie, mais là, j'ai pas le choix, je peux pas pocher**. Elle cherche également à éviter les suspensions et les expulsions à cause des risques d'échec que cela présente. Cette stratégie est complétée par un certain nombre de mesures destinées à passer le temps : bavarder, dessiner, écrire des billets aux voisins durant les cours. Elle a également recours aux absences partielles ou complètes lorsqu'elle peut les motiver avec la complicité de ses compagnes ou de son père. *La semaine passée, j'ai skipé*. Il y a une de mes chums* qui a appelé pour motiver mon*

absence. Ailleurs, elle ajoute : *Mon père, y veut pas que je skipe* justement. Il dit : « Si tu aimes mieux pas aller à l'école, tu restes à la maison toute la journée ».*

Selon Sarah, la majorité des enseignants *ne sont pas motivants*. Ils sont aussi *endormants*. Ils ne sont *pas patients* en ce sens qu'ils s'énervent quand elle tarde à comprendre. *Y pogner* les nerfs parce que je comprends pas*. Selon elle, la majorité des enseignants sont trop exigeants. Elle donne l'exemple suivant : *Vraiment, il faut que tu fasses ça de sa manière. (...) Ça prend un point là, tu perds deux points, c'est une virgule à la place d'un point*. Elle trouve, enfin, qu'ils ne traitent pas également tous les élèves. *Il y en a une [élève] qui va lui demander de lui expliquer tel numéro qu'elle voit puis qu'une autre fille lui a demandé [d'expliquer]. Il va pogner* les nerfs [contre Sarah] puis à elle [l'autre élève] : « Tu comprends pas, je vais te le faire au tableau ».* Par contre, elle précise qu'une minorité d'enseignants sont *compréhensifs*.

Activités extrascolaires

Sarah joue de la batterie et organise, pour des élèves intéressés, des excursions dans des postes de radio populaires auprès des jeunes. Elle affirme qu'elle se donne à fond dans cette dernière activité qui la valorise beaucoup.

5.2.13.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Sarah estime que les adolescents *vivent beaucoup de changements dans leur vie*. Ils éprouvent donc un très grand besoin d'exprimer ce qu'ils ressentent. Cela se traduit chez elle par le besoin d'avoir un grand nombre d'amis qui vont l'écouter. Elle peut partager avec des amis parce qu'ils *vivent les mêmes affaires quasiment*. *On peut partager ça*. Elle juge qu'il faut être « proactive » parce que, *si tu t'intègres pas, c'est pas eux autres qui vont venir vers toi*.

Représentations de l'univers stratégique et social

Sarah présente sa stratégie sous la forme de règles éthiques. Cette stratégie compte deux volets. Il y a, en effet, quelques règles qui indiquent comment il faut agir pour s'imposer à l'attention des autres, puis quelques autres qui concernent ce qu'il faut faire pour conserver ses amis. Pour se faire des amis, il faut éviter de demeurer discrètement à l'écart. Il faut aller aux autres, les accoster et leur parler. Il est bon d'être *bizarre*. *Si tu n'es pas bizarre, tu n'existes pas*. *Y a pas grand monde qui va te remarquer*. *Tu vas passer inaperçue*. *Tu restes tout le temps avec le même monde*. *Y peuvent pas te connaître*. *Ils iront pas vers toi, si tu restes dans ton coin*. Pour conserver ses amis, il faut être gentil et compréhensif. *Si tu es pas smart*, tu as pas d'amis ou tes amis sont des morons**. (...) *Si les autres s'en vont,*

c'est facile, c'est parce que tu es pas smart avec eux autres. Ailleurs, elle affirme : Si tu es pas compréhensif, tu auras pas ben ben des amitiés fortes. Elle ajoute : Mettons que le monde ont des gros problèmes, je vais prendre ça tellement à cœur que je peux me faire de la merde, comme, je vais embarquer* avec eux autres à fond.*

Auparavant, Sarah faisait partie d'un groupe *très gentil* au sein duquel *les gars étaient aussi smart* que les filles*, en ce sens qu'elle n'avait pas besoin d'adapter sa conversation aux intérêts des garçons. *On placote* des mêmes affaires avec eux autres. On parlera pas de chars*, de bicyclettes*. Avec les amies, tu comptes un problème, elles vont t'écouter. Elles vont t'aider, elles vont te donner des solutions.* En dehors de ce groupe d'amis, les gens sont assez antipathiques. Les filles sont *baveuses** entre elles. *Baveux*, tu sais c'est quoi. Elles t'écoeurent. Mettons que tu as une couette de travers, y vont te le faire savoir.* Les garçons sont *indépendants et enfermés dans leur carapace. Ils sont indépendants, dans le sens c'est « me, myself and I* ».* *C'est le genre ma petite gang*. On se tient, comme les autres, on s'en fout. C'est comme y sont dans leur monde, leur petit univers là.* Quant aux enseignants, ils n'agissent pas pour se faire aimer. Les parents eux, tu ne peux rien leur dire. *Ma mère, tu peux (pas) rien lui dire, elle va pogner* les nerfs. (...) Nos parents, on dit n'importe quoi : « Tais-toi ». Ils peuvent pas nous comprendre comme quelqu'un de ton âge.*

5.2.13.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Sarah veut être quelqu'un. Cet objectif fondamental se traduit par la poursuite de trois objectifs plus spécifiques. Pour Sarah, être quelqu'un, c'est être reconnu comme une personne unique et différente des autres. *Si tu n'es pas bizarre, tu n'existes pas.* Être quelqu'un c'est, également, se faire respecter et ne pas être dominé par les autres. *Tu es pas un chien. Tu es pas là pour endurer toutes les conneries du monde.* Être quelqu'un, c'est, enfin, être indépendant des autres et prendre ses responsabilités. *Tu fais tes affaires à toi, tu es « beyond* », tu es plus [davantage] toi-même.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Pour être reconnu par les autres comme une personne unique, il faut s'exprimer, il faut parler au risque de ne pas être écouté. Ceux qui ne font pas cela, comme certains garçons, par exemple, *sont des légumes ambulants. Il faut que tu parles. Il faut que tu le dises. Il faut que tu le saches que le monde y peuvent s'en foutre, mais ça te fait du bien de dire des conneries, n'importe quoi.* Pour ne pas s'en laisser imposer par les autres, Sarah estime que tu dois résister autant que possible lorsqu'on te demande de faire des choses avec lesquelles tu n'es pas en accord. En parlant de sa mère, elle dit : *Moi, je suis pas comme son*

chum, je me laisserai pas tout le temps faire là. « Mets des bas blancs ». « Non ! Je vais mettre des bas noirs ». La résistance est atténuée ou prend des formes détournées lorsque le dominateur est en situation de maîtrise dans des domaines importants pour elle. En se référant à la direction de l'école, elle affirme : Je suis capable d'être polie quand même pour [ne] pas me faire sacrer* dehors. Je chiale* quand ils sont partis. (...) J'ai mis le feu dans une poubelle en secondaire trois. C'était jeune. On écrit sur les cases*. On écrit sur les bancs des fois. Ça les fait chier. Tu marques pas : « fuck* la direction », tu peux marquer n'importe quoi, juste le fait que tu es allé beurrer une case. Yé ! Être quelqu'un c'est enfin, s'investir intensément dans quelque chose. Il faut que tu sois passionnée parce que si tu as pas de passion, tu es comme, tu es pas rien, tu es pas attachée à rien. C'est plate dans le fond.*

Il semble que Sarah conçoive l'ensemble des pairs comme constituant le champ social le plus approprié pour l'affirmation de soi comme personne unique et indépendante. Elle considère que la majorité répond bien à l'affirmation d'elle-même. *En général, y sont smart*. Y sont sociables. Y bitchent* pas si tu les bitches* pas. Il y en a d'autres par contre qui sont fermés à ses interventions. Ce sont surtout des garçons superindépendants. C'est le genre, « ma petite gang*, on se tient, comme les autres, on s'en fout. » C'est comme y sont dans leur monde, leur petit univers là. Ils ne sont pas approachables quand ils sont en gang*. Il y en a enfin, ceux qu'elle-même rejette. Elle les appelle les rejects*. C'est toutes des rejects* qui se tiennent ensemble, qui ont pas d'allure. Ici [à l'école], ils se ramassent en gang*. Ils ont pas le choix.*

Le personnel de l'école est considéré comme un groupe hostile. Il impose des règles qui briment la liberté des élèves. *Y nous laissent pas libres en dedans. On ne peut pas fumer en dedans, on [ne] peut pas manger là-bas. Y nous laissent pas libres pantoute*. De plus, ils appliquent les règles avec trop de rigueur. Ils harcèlent les élèves. En parlant des surveillantes, elle affirme : Ils pognent* les nerfs pour des niaiseries. (...) Tu vas dans une rangée, elle est là. Tu vas dans l'autre rangée elle te suit. (...) C'est du harcèlement. Ça sert à rien dans le fond. Quant aux enseignants, ils sont hautains et refusent toute complicité avec les élèves au profit d'une application tatillonne des règles. Ils sont bitch* dans le fond. Ils cherchent à se donner de l'autorité. Ils sont profs, ils sont pas n'importe qui. C'est comme y aiment ça se sentir haut, qui sentent les autres : « Tu m'écoutes, tu fermes ta gueule. » Dans le fond, ils pourraient nous donner une chance, franchement, une virgule, peut-être que c'est les exigences du Ministère, nien nien. Ils savent-tu eux autres, tu laisses faire pour les virgules.*

5.2.13.5 Définition synthèse de sa situations scolaire

Sarah aime les expériences nouvelles qui lui permettent de se réaliser. Elle veut être comprise et reconnue par les personnes qui l'entourent. En retour, elle est gentille et compréhensive à leur égard. Elle veut être journaliste. Elle croit que cette profession va lui permettre de se faire valoir et de se faire connaître. Pour le moment, elle estime être une personne assez vieille pour décider seule de sa conduite. Elle tolère difficilement qu'on entrave sa liberté.

Elle trouve que l'école est inutile à part de lui permettre d'obtenir le diplôme dont elle a besoin pour réaliser son plan de carrière. Les matières scolaires sont inutiles et monotones. Sauf quelques jeunes enseignants minoritaires qui sont intéressants et peuvent comprendre les jeunes, les enseignants sont, en général, démotivés et ennuyeux. Elle estime que le personnel de l'école entrave sa liberté d'une façon intolérable.

Elle évite autant que possible l'inutile et le monotone. Elle s'absente des cours, sans exagérer, pour ne pas échouer tout en évitant les retenues. Elle essaie de tuer le temps en classe en parlant avec les camarades ou en leur écrivant des messages. Elle étudie le moins possible, mais assez pour obtenir la note de passage. Elle est polie et correcte avec le personnel pour éviter les suspensions ou le renvoi de l'école. En guise de représailles, elle se paie leur tête avec les copines. Cela lui permet de ne pas se sentir trop dominée ou écrasée par eux.

5.2.14 Caroline

5.2.14.1 Présentation de la répondante

Caroline est une jeune fille de dix-sept ans de cinquième secondaire. Cette fille cadette d'une famille intacte qui compte deux garçons et deux filles vit actuellement avec ses parents, un frère et une sœur. Caroline souligne, à quelques reprises, qu'il y a une différence d'âge de cinq ans entre elle et sa sœur et de huit, entre elle et son frère. Il lui arrive fréquemment d'expliquer ses caractéristiques personnelles par cette différence d'âge. Elle semble à l'aise durant les rencontres. Elle se montre également très coopérative.

5.2.14.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Caroline affirme qu'elle est préoccupée par son emploi futur et par ses études. *On a toujours peur pour plus tard de pas avoir de job. On pense toujours quelle option au cégep* qui serait le plus favorable, dans quoi qui aura plus de débouchés.* Elle ne se perçoit pas comme une élève optimiste. *Je suis quelqu'un qui a plutôt tendance à voir le mauvais côté des choses. (...) Y a un examen, je suis tout le temps là, je suis sûr que je vais le couler. (...) C'est rare que j'essaie des affaires, je suis sûr de pas réussir.* Elle affirme qu'elle déteste l'école. *J'aime pas ça parce que c'est... Les cours en général, j'aime pas ben ben les cours... Oui j'aime l'école, les options, mais les cours en général, j'aime pas ça. Je trouve ça plate.* Malgré cela, elle veut réussir ses études secondaires, mais ne poursuivra pas d'études supérieures même si elle a trouvé un domaine qui l'intéresserait, mais contingenté. *Je n'ai pas trouvé d'autres portes de sortie, c'est pour ça que les études supérieures, j'y pense pas.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Pour atteindre son objectif d'avoir un emploi et de réussir ses études secondaires, Caroline fait des efforts dans deux domaines. D'une part, elle étudie beaucoup. *Il faut que j'étudie pour essayer de passer. Pour elle, ça représente de l'effort, beaucoup d'effort, tu as pas le choix, d'aller étudier quasiment. Tu aimes pas ça, mais tu es obligé d'y aller, tu passes pour passer.* Elle s'efforce également de maîtriser son anxiété et d'adopter une attitude plus optimiste. *J'essaie souvent de m'encourager par moi-même : « Je vais passer, je vais passer ».* À la veille d'un examen, après avoir étudié, elle sort s'amuser, elle parvient ainsi à atténuer le stress, *puis là ensuite de ça, ça rentre plus.* Dans son effort pour réussir, Caroline estime qu'elle peut compter sur les enseignants qui sont *respectueux et aiment aider. Ils ne se choquent* pas quand tu as de la misère*. (...) Même si tu as de la misère*, ils vont prendre leur temps pour t'aider. Ils peuvent prendre leur midi pour le faire.*

Activités extrascolaires

Caroline aime s'amuser et cherche à se divertir. *La première occasion que j'ai d'aller veiller, j'y vais. C'est important, j'aime ça.* Que ce soit avec sa famille ou ses amies, elle doit avoir recours à des stratégies pour parvenir à satisfaire cette aspiration. Pour ce qui concerne les divertissements familiaux, elle doit être *achalante**. *Des fois, faut que tu les achales* un peu pour les convaincre.* Il en va de même pour sortir avec ses amies. Elle doit convaincre ses parents, *ce qui n'est pas toujours évident.* Elle doit aussi *se ramasser de l'argent* parce qu'elle doit payer l'essence lorsqu'elle prend la voiture. Caroline considère que, avec sa famille, les divertissements sont des activités qui renforcent les liens. *Des activités qu'on fait*

ensemble, ça nous aide à mieux se connaître. Les sorties avec les amies sont des espaces de liberté.

5.2.14.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Caroline met l'accent sur la qualité de l'amitié plutôt que sur la recherche du grand nombre d'amies. Elle se distingue, selon elle, des autres filles par le fait que *c'est pas nécessairement avoir beaucoup d'amies qui m'intéresse. C'est la qualité de l'amitié.* Elle recherche également *l'homme idéal* qu'elle décrit comme quelqu'un qui va la *comprendre* et *l'aimer* pour ce qu'elle est.

Représentations de l'univers stratégique et social

Caroline ne décrit pas de façon explicite une stratégie pour susciter la confiance et l'affection à son égard. Elle énonce, par ailleurs, un certain nombre de caractéristiques personnelles susceptibles d'attirer la confiance et l'affection des autres à son endroit. Elle énonce également des caractéristiques qui sont fortement associées à l'amitié. C'est le cas de la solidarité. Lorsqu'on lui demande ce que représente, pour sa famille, le fait de *se tenir [être solidaire]*, elle répond : *Ça représente l'amour.* C'est également le cas de la capacité de prendre ses responsabilités. Elle affirme que *quelqu'un qui est capable de prendre ses responsabilités, on va lui faire confiance.* Il faut ajouter la maturité. *Quand tu es immature, le monde a plus de misère* à te faire confiance.* Pour être mature, *il faut garder son sang-froid parce qu'il y a des fois, c'est dur. Tu as envie de pogner* les nerfs puis il faudrait pas. Avoir un contrôle sur soi-même.* Le contrôle est également nécessaire pour être *respectueux.* *Ça implique que tu dois encaisser des coups bas parce que des fois, c'est dans la famille, puis il y en a qui t'envoient des craques*, des affaires pas ben ben intéressantes, vu que c'est dans la famille, faut que tu sois respectueux, faut pas que tu répondes.* Il faut également être à l'écoute des autres. Cela représente, pour elle, *l'amitié.* *Assez souvent, tu peux aider les autres puis après ça, les autres te font la même chose quand tu as des problèmes.*

Selon Caroline, cette façon de concevoir les relations d'amour et de confiance lui est *inculquée* par sa famille. L'énoncé qui suit illustre cette affirmation : *Moi, je sais que chez nous, dans ma famille, quand tu es irresponsable, mes parents y les aiment pas.* Elle estime que sa famille est trop protectrice à son égard. Elle veut dire *qu'ils sont, tout le temps, inquiets. Tu peux pas sortir souvent toute seule.* Ils aiment la taquiner. Elle interprète cela comme *une forme d'amitié, mais il vient un temps où c'est fatigant. Il vient un temps où c'est trop.* Par contre, elle peut compter sur sa famille. *On se laisse jamais tomber. Moi, y m'arrive de quoi, bon, ma sœur, elle va m'aider à supporter.*

Caroline raconte qu'il y a un an et demi, deux ans, elle était souvent toute seule. Elle n'osait prendre l'initiative d'aller aux autres de crainte qu'ils ne la rejettent. Un jour, elle *en a eu assez d'être toute seule*. Elle a fait *les premiers pas*. Elle a maintenant un groupe d'une dizaine d'amies « *matures* » et sérieuses comme elle. Elles sont à son écoute et sont plus en mesure d'être *compréhensives* que ses parents. *Tu vas leur expliquer tes problèmes, elles vont comprendre d'une certaine façon. Tu sais, tu expliques un problème à tes parents, ils comprennent pas toujours parce qu'ils ne sont pas dans ta peau. Ils sont pas dans ton milieu de vie.* Pour Caroline, la compréhension mutuelle a pour effet de créer des liens d'amitié. *Quand tu écoutes les autres, tu essaies de les comprendre eux autres, tu vas créer des liens d'amitié.*

Elle trouve que la direction de l'école est bien disposée à l'aider. *Des fois, tu as des problèmes avec soit du monde à l'école ou des profs, tu peux aller leur en parler, ils te mettront pas dehors, ils vont essayer de t'aider.* Elle estime, par contre, que le personnel de direction n'a pas le sens de l'humour. Il reste indifférent aux blagues qu'elle leur fait. Selon Caroline, les surveillantes sont sociables. Elles aiment ça, parler avec nous autres, les jeunes. Les enseignants sont compréhensifs, mais certains d'entre eux ne sont pas sociables. *Tu leur parles, des fois, ils te répondent pas. Ils sont bêtes comme leurs pieds.*

5.2.14.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Caroline affirme qu'elle *aime ça quand le monde suivent les règles*. Elle se distingue en cela des garçons de son âge *immatures et irresponsables qui sont libres parce qu'ils ont pas de soucis de conscience et qu'ils ne prennent pas les conséquences de leurs actes, ils font ce qu'ils veulent, ils s'en foutent*. Elle explique cette différence par l'écart d'âge entre elle et ses frères et sœur. Le profil familial l'a contrainte à la maturité et au sens des responsabilités. Cela exige, selon elle, la capacité de *faire tout seul ce que l'on te demande de faire*. Lorsqu'on lui demande ce que signifie la capacité de prendre des responsabilités quand on l'applique à elle comme personne, elle répond : *Ben, ça signifie que, quand ma mère me met responsable de faire quelque chose, ben, je le fais jusqu'au bout*. Ailleurs, elle affirme : *Ça implique un petit peu des efforts. Des fois, tu en aurais pas envie ou tu aurais envie de lâcher, puis tu le fais pas, tu continues pareil*. Caroline se distingue, également, des autres *adolescentes obsédées par leur corps*. *C'est du monde qui sont sur la dépendance de ce que les autres pensent. (...) C'est plus important que ce qu'eux autres ressentent*. Elle ne s'habille pas comme les autres et ne suit pas la mode. Elle explique cette indépendance de la façon suivante : *Je me suis toujours fait dire, chez nous, de ne pas m'occuper de ce que les autres pensaient*.

Représentation de l'univers stratégique et social

Caroline aime l'aventure et cherche à se divertir. Pour elle, ça représente une forme de liberté parce que, *dans tes activités, tu es libre de faire ce que tu veux*. Ces aspirations butent contre la protection familiale comme l'illustre l'affirmation suivante : *Faut que tu te ramasses de l'argent si tu veux te divertir, puis convaincre tes parents. C'est pas toujours évident, des fois, faut que tu mettes tes proches de côté*. Lorsqu'on lui demande comment elle réagit au fait que sa famille soit trop protectrice, elle répond : *On s'y fait*. Il arrive malgré tout qu'elle coure des risques. La demande de précision sur la signification de l'expression « *aimer l'aventure* », quand on l'applique à elle comme personne, provoque le dialogue suivant :

Caroline : *Moi, c'est plus côté, pas jouer, mais sorties. Des fois, ça arrive que je prends des risques.*

Interviewer : *Comment tu concilies que tu prends des risques puis que tes parents soient protecteurs ?*

Caroline : *Assez souvent, ils le savent pas. Faut pas qu'ils le savent, je vais me faire tuer. [Cette expression imagée est dite en riant]*

Au travail et dans sa famille, Caroline se dit « *mature* », mais avec son groupe d'amies, c'est *plus relax**. Elle aime qu'il y ait de la discipline à l'école. Elle n'aime pas les élèves insoumis à cause des tensions que cela entraîne. Elle affirme malgré tout : *Moi, je suis sérieuse, mais plus quand je suis avec ma famille. Mais, ici [à l'école], je le suis un petit peu moins. Je me laisse plus loose**.

5.2.14.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Caroline a renoncé à une carrière qui aurait exigé qu'elle s'inscrive dans une option contingente du cégep*. Elle doute de ses chances d'y accéder et fuit la situation stressante provoquée par cette manière de définir la situation. Elle n'envisage donc plus occuper un emploi qui exigerait un diplôme d'études secondaires. Le personnel de l'école est sympathique et dévoué, mais trop sérieux. Les activités scolaires sont ennuyeuses et très angoissantes parce que Caroline anticipe toujours l'échec même si, dans les faits, elle se classe généralement dans les deux premiers cinquièmes de ses groupes scolaires. L'appréhension est telle qu'elle a failli interrompre ses études pour s'en libérer. L'angoisse l'a incité à ne pas les poursuivre au-delà du secondaire.

5.2.15 Martin

5.2.15.1 Présentation du répondant

Martin est un garçon de dix-sept ans de cinquième secondaire. Ce fils cadet d'une famille éclatée comptant trois enfants : deux garçons et une fille, vit actuellement avec son père et son frère. Il semble très à l'aise durant les rencontres. Il s'exprime facilement et d'abondance.

5.2.15.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Martin trouve que *c'est important, l'éducation*. Pour lui, il est essentiel d'avoir un diplôme pour agir à sa guise et avoir ce qu'il veut plus tard. *Dans la vie, il faut tout le temps que tu aies besoin d'écrire quasiment*. Cela ne l'empêche pas de *ne pas aimer l'école*. Pour lui, l'école est ennuyeuse. Il affirme qu'assis, sans le droit de parler, pris à l'intérieur, sans la présence de ses amis, *c'est ennuyant surtout, ben, puis des fois, même assez pour te faire pogner* les nerfs*. Il souhaiterait aimer l'école parce que *d'habitude, quand tu aimes de quoi, c'est plus facile*. *Puis, d'après moi, plus tu écris, plus tu fais moins d'erreurs*. *Quand tu aimes pas de quoi, puis tu es obligé de le faire, c'est encore plus dur*.

Représentations de l'univers stratégique et social

Martin déclare qu'il ne fait rien pour aimer l'école. *J'essaie pas de la haïr parce que j'aimerais ça l'aimer, mais, je ferais pas d'exercices pour essayer de l'aimer non plus*. *Je laisse faire*. Il ne fait pas ses devoirs et a recours à des astuces pour éviter d'écrire comme l'illustre l'anecdote qui suit. *C'est pas dur à faire*. *Un exemple : Tu travailles en équipe, tu te mets avec une fille, mettons ou ben tu es deux gars, une fille ; d'habitude à cent pour cent des cas, si tu es capable de faire passer la feuille à la fille, c'est pas long*. *Même a... tu as même plus à lui demander à la fin, elle comprend*. *Tu arrives, t'as pas ton coffre, pas rien*. *Au pire, tu lui dis quoi écrire*. *Même s'il faut que tu lises pour lui dire quoi écrire, ça te dérange moins de le faire quand tu sais que tu écris pas*.

Pour Martin, certains enseignants sont *cool**. Il décrit ainsi les enseignants qui ne sont pas stressants. *Tu travailles si ça te tente, si ça te tente pas, puis tu as besoin d'explications, ils sont là*. *Si ça te tente, tu en as, si ça te tente pas tu n'as pas*. Il désigne, comme étant différents de lui, les élèves intellectuels. *Tu les vois des fois, ils vont à la bibliothèque*. *À moins cinq minutes avant le cours pour aller attendre en haut tout seul à côté de la porte, puis ça va têter* le prof en plus*. *Ils font de l'étude à la café [cafétéria] ou ben ils montent à la bibliothè-*

que. Ils sont avec personne. C'est du monde s'ils mourraient, le monde s'en rendrait même pas compte.

Activités extrascolaires

Martin se décrit comme une personne active qui aime la pratique des sports et les activités physiques. Ces occupations sont non seulement recherchées pour le plaisir qu'elles procurent, mais également parce qu'elles sont l'occasion de rencontrer ses amis et faire la fête avec eux. Lorsqu'on lui demande ce qui vient à son esprit quand il pense qu'il est joyeux, il répond : *Je me vois encore avec mes amis. Tu sais, mettons un tournoi de balle. Puis tu prends une petite bière après. On fait des jokes**.

5.2.15.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Pour Martin, il est *essentiel* d'avoir des amis. Il décrit les *gens les plus différents de lui* comme ayant la *caractéristique essentielle* de ne pas avoir d'amis. Il commente cette affirmation en disant : *Tu sais, être tout seul, ça doit être triste. Ailleurs, il ajoute que ceux qui n'ont pas d'amis lui font pitié. (...) Ça serait dur d'être joyeux tout seul. Ce besoin d'être aimé se traduit donc par le désir d'être en gang*. Quand tu les aimes [tes amis], tu es tout le temps avec eux autres. Et encore : Quand tu as des amis, tu sais, tu te tiens avec eux autres, c'est parce que tu les aimes jusqu'à un certain point.*

Martin énonce un certain nombre de croyances et de règles éthiques qui décrivent sa conception de l'amitié et la représentation qu'il se fait de son groupe d'amis. *Tu laisses pas jamais tomber tes chums*, ta gang*. Ils ont besoin d'aide même si c'est pas de quoi que tu aimes vraiment faire. Lorsque quelqu'un dit ou fait quelque chose, ça va rester entre nous autres. Tu peux faire confiance à l'autre, tu sais, tu es pas obligé de tout le temps de cacher. Si, par exemple, il t'arrive de tromper ta petite amie, tu peux être certain que ton chum* ne te trahira pas. La confiance, qui s'établit dans le groupe, s'appuie sur une forme particulière de réciprocité. Moi, je le suis [solidaire], puis eux autres y le sont. Ça serait dur d'être solidaire, mettons, moi, je le serais eux autres y le seraient pas, ça serait... quelqu'un l'est, il faut que les autres le soient. Cette règle s'applique notamment aux transactions entre amis. Ils [mes amis] savent des fois, il y a quelqu'un qui vient, pas d'argent. « Je te remettrai ça un jour ». Tu payes la traite*, il te le redonne pas. Il t'appelle pas le lendemain pour te donner ton argent. Mais tu sais, tu le sais — pas tout le temps, mais tu l'espères — que quand tu vas être mal pris tu auras pas d'argent, il va faire la même affaire. Le respect d'une telle règle éthique les distingue en particulier des élèves *intellectuels* de l'école qui sont *pas sociables partout**. Ça parle pas, ils sont pas ouverts. Tu peux même pas copier sur eux autres, ils veulent même pas.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Ce garçon participe à une équipe sportive à l'intérieure de laquelle il fait l'expérience de cette vie de « gang ». Il se définit dans ce groupe comme un individu *joyeux, blagueur, généreux et solidaire* du groupe. *C'est moins plate pour les autres. Tu arrives, puis tu leur parles, tu es content.* Il affirme que sa façon d'être joyeux avec ses copains c'est de *faire des jokes* quand tu arrives avec du monde. (...) Quand tu fais de l'animation un peu, le soir, tu restes jamais tout seul chez vous. Le monde t'appelle. Ils aiment ça que tu sois avec eux autres.* Être généreux suppose que tu *fasses des concessions même si ça te tente pas pour aider un de tes chums**. Il raconte que, lorsqu'il était sans argent, son copain *payait en masse. Puis tu sais, il chialait* jamais. Quand j'ai de l'argent, je fais la même chose.* Il n'est pas question pour lui de demander à ses amis de payer des frais lorsqu'il utilise la voiture familiale. Selon lui, *tu aimes tes amis, tu es franc avec eux autres. Tu ne leur joues pas dans le dos. Si tu as de quoi à y dire, tu vas y dire drette* là. D'habitude, quand c'est tes amis, c'est rare. C'est sûr que ça peut arriver, mais c'est rare.*

Selon Martin, sa *gang* d'amis* se distingue du groupe des intellectuels de l'école qui *n'ont pas d'amis*. Pour lui, c'est leur caractéristique *essentielle* parce que *c'est ça qui les caractérise le plus. C'est négatif parce qu'ils sont tout seuls, puis y s'emmerdent.* Son groupe se distingue également du *groupe de filles de [sa] blonde** qui sont *tranquilles* alors que son groupe *aime le fun* et le sport.* Elles se disent tout dans le détail, elles se font des *confidences* alors qu'avec son groupe, *c'est pas vraiment des confidences. Tu dis je suis en crisse*. Après ça, tu mets pas d'importance là-dessus. Tu arrêtes pas pour parler de ça.*

5.2.15.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Martin trouve que c'est important d'être libre. *Tu es ben quand tu es libre. (...) Tu fais ce que ça te tente.* Il se représente la liberté comme une absence de contrainte. Lorsqu'on lui demande ce qui vient à son esprit quand il pense qu'il aime être libre, il répond : *Mettons que tu n'as pas d'école le lendemain. Ben pas juste le lendemain, pendant un bon petit bout, mettons juste les vacances d'été. Là tu peux partir en bicycle* le soir, deux heures. Tu sais pas où tu t'en vas, puis quand tu vas revenir, tu sors à n'importe quelle heure, puis tu reviens quand ça te tente. (...) Tu te ramasses une gang*, puis tu passes la nuit là, tu as pas de compte à rendre à personne.*

Représentations de l'univers stratégique et social

C'est surtout dans les activités sportives avec son groupe d'amis que Martin expérimente ce sentiment de liberté qu'il recherche. Lorsqu'on lui demande ce que cela représente pour lui de *jouer dans les sports*, il répond : *Ben, c'est comme la liberté un peu. Tu sais, mettons on se ramasse dans la chambre des joueurs au hockey. On a loué la glace, ou après une game*, tu es pas pressé (...) tu prends ton temps. Après ça, tu vas au restaurant, tu te liquides, ça déconne un peu, c'est le fun*, c'est juste l'équipe.*

Martin ne traite pas de la relation socio-politique à l'intérieur du groupe, pas plus qu'il n'aborde la question de la relation du groupe avec son environnement. Il aborde, par contre, sa situation socio-politique personnelle en dehors du groupe. Il juge que les gens peuvent abuser des autres et qu'en conséquence, il ne faut pas être trop tolérant et qu'il est légitime de s'impatienter quand on est dans son droit. Il illustre sa pensée en posant le cas de deux employés qui travaillent ensemble. *Il y a deux jobs, une plus facile, puis une plus dure. Si y commence par la plus dure, puis il chiale* jamais, (...) puis y reste là, il passe la journée [à faire le travail pénible].* Il donne un autre exemple : *Disons que si quelqu'un me pousse ou quelque chose du genre, tu sais, dans un bar, je me fais pousser par quelqu'un qui fait ça pour me niaiser*, je commencerai pas à parler avec pour changer la conversation pour que ça aille bien. (...) C'est pas moi qui va aller chercher le trouble, mais quand qu'il arrive, j'essaie pas de l'enterrer.* Sa réaction est différente si son vis-à-vis a une importante force de représailles. C'est le cas, à l'école, avec les enseignants et les surveillants qu'il qualifie d'*abuseurs de pouvoir*. Lorsqu'on lui demande pourquoi il est *poli*, il répond : *Ben tu sais, des fois, il faut que... admettons une entrevue, tu sais, il faut même que tu sois licheux* un peu. Pour avoir une job ou ben non à l'école. À l'école, il faut que tu prennes ton trou, tu peux pas faire grand-chose. Tu sais, eux autres [les enseignants], y peuvent te lâcher des craques*, puis tu leur en lâches une, puis ils ont le droit de pas la prendre. C'est eux autres les boss*. Tandis que, toi, tu as pas le droit, tu peux pas rien faire.* Quant aux surveillantes, *tu les laisses faire, c'est des cas désespérés.* Elles font l'objet de son agressivité comme en témoignent les caractéristiques qu'il leur attribue : Elles sont *niaiseuses, trou de cul, chiennes, connes et se pensent boss**.

5.2.15.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Martin trouve que c'est important, l'éducation. Il veut devenir mécanicien et croit qu'il aura besoin de savoir écrire plus tard. Malgré cela, il déteste l'école parce que c'est ennuyeux, il est contraint à l'inaction et manque la présence de ses amis. Le personnel de l'école est antipathique et abuse de son pouvoir en imposant aux élèves des règles de conduite qui n'ont pas de sens. Il est tenu d'être poli et de refouler les frustrations que suscite, chez lui,

l'obligation de se conformer aux règles. Il s'agit, pour lui d'une frustration difficilement supportable. Il est donc heureux que sa situation présente touche à sa fin.

5.2.16 Richard

5.2.16.1 Présentation du répondant

Richard est un garçon de dix-sept ans de cinquième secondaire⁷. Fils unique d'une famille éclatée, il a deux demi-sœurs issues d'une union antérieure de sa mère. Il a également une demi-sœur et un demi-frère issus d'une union antérieure de son père. Il vit seul avec son père depuis environ huit ans. Au départ, Richard exprime des réserves concernant la demande de décrire des groupes. Il affirme ne faire partie d'aucun groupe. Après lui avoir expliqué qu'il pouvait s'agir d'une catégorie de personnes comme les garçons, il se prête de bonne grâce à l'exercice. Il s'exprime facilement et se montre coopératif malgré le fait qu'il montre fréquemment des signes de fatigue qu'il attribue au fait qu'il ait travaillé tard ou qu'il soit allé faire la fête avec ses amis.

5.2.16.2 Activités

Activités scolaires

Représentations de base

Richard estime qu'il pourrait être un élève modèle, c'est-à-dire avoir de très bons résultats, être un élève *responsable, sérieux, concentré* sur les activités scolaires. Ce n'est, toutefois, pas le cas. Il ne désire que le diplôme comme le montre le dialogue suivant :

Richard : *Si j'étais un bon petit élève modèle ça serait important que je sois à l'heure, mais comme je suis pas un bon petit élève modèle...*

Interviewer : *Tu as accepté de ne pas être un bon élève modèle ?*

Richard : *Ça me dérange pas pantoute*. Moi, si j'ai un petit papier où c'est écrit diplôme de secondaire cinq, je leur dis, bonsoir.*

Ailleurs, il affirme qu'il aimerait mieux être motivé, puis avoir de bonnes notes. J'aimerais ça, vouloir, mais c'est comme de la lâcheté, un peu.

Représentations de l'univers stratégique et social

Richard affirme qu'il ne fait rien à l'école. Il n'étudie pas et ne fait pas ses devoirs. Il réussit, habituellement, malgré cela. *J'ai jamais étudié non plus. Je passe pareil. Ben là, je passe pas cette étape-là, mais d'habitude je passe.* Lorsqu'il trouve le cours ennuyeux, il dort ou s'arrange pour se faire expulser de la classe. Il dérange les autres. Il ajoute que *c'est pour que le cours passe plus vite. Mais astheure*, je fais plus ça. Je trouve ça niaiseux. C'est colon* de déranger les autres.* Il précise que ses interventions ne sont jamais blaisantes, *c'est juste fatigant.* Pour l'année en cours, il complète sa stratégie par l'absentéisme. *Cette année, j'en manque gros [des cours]. L'année passée, j'en avais pas gros des absences. Je suis rendu à trente, quarante absences. C'est beaucoup.* Il a tenté, sans succès, de se faire enlever un cours parce qu'il estimait impossible de rattraper la note de passage dans le délai qui lui était imparti. *J'ai trente pour cent, ça sert à quoi d'aller là. J'ai trente pour cent c'est insurmontable.*

Selon lui, il y a des enseignants qui *veulent pas que tu poches**. *Ils veulent réellement que tu réussisses, puis ils vont te faire réussir.* Par contre, il pense qu'il y a d'autres enseignants qui le laissent tomber à cause de sa conduite en classe. *Je fais jamais rien. C'est certain que si je faisais mes affaires, ils seraient intéressés à m'aider. Mais je fais rien pour m'aider. Ils sont pas intéressés à m'aider si je m'aide pas.* Lorsqu'on lui demande en quoi c'est négatif que les *enseignants se foutent de toi*, il répond : *C'est négatif pour moi, je poche* ben plus. Je peux pas avoir d'aide. Je peux leur demander de l'aide, ils veulent pas m'aider. Eux autres, ça change rien sur leur paye.* Cette dernière affirmation est faite sans signes d'agressivité. Il fait deux reproches aux enseignants. Il trouve que les enseignants se répètent trop. *Moi, on me dit une affaire une fois, puis je veux pas l'entendre deux fois. (...)* *Quand le prof se met à répéter, je pars dans la lune, puis je veux plus rien savoir, puis je trouve ça long.* Il leur reproche également *d'être trop vite*, de sauter aux conclusions sans laisser aux élèves le temps de s'expliquer. *Il faut que tu laisses le temps, que tu permettes au monde de s'expliquer, osti*.* *Il faut que tu checkes* au moins si c'est ben lui.* Il croit que la directrice n'écoute pas les élèves parce *qu'elle n'a pas le temps. Elle a bien d'autres choses à faire. Il faut qu'elle s'occupe de mettre le monde dehors.* Son père ne s'intéresse pas à son rendement scolaire. *Mon père, je l'ai assez écoeuré avec ça, il ne veut plus rien savoir.*

⁷ Richard a été sélectionné pour remplacer un répondant de cinquième secondaire qui a abandonné en cours d'opération. Au moment de l'enquête de dépistage, il avait seize ans et était en quatrième secondaire. Au moment des rencontres, il avait dix-sept ans et était en cinquième secondaire.

Activités extrascolaires

Travail

Richard occupe un emploi rémunéré auquel il consacre entre trente et cinquante heures par semaine selon les périodes de l'année. Il se décrit comme étant un ouvrier *déterminé, travaillant, responsable, sérieux et ponctuel*. Ce sont là des *qualités essentielles* qu'il est fier de posséder. Selon lui, la mise en pratique de ces qualités exige de sa part de la volonté et de l'énergie. *Dans mon cas à moi, ça exige de la volonté puis de l'énergie. Dans le cas des autres [jeunes adultes] il suffit de le vouloir [être travaillant] parce que à moins que quelqu'un fasse les heures que je fais... Moi, faut de l'énergie parce que quand tu arrives à quatre heures [de l'école], tu as quinze minutes pour manger, puis tu retournes travailler. Puis, ça prend de l'énergie.* Il attribue ces qualités au fait que son père l'a élevé à prendre ses responsabilités. *Depuis que je suis haut de même que c'est moi qui me lève le matin. Il y a pas personne qui me réveille. Si tu te lèves pas, puis que tu vas pas à l'école, c'est ton problème. Fait que tu sais, j'aurais pu mal virer. Depuis l'âge de treize ans que je travaille, mais dans un restaurant à faire la vaisselle. Ça fait cinq ans que je travaille tout le temps. J'ai jamais manqué de job. Tu sais, chez nous, ils m'ont élevé de même.*

Il trouve son travail agréable. Il arrive, malgré cela, qu'il aime mieux ne pas aller travailler. *Mais tu sais, je suis motivé à y aller pareil. Il y a de l'argent au bout.* Cela lui procure l'indépendance qu'il recherche. Toutefois, il s'est acheté une voiture qu'il doit payer. *Avant ça, j'avais le choix, mais astheure*, j'ai plus le choix de travailler. J'ai des paiements à faire là. Cinq cents piastres* de paiement par mois à faire. Il faut que je les fasse. J'ai plus le choix.*

Loisirs

Richard consacre le peu de loisirs qui lui reste aux sports et principalement aux sorties avec ses amis. Il dit de lui-même qu'il est *toujours sur la go**. *Je me rappelle plus une fin de semaine où je suis pas rentré magané* chez nous. Je me rappelle pas avoir été à jeun* une fin de semaine* au complet. On est tout le temps chauds* raide en fin de semaine*. Pas toute la fin de semaine*, mais une bonne partie. Je travaille les fins de semaine* itou.* Lorsqu'on lui demande pourquoi il adopte ce régime de vie, il répond : *Ça nous divertit. Tout le temps travaille, dodo, école, ça vient... Moi... Ça te change les idées un petit peu à un moment donné.* Lorsqu'on lui demande en quoi c'est positif d'être *toujours sur la go** ? Il répond : *Moi, je trouve que j'ai une vie à vivre. Puis, je vais la vivre, je la manquerai pas.*

5.2.16.3 Situation socio-affective

Représentations de base

Richard croit que les gens se conduisent les uns à l'égard des autres conformément à un principe de réciprocité. *Tu es correct avec le monde, le monde va être correct avec toi.* Il dit, par ailleurs, qu'il est timide et manque de confiance en lui lorsqu'il s'agit d'établir une relation affective avec une autre personne. Il raconte, par exemple, qu'il pourrait avoir une *blonde**, mais il ajoute, *je vais moffer* mon coup, je suis certain.* Ailleurs, il dit : *J'en avais une [une petite amie], mais je savais que ça marcherait jamais. Mais là, j'en ai une [en vue], puis ça peut marcher. Peut-être, je sais pas. J'ai pas confiance en moi. Je suis pas capable...*

Représentations de l'univers stratégique et social

Richard adopte, dans ses relations affectives, une stratégie ambivalente cherchant à concilier le désir de plaire et la crainte de l'échec. Le dialogue suivant illustre cette ambivalence :

Interviewer : *Si tu apprenais que tes amis ont pas beaucoup d'estime pour toi, est-ce que ça te ferait de quoi ?*

Richard : *Non. Même pas. Je m'arrangerais tout seul, osti*.*

Interviewer : *Tu es un gars qui n'a pas besoin de l'estime et de l'affection des autres ?*

Richard : *Ah ! Non ! L'affection ? Ah ! Non ! Mon père, osti*, m'a jamais minouché*.*

Interviewer : *Tes boss*, quand ils te font des compliments ?*

Richard : *Ça me rend mal à l'aise. Ah ! oui, un peu. J'aime ben ça pareil. Je me stresse pas avec ça. Puis, ils en font pas non plus, des compliments. Ah ! non!*

D'une part, Richard attache une très grande importance au fait d'être bien habillé. (...) *J'aime ben ça quand les filles me disent que je suis beau. (...) J'essaie pareil que le monde y pensent pas que je suis un osti* de crotté*.* Il est de *bonne humeur*, (...) *c'est moins plate pour les autres.* Il est ponctuel (...) *pour pas faire chier les autres.* Il est gentil. Ce qui veut dire qu'il rend service aux autres. *Ceux qui sont pas smart*, ils doivent pas avoir grands amis eux autres.* Il est compréhensif en ce sens qu'il fait attention pour ne pas dire des choses qui pourraient blesser. Il est discret. *Quand ils me disent quelque chose, je le dirai pas.* Il estime que ces conduites vont susciter la réciproque chez les personnes qu'il côtoie.

D'autre part, Richard affirme qu'il se fout des autres et qu'il ne porte attention à personne. *J'écoeure pas le monde, le monde m'écoeure pas. Mais je me fous un peu du monde. (...) Tu sais, je porte pas attention à personne. (...) J'aime mieux que le monde pense pas à moi.* Il ne se confie à personne. *Moi, je vide pas mon cœur. S'il m'arrive quelque chose ça passe. (...) Je veux pas que le monde me prennent en pitié c'est pas moi. C'est tu fatigant de se faire minoucher*, (...) comme me dire « mon chéri, » « mon amour, » « mon chaton, » ça me fait mal à l'oreille.* Il est timide et il n'ose pas faire les premiers pas pour engager une

relation affective de peur d'essayer un refus. *Si je me faisais virer... (...), ça me donnerait un bon coup en bas, ça là. J'aime autant pas me faire virer fait que je fais rien. Admettons que je sais qu'elle le sait [qu'il a un intérêt pour une jeune fille] ben je lui parle plus. Je vais arrêter de lui parler, je vais l'éviter si je sais qu'elle est là.*

Richard a trois bons amis qui ont, à son égard, une attitude correspondante à la sienne. Ils sont gentils. Richard sait qu'ils seraient compréhensifs et discrets s'il leur faisait des confidences. Quant aux enseignants, il estime que quelques-uns sont très gentils. Par contre, il y en a d'autres qui le rejettent. *Ils veulent faire du ménage dans leur classe puis ils te mettent dans le porte-poussière*. (...) Ils se mettent sur le dos d'un, puis ils le lâchent pas. La direction de l'école se fout de ce que tu dis. (...) Elle veut rien savoir.*

5.2.16.4 Situation socio-politique

Représentations de base

Richard affirme qu'il a toujours désiré être comme les plus vieux. Lorsqu'il était au primaire, il désirait avoir des baskets comme celles que portaient les élèves du secondaire. Depuis l'âge de treize ans, il rêve d'indépendance, avoir sa propre voiture et son appartement pour ne plus dépendre de ses parents. *Tu sais quelqu'un qui va prendre soin de moi, je suis pas capable. Ailleurs, il affirme : Si je veux m'en aller en Floride demain, j'y vais, puis j'ai pas besoin de le demander à mon voisin.*

Représentations de l'univers stratégique et social

Le fait d'occuper un emploi rémunéré permet à Richard d'acquérir un niveau élevé d'indépendance. Lorsqu'on lui demande ce que représente pour lui le fait d'être travaillant, il répond : *C'est l'indépendance totale, moi, je pense... Je me rappelle même plus d'avoir demandé deux piastres* à mon père. (...) C'est même lui qui m'emprunte de l'argent. Malgré cela, Richard ne peut éviter toute relation de dépendance à l'égard d'autrui. À cette stratégie de base, il ajoute donc des éléments complémentaires auxquels il a recours dans ses interactions avec les autres. Il affirme qu'il *négoce tout le temps. Je finis par avoir ce que je veux pareil. Il raconte qu'au cours de l'année, il n'a eu qu'une retenue parce qu'il a trouvé une bonne raison pour ne pas y aller. Lorsque la négociation est impossible ou inefficace, il se conforme, mais en ayant recours à ce qu'on pourrait appeler un désengagement intérieur qui atténue l'odieux de la dépendance. Quand mon père il me chiale après, moi, je me choque* pas, je le laisse aller. Ailleurs, en parlant de l'école il affirme : Ah ! Je m'en fous, moi, quand le prof, il me met à la porte. C'est correct, c'est beau. L'intonation avec laquelle ces derniers mots sont prononcés donne à croire que la conduite de l'enseignant ne l'affecte pas. Lorsqu'on lui demande quelle importance il attache au fait que les surveillantes soient pas vraiment méchantes, il répond : Qu'ils le soient ou qu'ils le soient pas, s'ils le sont, je vais rire**

d'eux autres. C'est pas ben important. Lorsque cette façon de faire n'est pas satisfaisante, il attaque verbalement. Je leur dis ma façon de penser, mais ça me dérange pas. C'est rien que pour lui dire qu'il est sans dessein, puis il faut qu'il le sache.

Richard trouve que les surveillantes sont *sévères, mais pas vraiment méchantes* en ce sens qu'elles essaient de faire respecter les règlements, mais qu'il est facile d'éviter leurs sanctions. *Elles essaient d'en chicaner un, puis lui aussi, il s'en sauve.* Il ajoute : *Il faut qu'elles soient méchantes des fois pour mettre de l'ordre, mais elles me font rire. Quand elles font ça même quand elles sont choquées* ben raide, je pars à rire.* Pour ce qui concerne la direction et les enseignants, il les trouve peu préoccupés des élèves et injustes. L'extrait suivant résume sa pensée : *Ils veulent plus te mettre dehors que te garder dans l'école. Des affaires de même, c'est niaiseux* les règlements. Si tu penses que du monde avec leurs retenues, ils font rien pour que le monde reste à l'école. Ils font toute pour que le monde s'en aille. Des suspensions pour des affaires que tu as même pas faites, des conneries de même, tu peux pas discuter avec eux autres, puis, en tout cas, je trouve pas ça fort fort.*

5.2.16.5 Définition synthèse de sa situation scolaire

Richard désire obtenir un diplôme d'études secondaires, mais il n'aime pas l'école et se présente comme étant le contraire du bon élève responsable, sérieux et concentré. Il n'est pas intéressé par l'école. Les activités qui s'y déroulent sont ennuyeuses. Il croit que, compte tenu du type d'élève qu'il est, le personnel de l'école ne souhaite pas l'aider. Ses activités extrascolaires sont en concurrence avec les activités scolaires qui passent au second plan. Ses amis et ses intérêts sont en dehors de l'école. Le temps qu'il consacre à ces activités ne lui permet aucunement de s'investir dans les activités scolaires.

5.3 Conclusion

Dans ce chapitre, la description des représentations de l'univers de référence des répondants a pris la forme de monographies individuelles. On peut croire que, confrontées à la conduite scolaire des répondants, ces monographies permettraient de mieux comprendre leur décision. Par exemple, la définition qu'Angélique donne à sa situation scolaire éclaire sa décision d'avoir abandonné l'école à la fin de l'année au cours de laquelle elle a participé à l'enquête. Elle ne percevait plus l'école comme un moyen de réaliser son rêve de devenir technicienne. Selon elle, l'école détruisait ses rêves en plus de semer la discorde entre elle, ses parents et les adultes de l'école. Dans son esprit, elle n'avait plus de motifs sérieux de rester à l'école. Seul l'intérêt pour certains cours et le contact avec des amies qui aimaient l'école l'incitaient, de façon précaire, à continuer ses études. Cet exemple illustre la possibilité d'utiliser une monographie pour comprendre la conduite d'une actrice. Toutefois, l'objet de ce travail n'est pas d'éclairer les conduites réelles des seize répondants. Il s'agit plutôt de

cas exemplaires qui enrichissent par leur diversité la représentation que les administrateurs et les spécialistes se font des élèves à risque d'abandon. Il s'agit également d'un réservoir d'informations permettant d'induire des catégories et des façons typiques de se représenter l'univers social scolaire.

À la première lecture de ces monographies, on est frappé par la très grande diversité des représentations auxquelles les sujets ont recours pour décrire et expliquer leur expérience sociale. Certains sujets expliquent leur présence à l'école par la nécessité d'avoir un diplôme, affirmant par ailleurs que le contenu de l'enseignement est ennuyeux et inutile. À l'opposé, Méligane ne fait aucune référence au caractère utilitaire de l'enseignement, mais elle insiste plutôt sur le plaisir d'apprendre. Quelques élèves se présentent comme des élèves brillants qui n'ont pas besoin de travailler pour atteindre les résultats auxquels ils aspirent tandis que d'autres soulignent qu'ils ne comprennent rien à ce qui est enseigné en classe. Caroline travaille beaucoup, réussit, mais a failli abandonner l'école. André travaille le moins possible, déteste l'école, mais proclame qu'il n'abandonnera jamais.

Les sujets ne sont pas seulement des élèves différents, comme on vient de l'illustrer, mais ils sont également des acteurs sociaux qui adoptent des conduites différentes. Quelques sujets, très sociables, vont facilement d'un groupe à l'autre. D'autres font partie d'un gang et fréquentent peu en dehors du groupe. D'autres enfin, plus solitaires, n'ont que de rares amis. Ils ont, comme Émy, tendance à s'isoler et souhaitent que personne ne les remarque. On trouve des élèves qui croient qu'ils doivent être différents des autres pour être eux-mêmes. À l'opposé, des élèves se définissent par les caractéristiques d'un groupe d'appartenance qui leur donne, selon eux, la liberté d'être eux-mêmes.

Les autres acteurs sociaux sont présentés de façons fort diverses selon le sujet qui les décrit. C'est ainsi qu'un élève décrit le personnel de direction comme des gens hautains qui n'ont aucun souci des élèves alors qu'un autre les présente comme des personnes qui viennent en aide aux élèves qui en ont besoin. De fait, aucune catégorie d'acteurs n'est perçue négativement ou positivement par tous les sujets. Même s'il s'appuie sur un prototype pour décrire une catégorie d'acteurs, un sujet ne perçoit pas de la même façon tous les membres d'une même catégorie. Après avoir fait une description prototypique d'un groupe, les sujets précisent généralement la présence d'exceptions. De cette façon, l'entourage, est à la fois, bon et mauvais, secourable et menaçant bien que les sujets aient tendance à concevoir les membres d'un même groupe comme étant homogène. C'est ainsi qu'un élève affirme que les enseignants n'aiment pas leurs élèves tout en reconnaissant des cas d'exceptions. Une fois, la distinction faite, le sujet continue à parler comme si aucun n'aimait ses élèves.

Compte tenu de leur petit nombre, seules la direction de l'école et les surveillantes font l'objet d'une condamnation ou d'une approbation totale par certains sujets.

Malgré la diversité qui vient d'être soulignée, tous les sujets poursuivent des buts et agissent dans l'intention de les voir se réaliser. Même si cette réalité n'est pas explicitement formulée par tous, on peut dégager, de l'ensemble des représentations, que les sujets veulent être **quelqu'un**. Ce but est présenté comme un projet d'affirmation de soi et de reconnaissance par les autres. Cette volonté s'exprime par des affirmations du genre : *Si on n'est pas bizarre, on n'est rien* ou encore : *Chaque personne doit avoir un but pour se classer à part des autres... en faisant quelque chose que le monde vont t'applaudir ou t'approuver*. Cette volonté se manifeste également par la satisfaction qu'ils éprouvent lorsqu'ils développent leurs habiletés que ce soit au hockey, au baseball, ou en poésie et en dessin. Être quelqu'un se présente, pour certains, comme un problème personnel parce qu'ils ne savent pas au juste qui ils sont ou qui ils veulent devenir. La réalisation de ce but général entraîne nécessairement la poursuite de plusieurs buts plus spécifiques. Les sujets se réfèrent donc, dans des proportions variables, aux cinq buts suivants : la volonté d'être, la volonté de se développer, la volonté d'avoir du plaisir, la volonté d'agir librement, la volonté d'être aimé. Ces buts ne sont pas tous clairement conçus et précisés. Ils ne donnent pas nécessairement lieu à l'exécution de plans structurés au préalable. Ils sont poursuivis en interaction avec les autres acteurs en dehors et à l'intérieur de l'école. Ils sont influencés par les représentations que les sujets se font d'eux-mêmes, des autres et des situations dans lesquelles ils se trouvent. Ces représentations sont diverses mais il est possible, malgré cela, de dégager des façons typiques de définir les situations et des moyens privilégiés d'y réagir.

La représentation, que les sujets se font des buts qu'ils poursuivent, ne limite pas leur portée à la situation présente, elle nourrit également leur rêve d'avenir. C'est ainsi que certains d'entre eux aspirent au jour où ils vivront en appartement, loin de la tutelle parentale et libres d'agir à leur guise. Ils désirent avoir *une bonne job*, c'est-à-dire un emploi que certains définissent comme un travail leur permettant de mettre à profit ce en quoi ils excellent et qui leur procure déjà du plaisir. C'est le cas, par exemple, des sujets qui rêvent de devenir mécaniciens. D'autres convoitent un emploi qui leur garantira les revenus leur donnant la liberté de pratiquer, en dehors de leur travail, une activité leur fournissant le moyen de se réaliser. C'est le cas d'Éric qui désire un emploi lui accordant les revenus nécessaires pour exceller en musique. Il y a tous ceux, enfin, qui conçoivent le bon emploi comme celui leur procurant l'argent leur offrant la liberté. Sauf Mélégane, tous les sujets affirment, de diverses façons, que la fréquentation scolaire s'avère un moyen nécessaire pour accéder à un bon emploi. On ne peut conclure du silence de Mélégane qu'elle ne partage pas ce point de vue.

L'école est d'abord fréquentée parce que cela est nécessaire pour réaliser ses projets d'avenir. L'école se présente également comme un champ d'action plus ou moins propice à la réalisation de soi, hic et nunc. Les sujets veulent pouvoir s'y affirmer de façon authentique et être aimés comme ils sont. Ils perçoivent les autres acteurs scolaires en fonction de leur contribution positive ou négative à l'atteinte des buts fondamentaux qui ont été signalés

Le prochain chapitre est consacré à la description des représentations typiques que l'on peut dégager de l'ensemble des représentations qui concernent la réalisation de soi et l'atteinte des objectifs proprement scolaires.

6 Synthèse des représentations

6.1 Introduction

Ce chapitre a pour objet les représentations typiques intervenant dans l'expérience sociale à l'école des élèves questionnés. Il se divise en deux parties principales. La première, consacrée à la description synthétique et modélisée des représentations qui interviennent dans les interactions par lesquelles les sujets cherchent à s'affirmer et à se faire reconnaître comme personne, comprend cinq subdivisions qui correspondent aux cinq buts plus spécifiques que les sujets cherchent à réaliser dans leurs relations sociales, à savoir : la volonté d'être, la volonté de se développer, la volonté d'avoir du plaisir, la volonté d'agir librement et la volonté d'être aimé. Pour chacun de ces volets, le chapitre présente les définitions typiques que les sujets donnent à leur situation. Cela inclut les représentations qui concernent leurs croyances, leurs objectifs, leurs stratégies et les rôles favorables ou défavorables qu'ils attribuent aux autres acteurs.

La deuxième partie porte sur les représentations qui concernent les activités scolaires, prises dans le sens d'activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle regroupe deux subdivisions principales, les représentations de base et les représentations de l'univers stratégique et social. Sont considérées comme des représentations de base les croyances qui donnent sens aux activités scolaires, la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes comme élèves et les objectifs qu'ils poursuivent. L'autre subdivision porte sur les stratégies adoptées par les sujets et la représentation qu'ils se font des autres acteurs.

6.2 Représentations relatives à la réalisation de soi

6.2.1 Volonté d'être

Quelques sujets ont mis en relief leur volonté d'être quelqu'un. On peut dégager deux façons typiques de concevoir leur situation à cet égard. Certains sujets portent un regard plutôt « individualiste » sur leur situation, alors que d'autres adoptent une optique « communautaire ».

Quatre filles et un garçon ont exprimé le désir de s'affirmer comme des individus différents des autres parce qu'ils estiment qu'être soi-même, c'est être différent des autres. Trois des cinq sujets, Méligane, Eugénie et Émy voudraient que leur conduite soit le reflet authentique de leur identité, mais la pression exercée sur elles par le regard des autres ou, dans le cas de Méligane, par les normes de conduite qu'elle a intégrées, les empêche d'être complètement elles-mêmes. Elles utilisent, non sans difficultés et reculs stratégiques, la

façon de s'habiller comme moyen privilégié d'exprimer leur différence. Ces trois répondantes ont un groupe très restreint d'amis. Elles ont tendance à percevoir les autres, sinon comme des ennemis, comme le fait Émy, du moins comme une réalité plutôt menaçante. Sauf quelques conduites provocantes, sélectives et sporadiques, elles sont discrètes et effacées pour se soustraire aux regards malveillants. Sarah et Eric adoptent une stratégie beaucoup plus active. Ils estiment que les autres ne viennent pas spontanément à eux ; il ne suffit pas d'exposer sa différence, il faut l'imposer. Le garçon veut se classer à part des autres par son excellence en musique. Sarah veut se distinguer par ses conduites *bizarres*. Tous les deux vont de groupe en groupe cherchant à s'imposer à la reconnaissance des autres. Chez eux, l'originalité est, autant, sinon plus, un moyen pour se faire reconnaître que l'expression d'une identité perçue et voulue comme différente.

On peut dégager une autre façon typique de vouloir affirmer son identité. Cette façon consiste à s'intégrer dans un groupe auquel on s'identifie et dont on partage les intérêts. Dans ce cas-ci, l'accent est mis non pas sur la distinction individuelle, mais sur le caractère unique du groupe. Ce qui n'élimine pas tout effort pour se distinguer ou s'illustrer à l'intérieur ou même à l'extérieur du groupe. Roger et Daniel sont des cas exemplaires de cette façon de *vouloir être*. Roger se décrit comme un *skater*¹, il s'habille comme tel. Il voudrait, plus tard, devenir un spécialiste du *skate-board** et tenir un *skate-shop*. Daniel fait partie du groupe des *Fuckés*. Il s'habille comme le font les autres membres. Il déteste le groupe rival. Roger et Daniel décrivent leurs groupes respectifs comme s'ils fonctionnaient selon une logique « communautaire ». Le don, l'entraide et la solidarité constituent des règles internes au groupe et ne s'appliquent pas aux groupes ennemis. Pour eux, les relations humaines se posent très fréquemment dans les termes suivants, *être aimé* ou *ne pas être aimé*, *se faire aimer* ou *ne pas se faire aimer*. Ils ont tendance à interpréter les conduites des autres en ces termes. C'est ainsi qu'ils diront des enseignants *ils ne nous aiment pas*, ou *ils ne se feront pas aimer avec ça*. Ils expliquent la conduite de ces enseignants par le fait qu'ils fonctionnent selon une *logique marchande*², c'est-à-dire une interaction sans liens. Pour eux, ces enseignants agissent conformément à *leur job*. *Ils ne font pas ça parce qu'ils aiment les jeunes, c'est pour la paye* (Daniel). Daniel et Roger ne sont pas les seuls sujets à adopter cette logique « communautaire »³. Jane et Martin font également partie de groupes. Ils en parlent avec abondance et font ressortir la large place qu'occupent leurs groupes

¹ L'annexe 10 regroupe les définitions des mots accompagnés d'un astérisque.

² Cette expression est empruntée à Jacques T. Godbout, *L'Esprit du don*, Boréal, 1995.

³ Cette expression est empruntée à Jean-François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994.

respectifs dans leur expérience sociale. Ils soulignent avec insistance l'importance de la logique « communautaire » qui y prévaut. Par contre, ils ne font pas ressortir, comme Daniel et Roger la fonction identitaire que leur groupe d'appartenance pourrait exercer pour eux.

Alors que les sujets de type « *individualiste* » ont tendance à identifier les autres jeunes, plutôt que les adultes, comme des gens hostiles, les sujets de type « communautaire » ont tendance à identifier surtout des adultes comme personnes hostiles bien que des groupes de jeunes soient également identifiés. Les deux groupes peuvent éprouver un sentiment de solitude à l'école, les uns parce qu'ils se perçoivent comme différents des autres et non acceptés ; les autres, lorsque les membres du groupe sont absents ou qu'ils estiment que les enseignants agissent avec eux selon une logique marchande plutôt que « communautaire ». Daniel et Martin déplorent l'absence de leurs copains en classe. Daniel et Roger adoptent une conduite agressive à l'égard des enseignants à qui ils attribuent une logique marchande tandis que Martin accepte de séduire (être *téteux**) ceux qui ont du pouvoir sur lui tout en nourrissant un fort sentiment d'aliénation par le fait d'être obligé d'adopter des conduites qui lui répugnent.

6.2.2 Volonté de se développer

Treize sujets sur seize font état d'au moins une activité dans laquelle ils excellent plus ou moins. Il faut ajouter à ceux-là, Jane. Elle ne mentionne la pratique d'aucune activité socialement acceptée. Elle souligne, toutefois, les habiletés auxquelles elle doit faire appel lorsqu'elle fait des vols à l'étalage. Elle montre, de cette façon, qu'elle excelle dans la pratique de cette activité. Il y a également Richard qui met en évidence la volonté, l'énergie et la maturité qu'il démontre en travaillant plus de trente heures par semaine en dehors des heures de classe. Seule Caroline est totalement muette sur ce sujet.

Sauf les exceptions déjà mentionnées, ces activités sont de nature artistique, comme la poésie, le dessin et la musique ; de nature sportive comme le baseball, le hockey, la planche à roulettes et la planche à neige ; ou enfin de nature technologique comme la réparation des véhicules sportifs motorisés. Les sujets associent diverses fonctions à la pratique de ces activités. Ce sont : l'expression de soi, la compréhension de soi-même, la valorisation personnelle, le divertissement. Quelle que soit la fonction qu'ils attribuent à ces activités, elles sont perçues et présentées comme un domaine dans lequel ils cherchent à se développer et à exceller.

Quelques sujets font état des personnes qui leur servent de ressource dans l'apprentissage de l'activité à laquelle ils s'adonnent. Il s'agit principalement d'entraide mutuelle entre participants à une même activité. Kevin et Samuel soulignent le rôle du père dans

l'amélioration de leur savoir-faire. Les sujets ne font généralement pas état des personnes hostiles ou nuisibles à l'exercice de leur activité, sauf Kevin qui souligne l'effet démobilisateur de certains joueurs de baseball et Roger qui se plaint de l'attitude des adultes, des actions policières et des règlements de l'école lesquels mettent un frein à l'exercice de la planche à roulettes. Il faut noter que, même lorsque les activités de développement sont très apparentées aux matières scolaires comme le dessin, la poésie, la musique et le sport, elles ne sont jamais spontanément reliées à l'apprentissage scolaire correspondant. De façon générale, les sujets définissent leur situation développementale comme si l'école n'y avait aucune part. Les activités qui s'y déroulent ne sont pas perçues comme des activités de développement ni comme des ressources pour les activités extérieures qui assurent cette fonction. Le cas de Méligane constitue une exception. De façon générale, elle associe, à son développement personnel, les connaissances acquises à l'école. Pourtant, elle dissocie les activités scolaires et ses activités d'écriture poétique lorsqu'une question explicite lui est posée sur ce sujet.

6.2.3 Volonté de s'amuser

On compte six garçons et trois filles qui expriment leur volonté de s'amuser. André, Daniel et Angélique appuient le bien-fondé de la poursuite de ce but sur la nécessité de profiter de la vie présente. Eric fait ressortir l'importance d'oublier ses problèmes. Les soirées et les sorties avec les amis constituent les activités préférées pour se divertir. Eric et Caroline y ajoutent les activités familiales. Kevin met plutôt l'accent sur la pratique du sport.

Les sujets ne font pas état de personnes hostiles au fait qu'ils se divertissent, mais plusieurs d'entre eux soulignent, au passage, que les parents gênent, par l'encadrement qu'ils imposent, le libre exercice de ces activités. L'école n'est jamais associée positivement à la poursuite de ce but. Bien plus, les descriptions, faites par certains, des élèves *bolés**, portent à croire qu'ils estiment que les exigences à rencontrer pour assurer une bonne performance scolaire viennent en conflit avec leur désir de jouir pleinement de la vie présente. Ils décrivent, en effet, les *bolés* comme des élèves confinés dans leur chambre et retenus par les études pendant que se déroulent à leur insu les soirées divertissantes.

6.2.4 Volonté d'être libre

Tous les sujets ont exprimé à leur manière leur volonté d'aspirer à une plus grande liberté. On peut dégager deux façons typiques de définir sa situation concernant cette aspiration. Les individus du premier type mettent l'accent sur la **liberté d'être**, ceux du deuxième type, sur la **liberté d'agir** à leur guise.

Les sujets qui mettent l'accent sur la liberté d'être voudraient pouvoir agir en concordance avec leurs désirs, leurs pulsions intérieures. En cela, ils ne se différencient pas des autres. Ce qui est typique de ce groupe, c'est qu'ils définissent l'aspiration à la liberté comme un combat intérieur. Méligane, un cas exemplaire de cette façon de poser le problème de la liberté, témoigne de son aspiration à vivre *sans peur et sans reproche*. Il s'agit de se libérer de la peur du jugement qu'on croit que les autres portent sur soi. Le but est de ne pas avoir *honte*. Le volet complémentaire consiste à ne pas se faire de *reproches* à soi-même, ne pas se sentir coupable. Eugénie croit que, pour y arriver il est bon de ne pas avoir de principes.

Pour accéder à la liberté recherchée, ces sujets ont tendance à pratiquer l'auto-analyse comme moyen de s'affirmer intérieurement. Ils se protègent du monde extérieur en se repliant sur eux-mêmes. Ils cherchent, comme le montre Émy, à combattre l'intégration des jugements externes en ayant recours à une forme de dialogue intérieur par lequel ils détruisent l'argumentation présumée de l'entourage qui les regarde et les juge. Quand ils ne sont pas envahis par un sentiment de honte, ils affichent extérieurement leur différence par leur tenue vestimentaire que Méligane définit comme une forme de domination consistant à susciter le désir – qu'Eugénie nomme jalousie – sans avoir l'intention de le satisfaire. En dehors, de ces élans provocateurs sporadiques, ils ont une conduite discrète et effacée. Lorsqu'ils ne partagent pas le point de vue d'un autre, ils ont tendance à éviter l'affrontement, mais conservent leur opinion. Ils pourront également avoir recours à l'élimination symbolique des dominateurs, par exemple, en écrivant sur un billet, comme Émy, qu'on *va faire faire une syncope* à une suppléante. Le recours à de telles stratégies satisfait, au mieux, leur besoin d'affirmation de soi tout en diminuant considérablement les risques de confrontation avec le personnel de l'école puisque les conduites répréhensibles sont soit contenues dès le départ, soit exprimées de façon symbolique ou bien dissimulées aux regards de l'autorité, si extériorisées.

Les individus du deuxième type mettent l'accent sur la liberté d'agir à leur guise. Il ne s'agit pas, ici, de liberté intérieure, ils s'agit plutôt de liberté extérieure. Ils affirment vouloir agir comme ils le veulent sans contraintes extérieures. Quelques sujets ne justifient pas cette position. Ils affirment, comme Martin, qu'ils se trouvent bien quand ils sont libres ou, comme Samuel, qu'ils trouvent intolérable de ne pas l'être. Trois élèves justifient leur volonté d'être libres. Roger revendique la liberté d'agir au nom de l'égalité entre les personnes. Il conteste à la hiérarchie scolaire, le droit de lui imposer sa volonté. André et Eric posent la liberté comme une condition pour être eux-mêmes. Une personne soumise à la volonté d'un autre *n'a pas sa propre vie*, elle n'agit pas en conformité avec ce qu'elle est, mais selon l'image que les personnes en autorité se font d'elle.

Les stratégies décrites par les sujets, pour élargir leur espace de liberté, sont complexes et variables selon les situations dans lesquelles ceux-ci se trouvent. De l'ensemble des représentations pertinentes, on peut dégager deux situations typiques qui semblent commander des stratégies différentes.

Il arrive que les sujets soient placés dans une situation évolutive. Il s'agit d'une situation où ils acquièrent progressivement plus de liberté. Les relations avec l'autorité parentale constituent un cas exemplaire d'une telle situation. Eric utilise l'image de *la corde plus ou moins longue* pour parler de cette situation. Le but est de faire en sorte que la corde soit toujours un peu plus longue. Les sujets, qui mentionnent cette situation, invoquent le recours à trois éléments stratégiques pour arriver à leurs fins. Ils font appel à la conformité et l'obéissance pour s'assurer de la confiance des personnes en autorité. Ils affirment également employer une forme de manipulation affective. On peut essayer de *faire pitié*, comme l'affirme Daniel ou *faire des crises*. Il s'agit d'un mélange de protestation et de séduction pour convaincre l'autorité de concéder plus de liberté. Ils font enfin usage de la désobéissance pour tester les limites ou forcer un déblocage. C'est ainsi qu'on dépassera l'heure de retour pour vérifier l'étanchéité de la mesure. Il arrive que la conquête de la liberté se fasse à la satisfaction du sujet. C'est le cas, par exemple, de Samuel et Daniel qui sont satisfaits de leur situation à cet égard. À l'opposé, Eric présente le cas d'un adolescent dont le recours à la désobéissance aurait miné la confiance de l'autorité parentale et provoqué ainsi la réduction de son espace de liberté.

Il arrive également que les sujets soient placés dans une situation stable. Dans ce cas, l'espace de liberté est fixe. Les sujets ont peu de chance de le faire évoluer. C'est de cette façon qu'ils se représentent la situation scolaire. Dans ce cas, l'objectif n'est pas tellement de faire changer les règles mais d'en assouplir l'application. Les stratégies et les objectifs énoncés varient selon les définitions que les sujets donnent aux situations. Lorsqu'ils se croient dans une situation d'application souple, les sujets argumentent pour profiter d'un allègement d'application. S'ils pensent que la situation est bloquée, ils désobéissent ou se soumettent tout en faisant du sabotage à l'occasion. Le choix de l'une ou l'autre option dépend de l'évaluation qu'ils font du risque et du coût des représailles possibles. Ils désobéissent s'ils estiment que les risques sont faibles ou les représailles anticipées peu coûteuses en fonction de l'enjeu. C'est ainsi que certains sujets préfèrent aller en retenue plutôt que d'assister à un cours ennuyeux. Le sabotage joue un rôle compensatoire à la soumission. Il est destiné à se prouver à soi-même et montrer à l'autorité que l'on n'est pas totalement asservi. Quand l'enseignant perd le contrôle, ces élèves sont contents parce qu'ils ont le dessus et lui montrent qu'ils sont aussi *intelligents que lui*.

Dans la représentation que les sujets se font des membres du personnel de l'école, ces derniers sont classés selon la gravité des représailles qu'ils peuvent exercer sur les élèves. Les enseignants suppléants se situent généralement au bas de l'échelle et la direction de l'école au sommet. Les élèves répartissent également les membres du personnel en deux catégories selon la façon plus ou moins souple qu'ils ont d'exercer l'autorité. Il y a ceux qui sont *corrects*. Ce sont ceux *qui donnent des chances*. Il y a les autres, ceux de qui les élèves diront, par exemple, qu'ils sont *chiens* ou *méchants*. Ils classent dans cette catégorie le personnel qui refuse de considérer l'argumentation ayant pour but d'assouplir l'application d'une règle, de justifier un écart de conduite ou de se disculper d'une accusation. Dans leur stratégie de vouloir être, les sujets de type « communautaire » ont tendance à interpréter ces conduites du personnel comme la volonté ou le refus d'établir des liens avec eux. Ils diront de ceux qui *donnent des chances* qu'ils aiment les élèves. Des autres, ils affirment le contraire et prétendent qu'ils ne travaillent que pour le salaire.

6.2.5 Volonté d'être aimé

Tous les sujets manifestent, de façons diverses, la volonté d'être aimés. On peut dégager deux façons typiques de concevoir cette volonté. Selon la première conception, être aimé signifie, être accepté, reconnu, admiré ou envié selon l'ampleur de ses aspirations. C'est ainsi que Kevin et Richard veulent être *bien vus*. Eric et Daniel veulent être admirés tandis qu'Eugénie veut faire l'envie des autres. De fait, ces élèves ont le désir plus ou moins prononcé de séduire leur entourage. Les sujets qui adhèrent à la deuxième conception présentent plutôt l'amitié comme un lien entre les personnes. Ce lien s'exprime par la bienveillance réciproque. Les gestes altruistes les plus souvent mentionnés sont l'écoute et la compréhension mutuelles, l'entraide et le partage. C'est ainsi que Jane et Martin définissent les relations qui les unissent aux membres de leur groupe. Certains d'entre eux opposent, à ce type de relation, la « relation marchande ». Dans ce cas, ils attribuent à l'autre la poursuite d'intérêts personnels sans volonté de créer des liens. C'est ainsi qu'on peut croire, comme Daniel, que les enseignants ne sont motivés que par la paye et ne se préoccupent pas des élèves. On peut même penser, comme Sarah, que les élèves sont asservis, par la direction, à la bonne réputation de l'école. De cette façon, la même conduite peut être interprétée, par les élèves, comme un geste bienveillant, indifférent ou malveillant selon le type de relation que l'élève croit avoir avec la personne en cause. Généralement, les sujets mettent l'accent sur l'une ou l'autre des conceptions précédentes lorsqu'ils se représentent leurs relations socio-affectives. Cela n'exclut pas, toutefois, qu'un même sujet fasse référence aux deux conceptions de l'amitié et adopte selon les situations l'une ou l'autre des conceptions. C'est le cas, entre autres, de Daniel qui se réfère autant à la séduction qu'à la solidarité « communautaire » pour expliquer ses relations avec les autres.

À chacune des conceptions précédentes sont associées des stratégies différentes. Les sujets qui adoptent une conception qui vise la séduction sont gentils et corrects dans leur relation avec les autres même lorsqu'ils les perçoivent négativement. Ils soignent leur apparence extérieure. Ce qui ne les empêche pas nécessairement de s'habiller de façon originale. Ils peuvent également chercher à susciter la reconnaissance et l'admiration en excellant dans un domaine donné. Ils sont plus ou moins effacés ou fonceurs selon la représentation qu'ils se font de l'attitude des autres à leur égard et de l'évaluation qu'ils font de leur chance de réussir. C'est ainsi que Sarah aborde facilement les gens, va de groupe en groupe parce qu'elle estime qu'ils ne viendront pas à elle spontanément et qu'ils la percevront ainsi comme une personne sociable. À l'opposé, Émy se fait discrète pour ne pas attirer l'attention et pour éviter ainsi d'être rejetée. Ceux qui adoptent une stratégie de séduction portent des jugements très variés lorsqu'ils donnent la présentation qu'ils se font du résultat de leur relation affective avec les autres. Cela ne permet pas de dégager une tendance majoritaire pour ce qui concerne leur relation avec les enseignants et les autres jeunes. Par contre, ils trouvent, sauf exception, que les surveillantes sont gentilles et la direction de l'école, distante.

Selon les « communautaires » ayant abordé la question, l'élève, qui désire établir avec les autres une relation « communautaire », doit être gentil, sociable, généreux et solidaire. Il doit montrer aux membres du groupe qu'il les aime par des taquineries diverses. Il doit avoir *soin de ses chums** comme l'affirme Daniel. Il doit également participer aux activités du groupe même lorsqu'il en éprouve de la réticence. Comme on peut le constater, il s'agit, bien plus, de conditions à remplir que d'un plan personnel d'action pour se faire aimer des autres. Il semble qu'en retour le membre du groupe reçoive chaleur humaine, aide et protection. Daniel et Martin affirment qu'ils manquent la présence en classe des membres de leur groupe. Les sujets, qui mettent l'accent sur ce type de stratégie, s'attendent à ce que le personnel de l'école adopte, à leur égard, une attitude et une conduite conformes à leur conception de l'amitié. C'est ainsi qu'ils s'attendent à ce que le personnel leur *donne des chances* dans l'application du règlement de l'école. Le personnel doit montrer que les liens d'amitié sont prioritaires aux règles sans pour autant dénier la nécessité des règlements. Lorsqu'un membre du personnel fait défaut de satisfaire à cette exigence, ces élèves ont tendance à conclure que le personnel n'est pas au service du lien qui devrait les unir, mais plutôt subordonné à la poursuite du profit, à la considération de ses supérieurs ou à la réputation de l'école. Ces élèves éprouvent alors un fort sentiment de frustration qu'ils expriment plus ou moins ouvertement et violemment. Ces sujets utilisent fréquemment le mot *haine* pour exprimer le sentiment qu'ils éprouvent à l'égard du personnel qui les frustre de cette amitié. Il arrive qu'ils évitent d'exprimer ouvertement leur frustration par crainte de

représailles. Le sentiment d'être asservi nourrit et accentue le sentiment de haine que la frustration a généré.

6.3 Représentations relatives aux activités scolaires

6.3.1 Représentations de base

6.3.1.1 Importance de l'école

Tous les sujets ayant participé à l'enquête veulent réussir leurs études secondaires même si tous n'explicitent pas les motifs sur lesquels ils fondent l'importance attachée à la réussite scolaire. La lecture du tableau 6-1 montre, en effet, que quatorze répondants sur seize soulignent l'importance de l'école. C'est ainsi qu'ils expliquent leur présence à l'école malgré tous les désagréments que cette fréquentation provoque. Ils se sentent *obligés* de fréquenter l'école parce que l'école, c'est *important*. Les deux autres élèves n'émettent aucune opinion au sujet des motifs justifiant l'importance de réussir ses études. Aucun n'invoque l'obligation légale pour expliquer sa participation aux activités scolaires.

La majorité des sujets croit que le succès scolaire est nécessaire pour obtenir un bon emploi. En effet, onze des quatorze élèves, qui soulignent l'importance de l'école, relient cette importance à leur emploi futur. Deux répondants, parmi les quatorze, affirment, sans plus, l'importance de l'école. Un seul sujet relie explicitement l'importance de l'école au savoir qu'elle procure. Parmi les onze élèves ayant associé le succès scolaire à un emploi futur, cinq relient la nécessité du succès à un choix arrêté de carrière. Pour les six autres, il est important *d'aller à l'école* pour avoir un emploi, un bon emploi, ou l'emploi qu'on désire. Il est intéressant de souligner que les deux élèves, qui n'ont pas émis d'opinion sur l'importance de l'école, nourrissent un projet de carrière n'exigeant pas l'obtention d'un diplôme. Richard croit, en effet, que toute personne qui désire réellement travailler peut avoir un emploi. Caroline, quant à elle, projette occuper un emploi qui ne nécessite pas l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Les sujets se distinguent, également, lorsqu'ils précisent ce qu'ils entendent par réussite scolaire. On peut dégager deux tendances. Un premier groupe, majoritaire, valorise principalement sinon exclusivement l'obtention d'un diplôme. Ces dix élèves sont surtout sensibles à la fonction discriminatoire de l'école plutôt qu'à sa fonction informative ou éducative. Parmi ceux-ci, quatre attribuent de l'importance aux résultats scolaires et à l'obtention d'un diplôme. Ces élèves sont également sensibles à l'utilisation discriminatoire des résultats scolaires. Ils croient qu'il faut avoir de bonnes notes pour décrocher un bon travail. Quatre autres élèves n'attachent de l'importance qu'au diplôme. Parmi ces quatre sujets, une seule précise que le contenu enseigné est utile. Deux élèves attachent de

l'importance au diplôme surtout, tout en ajoutant, au passage, que certaines matières occupent une place utile. Les élèves du deuxième groupe valorisent plutôt l'acquisition de connaissances et la formation. Ce groupe minoritaire compte quatre élèves : Méligane estime que l'école est utile pour transmettre *le savoir*. Jane croit à l'importance de l'école pour communiquer des connaissances, mais évalue qu'elle échoue à le faire vu qu'elle enseigne des notions inutiles. Un garçon affirme que l'école est nécessaire pour apprendre et un autre juge l'éducation importante, sans plus. Deux autres élèves n'ont pas traité de la question.

Tableau 6-1			
Importance de l'école selon son utilité			
Répondants	Ce pourquoi l'école est utile	Ce en quoi elle est utile	Objectif
Richard	Nihil	Diplôme	Obtenir un diplôme.
Caroline	Nihil	Nihil	Réussir ses études.
Kevin	L'école est utile (sans préciser).	Nihil	Oublier l'école.
Éric	L'éducation est importante.	Education	Rendre les activités scolaires intéressantes.
Méligane	L'école est nécessaire pour donner le savoir.	Connaissances	Apprendre.
Martin	L'obtention d'un diplôme est nécessaire pour devenir mécanicien.	Diplôme, certaines connaissances	Réussir ses études.
Sarah	L'école donne le diplôme requis pour le cégep et devenir journaliste.	Diplôme et résultats scolaires	Obtenir un diplôme.
Eugénie	Le diplôme est nécessaire pour devenir designer de mode.	Diplôme	Obtenir un diplôme.
André	Le DES est nécessaire pour devenir mécanicien avec salaire élevé.	Diplôme, certaines connaissances	Obtenir un diplôme.
Samuel	Il faut réussir l'école pour étudier la mécanique et devenir mécanicien.	Diplôme et résultats scolaires	Avoir de bonnes notes.
Roger	Il faut être instruit pour avoir une bonne job.	Connaissances	Apprendre ce qui est enseigné.
Marie	L'école est nécessaire pour avoir un emploi.	Diplôme et résultats scolaires	Avoir de bonnes notes.
Daniel	L'école est importante pour avoir un emploi plus tard.	Diplôme	Ne pas échouer de cours.
Jane	Plus tu as des connaissances, plus tu as des chances d'avoir un bon emploi.	Connaissances	Apprendre l'utile éviter l'inutile.
Émy	Il faut avoir de bonnes notes pour avoir un emploi.	Diplôme et résultats	Avoir de bonnes notes.

De l'ensemble de ces observations, on peut dégager ce qui suit :

- Tous les sujets désirent réussir leurs études secondaires ;
- Les sujets définissent différemment le succès scolaire. Pour les uns, il suffit d'avoir les résultats nécessaires à l'obtention d'un diplôme ; pour d'autres, il faut avoir de bonnes notes ;
- Un sujet affirme que les activités scolaires sont importantes parce qu'il éprouve du plaisir à acquérir les connaissances qu'elles procurent ;
- Un sujet avance que les activités scolaires sont importantes parce que l'éducation est importante. Il trouve par contre que l'enseignement est ennuyeux ;
- La majorité des sujets croit que le succès scolaire est important parce qu'utile, sinon nécessaire, pour avoir un bon emploi. Le contenu de l'enseignement n'est pas nécessairement utile.

6.3.1.2 Représentation de soi comme élève

On peut dégager deux façons typiques de se percevoir comme élève. Les sujets du premier type, majoritaires, se définissent en fonction de leur facilité à apprendre. Ils se répartissent en deux groupes. Le premier compte sept élèves. Ceux-ci mettent l'accent sur le fait qu'ils ont l'intelligence requise pour réussir à l'école. Parmi ceux-là, trois affirment qu'il leur suffit, pour réussir, d'écouter en classe et de travailler à l'école. Ils trouvent leurs résultats satisfaisants. Les quatre autres expliquent leurs échecs, soit par paresse, comme Richard, soit par démotivation, comme Eugénie ou parce qu'ils détestent l'école. C'est le cas de Kevin et d'André. Le deuxième groupe compte trois répondantes. Ce sont des élèves qui mettent l'accent sur le fait qu'elles aient de la difficulté à comprendre ce qui est enseigné et qu'elles aient besoin d'explications additionnelles.

Les sujets de deuxième type se définissent en fonction de l'aversion qu'ils ont pour l'école. Ce groupe compte quatre sujets, lesquels se décrivent comme des élèves détestant l'école. Dans un cas, l'aversion s'explique par le stress provoqué par la peur de l'échec. Dans un autre cas, l'aversion se justifie par le fait que la répondante attribue aux activités scolaires la responsabilité de ses problèmes de relation avec sa famille et avec le personnel de l'école ; les deux autres élèves y voient un problème de relation avec le personnel enseignant.

6.3.1.3 Objectifs scolaires

Les répondants ont formulé les objectifs qu'ils assignent à leur participation aux activités scolaires. On peut dégager trois catégories d'objectifs que les sujets affirment poursuivre en

classe. Quelques élèves appartiennent à plus d'un groupe parce qu'ils ont énoncé plus d'un objectif, comme le fait voir le tableau 6-2. Le premier groupe, qui comprend onze élèves, énonce des objectifs qui mettent l'accent sur la sanction des études, que cette dernière prenne la forme du diplôme ou de notes attribuées lors des examens. Ces élèves accordent peu ou pas d'importance au contenu de l'enseignement, considéré comme ennuyeux et fréquemment inutile. Ce qui intéresse ces élèves, c'est d'obtenir les résultats leur permettant d'accéder à l'occupation de leur choix ou, pour d'autres, à un bon emploi.

Le deuxième groupe compte trois sujets. Ces élèves ont ceci de commun qu'ils mettent l'accent sur le contenu de l'enseignement. Ils veulent apprendre. Ils diffèrent, toutefois, quant aux motifs, qui expliquent leur volonté d'apprendre. Méligane estime essentiel de connaître et plaisant d'apprendre. Roger désire assimiler ce qui est enseigné parce qu'il faut être instruit pour avoir un bon emploi. Jane veut également acquérir des connaissances parce que cela augmente les chances d'avoir un bon emploi. Elle estime, toutefois, que ce n'est pas tout ce qui est enseigné à l'école qui est utile pour l'avenir. Elle complète donc son premier objectif d'apprentissage par un second qui consiste à faire dévier l'enseignement des contenus inutiles.

Le dernier groupe totalise quatre sujets. Les objectifs sur lesquels ils insistent ne concernent pas le but des activités scolaires, mais le processus d'enseignement. Deux élèves sont insatisfaits de ce qui se déroule en classe. Ils trouvent les activités scolaires ennuyeuses. Kevin veut réussir tout en évitant une situation ennuyeuse. Éric se donne comme objectif de transformer la situation pour la mettre à sa convenance tandis que Jane, comme on l'a vu, cherche à éviter l'enseignement inutile. En dehors de ces trois groupes, on trouve Angélique qui n'énonce pas d'objectifs scolaires. Elle est concentrée sur son désir de fuir la situation scolaire qu'elle déplore.

6.3.2 Représentations de l'univers stratégique et social

6.3.2.1 Stratégies

L'école impose un cadre de travail qui laisse peu de choix à l'élève pour l'élaboration d'une stratégie scolaire personnelle. Si on exclut les stratagèmes qui visent à influencer l'enseignement, les stratégies scolaires ne se différencient pas par la nature des moyens utilisés, mais plutôt par l'intensité de l'effort fourni. Cela se manifeste par le travail à domicile et par l'activité en classe. Cette observation se dégage de la lecture du tableau 6-2.

Tableau 6-2 Objectifs et stratégies scolaires		
Sujets	Objectifs	Stratégies
Richard	Obtenir le diplôme.	Ne pas travailler à domicile. Être inactif en classe.
Martin	Obtenir le diplôme.	Ne pas travailler à domicile. Éviter d'écrire en classe.
Sarah	Obtenir le diplôme.	Travailler à domicile pour réussir
Eugénie	Obtenir le diplôme.	Ne pas travailler à domicile. Être inactive en classe.
André	Obtenir le diplôme.	Ne pas travailler à domicile. Être actif en classe si intéressant.
Caroline	Obtenir le diplôme.	Travailler fort à domicile et à l'école.
Kevin	Réussir les examens. Oublier l'école.	Ne pas travailler à domicile. Être inactif en classe.
Daniel	Réussir les examens.	Travailler en classe, mais pas à domicile.
Marie	Réussir les examens.	Travailler, puis abandonner périodiquement par découragement.
Émy	Avoir de bonnes notes.	Travailler à domicile. Se distraire en classe
Samuel	Avoir de bonnes notes.	Travailler le moins possible mais assez pour réussir.
Roger	Acquérir des connaissances.	Travailler à domicile mais donner priorité à la planche à roulettes.
Méligane	Acquérir des connaissances.	Nil
Jane	Acquérir des connaissances. Éviter l'enseignement inutile.	Faire perdre du temps à l'enseignant lorsque la matière est jugée inutile.
Eric	Rendre les cours moins monotones.	S'amuser durant les cours.
Angélique	Nil	Nil

Les explications, que donnent les sujets pour justifier leur conduite scolaire, notamment le temps qu'ils consacrent à l'étude et aux travaux à domicile, indiquent que l'engagement scolaire est influencé par un grand nombre de facteurs. En voici une liste exemplaire :

- Plusieurs sujets affirment qu'ils n'ont pas besoin de travailler à domicile pour réussir. Cette affirmation fait voir que l'investissement peut dépendre de l'évaluation que fait le sujet de sa plus ou moins grande facilité à apprendre et des exigences de la matière ;

- Marie indique que l'investissement est nul lorsqu'elle estime qu'elle ne réussira pas quels que soient ses efforts ;
- Samuel souligne que son engagement est moins coûteux lorsque la relation affective avec l'enseignant est bonne ;
- Roger, André et Richard font ressortir que les activités concurrentes, comme la pratique d'un sport ou un travail à temps plein, peuvent avoir un effet négatif important sur l'engagement scolaire ;
- André témoigne de l'effet positif d'un enseignement vivant. Cela peut même neutraliser l'effet négatif de la fatigue causée par un emploi extérieur exigeant ;
- Eugénie précise qu'on peut, comme elle, sous-évaluer les exigences d'une matière, échouer à cause de cela et ne pas croire à la possibilité d'un revirement de situation.

Comme Eugénie le fait ressortir, ces facteurs ont un effet négatif sur l'engagement scolaire. Le désengagement affecte les résultats scolaires. Les résultats faibles peuvent amener l'élève à pronostiquer l'échec quel que soit l'effort de correction apporté. Ce raisonnement peut mettre en cause l'engagement dans une matière. Quelques sujets l'illustrent. Ce raisonnement peut même remettre en question la fréquentation scolaire lorsque le sujet définit la situation d'une façon telle qu'il en vient à la conclusion que les activités scolaires ne lui permettent pas d'atteindre le but qui fonde sa participation. Angélique nous en donne l'exemple.

6.3.2.2 Acteurs

En parlant des activités d'enseignement et d'apprentissage, les répondants font référence à plusieurs acteurs. Ils se réfèrent notamment aux enseignants, à la direction de l'école, aux amis, aux autres élèves, aux élèves *poches**, aux élèves *bolés** et aux parents. Pour ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage, ils attribuent un rôle très secondaire à la direction de l'école, aux amis, aux autres élèves et aux parents. Les élèves *poches** sont généralement utilisés comme un groupe d'identification qui leur sert généralement à se décrire comme élèves. Les élèves *bolés** sont utilisés comme un groupe de différenciation. La description de ce groupe leur permet de décrire ce qu'ils ne sont pas et ne veulent pas être. Puisque les rôles attribués aux acteurs ne sont pas significatifs, on ne trouve ici que la synthèse des représentations qui concernent le rôle scolaire des enseignants ainsi que la description qu'ils font des élèves *bolés*.

Enseignants

Le tableau 6-3 fait connaître le résumé des représentations que les répondants se font des enseignants. Il faut noter qu'il s'agit là des représentations qui concernent exclusivement les activités d'enseignement. Trois élèves, Eugénie, Marie et Samuel n'ont pas donné d'éléments descriptifs des enseignants en tant que dispensateurs de connaissances ou d'aides à l'apprentissage. Leur description ne réfère qu'à l'aspect affectif et politique de la relation entre le maître et l'élève. Trois répondants, deux filles et un garçon ne font qu'une description positive des enseignants. Deux filles et trois garçons n'en font qu'une description négative. Il ne faut pas en conclure que ces élèves croient que tous les enseignants soient ou *bons* ou *mauvais*. De fait, tous les répondants estiment qu'il y a de *bons* et de *mauvais* enseignants. Lorsqu'on leur demande combien il y en a de bons ou de mauvais, la proportion donnée varie de trente à soixante-dix pour cent. Conformément à ce que soulignent Zavalloni et Louis-Guérin (1984), les répondants décrivent les enseignants à partir d'un prototype qu'ils ont en mémoire. Lorsqu'on leur demande à qui ou à quoi ils pensent lorsqu'ils décrivent les enseignants, ils donnent le nom d'un seul enseignant. Malgré cela, ils s'expriment au pluriel et englobent tous les enseignants lorsqu'ils les décrivent. Certains précisent à l'occasion qu'il y a des cas d'exception.

Si l'on construit un prototype du bon enseignant, à partir des descriptions qu'en font les sujets, on dira de lui qu'il désire le succès de ses élèves sans exercer une pression indue sur eux pour qu'ils réussissent. Il leur vient en aide selon leurs besoins. Il rend la matière intéressante. Il a le sens de l'humour. Le prototype du mauvais enseignant possède les caractéristiques suivantes : il ne se soucie pas des élèves ; il poursuit plutôt son succès personnel par le moyen des résultats de ses élèves ; il exerce, en conséquence, une pression exagérée sur eux ; il est impatient et méprisant à l'égard de ceux qui ont de la difficulté à saisir les explications ; il les humilie en public ; il apporte de l'aide de façon conditionnelle ; il refuse d'aider ceux qui ne se conduisent pas selon ses attentes ; il est ennuyeux.

Seulement trois sujets affirment que les mauvais enseignants sont ennuyeux. Pourtant, la très grande majorité des élèves affirme que l'école est *plate*. On peut expliquer ce phénomène par le fait que les élèves feraient intervenir d'autres facteurs que l'habileté de l'enseignant à transmettre la matière pour juger de l'intérêt des activités éducatives. On peut souligner notamment l'influence de la pertinence attribuée à la discipline par le sujet. Un cours qui porte sur un contenu qui *a pas rapport**, comme ils le disent, présente de grands risques d'être ennuyeux. La platitude d'un cours peut également être associée à la relation affective existant entre l'élève et l'enseignant, comme le laisse croire l'affirmation de Samuel.

Quand le prof est ben smart, puis que tu l'aimes bien, les notes sont des fois plus hautes.
Je trouve que c'est plus facile d'écouter, ça rentre plus.*

Tableau 6-3		
Représentations des bons et des mauvais enseignants.		
Répondants	Bons enseignants	Mauvais enseignants
Caroline	Être aidants. Être disponibles.	Nil
Sarah	Être compréhensifs. Être intéressants.	Être impatients à l'égard des élèves en difficultés. Être exigeants et tatillons.
Méligane	Être dévoués. Vouloir que les élèves apprennent.	Nil
Eugénie	Nil	Nil
Marie	Nil	Nil
Angélique	Nil	Expliquer trop. Se foutre des élèves. Donner des travaux non appropriés.
Jane	Nil	Rejeter les élèves indisciplinés.
Émy	Nil	Traiter les élèves en idiots. Refuser d'aider. Penser tout savoir.
Richard	Vouloir le succès des élèves. Faire réussir les élèves.	Être ennuyeux. Refuser d'aider les indisciplinés ou les non motivés.
Martin	Être disponibles au besoin. Ne pas exercer de pressions indues.	Nil
Kevin	Nil	Ne pas savoir enseigner. Faire des reproches en public.
Eric	Être dévoués. Vouloir le succès des élèves. Être intéressants.	Être ennuyeux.
André	Nil	Trop vouloir le succès des élèves. Exercer trop de pression.
Roger	Être dévoués. Vouloir le succès des élèves. Expliquer.	Aller trop vite. Refuser de répondre aux questions. Ne pas comprendre les élèves.
Daniel	Nil	Être ennuyeux. Ne pas s'intéresser aux élèves. Travailler pour le salaire.
Samuel	Nil	Nil

Les *bolés**

Six répondants, quatre garçons et deux filles, ont décrit les *bolés**. Le tableau 6-4 présente le résumé de la représentation que ces répondants se font de ces élèves.

Tableau 6-4	
Représentations que se font certains répondants des élèves dits <i>bolés*</i>	
Répondants	Descriptions
Martin	Ils sont zélés au travail, <i>téteux*</i> à l'égard des enseignants. Ils sont seuls. Ils passent inaperçus.
André	Ils étudient et font leurs devoirs. Ils sont toujours seuls. Ils font trop ce que les autres (parents et enseignants) leur demandent.
Roger	Ils pensent trop à leurs études et négligent les autres bonnes choses de la vie.
Daniel	Ils sont enfermés dans leur chambre, seuls à travailler. Ils ne savent pas qu'ils manquent des <i>partys*</i> .
Marie	Ils comprennent immédiatement à la première explication.
Angélique	Les <i>bolés*</i> gentils aiment les <i>partys*</i> et réussissent sans étudier. Les <i>bolés*</i> <i>téteux*</i> étudient toujours et sont du côté du prof en cas de conflit.

Cette catégorie d'élèves dits *bolés** est importante non pas en fonction du rôle de ses membres dans les activités scolaires, mais parce qu'elle permet aux sujets de définir ce qu'ils ne veulent pas être. Elle sert aux deux répondantes à définir ce qu'elles ne sont pas. Se présentant elles-mêmes comme des élèves en difficulté, elles décrivent les *bolés** par leur facilité à apprendre. Les *bolés** *téteux** d'Angélique et ceux des quatre garçons correspondent à ce qu'ils ne sont pas et ne veulent pas être, à savoir, des élèves studieux, asservis, solitaires sacrifiant les plaisirs de la vie adolescente. Pour eux, ce sont des individus aliénés. Ils les décrivent d'ailleurs sous le ton de la pitié.

6.4 Conclusion

La conception de l'organisation qui encadre ce travail pose que, dans une organisation, les membres sont actifs par le fait qu'ils développent des projets originaux pour satisfaire leurs besoins et leurs intérêts. La synthèse des représentations qui précède illustre bien cet énoncé. Les représentations des sujets, concernant leurs interactions sociales à l'école montrent que leurs projets singuliers s'inscrivent dans deux projets typiques que l'on peut

dégager de l'ensemble de leurs interventions : la volonté d'accéder à un bon emploi dans l'avenir et la volonté d'être quelqu'un.

La façon qu'ont les sujets de définir leur situation à l'égard de la poursuite d'un tel projet fonde leur présence à l'école. La croyance que l'instruction sanctionnée par le système scolaire est nécessaire pour accéder à un bon emploi constitue le cœur, le principe actif de cette définition de situation, bien qu'elle n'en soit pas le seul élément important. En effet, la représentation concernant l'utilité ou l'inutilité des connaissances enseignées, la conception que le sujet se fait de la relation entre la valeur, exprimée en pourcentage, du résultat scolaire et la qualité de l'emploi futur sont deux éléments d'une définition de situation laquelle conditionne l'attitude de l'élève à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les représentations des sujets montrent que le pouvoir du personnel de l'école s'appuie fondamentalement sur cette définition de situation. La dépendance inévitable que les élèves se reconnaissent à l'égard de la sanction des études, l'importance qu'ils lui accordent et le rôle direct ou indirect qu'ils attribuent à tel membre du personnel à l'égard de cette sanction conditionnent le pouvoir de cette personne sur les élèves. C'est ainsi qu'une surveillante du midi peut avoir plus de pouvoir qu'une enseignante suppléante si l'élève estime que la surveillante est plus en mesure de le faire suspendre de l'école et compromettre ainsi ses chances de succès.

Les représentations des sujets montrent également que l'engagement d'un élève dans l'apprentissage d'une matière est non seulement conditionné par la relation qu'il définit entre la matière et son projet professionnel, mais également par la relation qu'il définit entre lui et la matière. Il y a des sujets qui estiment qu'ils n'ont pas besoin de travailler pour réussir un apprentissage comme ils le souhaitent, d'autres croient nécessaire de s'investir à fond alors que d'autres déclarent que, dans la situation présente, ils ne réussiront pas quoi qu'ils fassent.

Les sujets fréquentent l'école par la nécessité qui découle de leur volonté d'accéder à un bon emploi dans l'avenir. Une fois rendus à l'école, ils poursuivent également le projet d'être quelqu'un. Les élèves n'ont pas un lien de dépendance nécessaire à l'égard de l'école pour la réalisation de ce projet, mais ils le poursuivent quand même comme par une nécessité vitale. Il faut être quelqu'un ou ne pas être. Ce projet, qui se définit comme une volonté de se réaliser et de s'affirmer d'une part et de se faire reconnaître et aimer d'autre part, se présente comme une problème à résoudre. Comment en arriver à s'affirmer tout en se faisant aimer ou comment se faire aimer sans sacrifier son authenticité, voilà la question. Les représentations des sujets permettent de dégager deux logiques typiques auxquelles les

élèves ont recours pour définir leur situation à cet égard, la logique « individualiste » et la logique « communautaire ».

Lorsqu'un sujet a recours à la logique « individualiste », il met l'accent sur le fait qu'il soit une personne unique et différente des autres. Il veut être libre d'être lui-même. Il veut également, être reconnu, aimé et admiré comme tel. Il est enclin à utiliser une stratégie qui fait ressortir l'unicité de sa personne par l'originalité dans sa façon d'être ou l'excellence de ses habiletés dans un domaine donné. Il s'agit de séduire par ce que l'on est et ce que l'on dégage. Lorsqu'un sujet a recours à une logique « communautaire » pour définir sa situation, il met l'accent, non pas sur son caractère unique, mais sur ses affinités avec un groupe auquel il s'identifie. Il attache beaucoup d'importance aux interactions empreintes d'entraide et de solidarité. Il insiste sur la liberté d'agir plutôt que sur la liberté d'être et souligne généralement l'existence de cette liberté à l'intérieur du groupe. Les sujets n'ont pas nécessairement recours à une seule de ces deux logiques, mais ils semblent en favoriser une, du moins dans leur esprit, pour résoudre le problème que leur pose leur volonté d'être quelqu'un.

À l'intérieur de l'école, ces deux projets ne se poursuivent pas en parallèle et de façon étanche. Ils sont plutôt fortement imbriqués. Cela ne veut pas dire que les sujets perçoivent l'école comme une ressource pour la réalisation d'eux-mêmes comme ils reconnaissent sa nécessité pour la réalisation de leur projet professionnel. De fait, aucun élève, favorisant le recours à une logique « individualiste », ne décrit l'apprentissage scolaire comme une ressource pour exceller dans un domaine donné. Il arrive que ces sujets présentent les autres élèves comme un obstacle à l'affirmation authentique d'eux-mêmes par le regard contraignant qu'ils portent sur eux. On trouve également quelques cas où les tenants de cette logique sont tellement accaparés par les difficultés qu'ils éprouvent à poursuivre cet objectif vital qu'ils sont peu disponibles à l'apprentissage scolaire.

Les sujets, qui favorisent le recours à une logique « communautaire » pour définir leur situation, ont tendance à déplorer le fait que le personnel de l'école n'établisse pas avec eux de liens communautaires. Ils leur reprochent plutôt d'interagir en fonction d'une logique « marchande ». Ce n'est pas l'amour des élèves qui commanderait l'action du personnel, selon eux, mais les exigences de leur travail ou la poursuite de l'intérêt de l'école. De plus, le lien de dépendance que leur projet professionnel entraîne à l'égard du personnel de l'école donne à ce dernier le pouvoir de brimer leur liberté d'agir et de les frustrer d'autant de la réalisation de leur projet d'affirmation de soi. Une telle façon de définir sa situation met les deux projets en conflit. L'élève se sent ainsi aliéné, dû à son incapacité de réaliser son projet vital à l'intérieur de l'école.

Les dernières observations font apparaître l'importance des représentations que se font ces élèves pour comprendre la plus ou moins grande intensité de leur engagement scolaire et les risques d'abandon qui y sont associés. Ce thème mérite d'être approfondi. Le prochain chapitre sera donc consacré aux liens qui existent entre les dangers d'abandon scolaire et les représentations de ces élèves à risque.

7 Interprétation et discussion

7.1 Introduction

Ce travail cherche à décrire les représentations de l'univers de référence opératoire intervenant dans l'expérience sociale des élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire. Le chapitre antérieur a répondu partiellement à cette intention en présentant une synthèse des représentations auxquelles les sujets ont eu recours pour définir, expliquer, justifier ou condamner les principaux groupes d'acteurs occupant leur environnement scolaire. Cet effort pour décrire leur milieu social et les interactions qu'ils ont avec lui les a conduits à dévoiler non seulement les stéréotypes qu'ils utilisent pour se définir eux-mêmes et les principaux groupes d'acteurs qui les entourent, mais également leurs objectifs personnels, les règles et les principes éthiques auxquels ils ont recours pour guider ou justifier leurs conduites interactives. Le présent chapitre est destiné à compléter cette description par l'exploration des relations existant entre les représentations de l'univers de référence des sujets et les risques d'abandon scolaire. Il porte encore sur l'exploration des implications de ces observations sur l'encadrement des élèves.

Nous avons posé, au troisième chapitre, que les conduites des acteurs s'expliquent par la définition qu'ils donnent aux situations auxquelles ils sont confrontés. Puisque ce sont les manifestations d'engagement et de retrait à l'égard des activités scolaires qui présentent un intérêt particulier pour ce travail, la première partie de ce chapitre est consacrée au traitement des éléments de définition de situation qui expliquent ces conduites.

Nous avons fait voir dans les chapitres antérieurs que la majorité des élèves poursuivait, simultanément, un projet de réalisation personnelle et un projet professionnel. Les déclarations des sujets révèlent que ces deux projets entrent occasionnellement en concurrence. L'élève est alors placé dans la situation où il doit choisir le projet à l'égard duquel il va se mettre en retrait pour donner priorité à l'autre. La deuxième partie du chapitre est consacrée à l'exploration de cette situation de concurrence.

7.2 Éléments de définition de situation

On peut dégager, de la masse d'informations fournie par les élèves, les facteurs qui favorisent, pour chacun d'eux, l'engagement ou le retrait scolaire. La liste de ces mobiles est

présentée au tableau 7-1. Les facteurs propices à l'engagement sont précédés du signe « + », ceux favorisant le retrait sont précédés du signe « - ». À leur lecture, on constate que chacun de ces mobiles constitue un ou plusieurs éléments d'une définition de situation. Par exemple, Émy explique son engagement scolaire par le fait qu'il soit nécessaire de mériter de bonnes notes pour décrocher un emploi. Cette considération comprend deux éléments d'une définition de situation. Le premier consiste à attribuer une valeur, un sens à la fréquentation scolaire. *L'école est nécessaire pour avoir un bon emploi.* Le deuxième élément consiste à fixer le niveau de performance requis pour la réalisation de l'intention qui donne sens aux activités scolaires. *Il faut avoir de bonnes notes.* On peut ainsi dégager six éléments qui, mis ensemble, forment une définition de situation. Ces six composantes serviront de cadre à l'exploration de la relation qui existe entre la définition de situation et la conduite d'engagement ou de retrait scolaire. Ces éléments sont : le sens donné aux activités scolaires, la définition du résultat requis, l'évaluation de l'investissement requis, l'anticipation du succès, les relations affectives et les relations politiques.

Tableau 7-1		
Facteurs influençant positivement ou négativement l'engagement scolaire des sujets		
Sujet	Sens	Facteurs d'influence
Émy	+ ¹	Il est nécessaire d'avoir de bonnes notes pour obtenir un emploi. Ses amis l'incitent à ne pas s'absenter.
	- ²	Elle est distraite par d'autres préoccupations. Ses résultats faibles la découragent. Elle anticipe devoir reprendre la matière.
Jane	+	Elle croit que la connaissance est utile pour avoir un emploi.
	-	Elle croit que ce qui est enseigné à l'école est majoritairement inutile. Elle a de mauvaises relations avec certains enseignants.
Samuel	+	Il projette terminer sa 5 ^e secondaire pour devenir mécanicien. Il croit que les bons résultats sont nécessaires pour réussir son année. Il a une relation positive avec certains enseignants.
	-	Il croit que son intelligence lui permet de réussir sans travailler à domicile. Il a une relation négative avec certains enseignants.

¹ Le signe + indique un élément favorable à l'engagement scolaire.

² Le signe - indique un élément défavorable à l'engagement scolaire.

Tableau 7-1 (suite)		
Facteurs influençant positivement ou négativement l'engagement scolaire des sujets		
Sujets	Sens	Facteurs d'influence
Daniel	+	Il croit à l'importance de l'école pour décrocher un emploi plus tard.
	-	Il estime que c'est gaspiller le temps présent que de trop étudier. Il est normal que certaines personnes soient plus éduquées que d'autres. Il suffit d'écouter l'enseignant pour réussir. Il s'absente pour éviter des conflits avec les enseignants.
Angélique	+	Elle aime un enseignant. Elle a de l'intérêt pour une matière. Elle a des amies qui aiment l'école.
	-	Elle n'a plus de projet professionnel. Elle trouve que la manière d'enseigner est ennuyeuse. Ses résultats sont insuffisants pour accéder à la profession souhaitée. Elle rend l'école responsable de ses problèmes avec ses parents.
Marie	+	Elle croit en la nécessité de fréquenter l'école pour avoir un emploi.
	-	Elle trouve que l'enseignement n'est pas intéressant. Elle a de la difficulté à comprendre les explications.
Roger	+	Il croit à l'importance de l'instruction pour avoir un bon emploi.
	-	La planche à roulettes rogne sur le temps des études. Il éprouve des problèmes de communication avec certains enseignants.
André	+	Il projette terminer sa 5 ^e sec. pour obtenir un emploi bien rémunéré. Il estime que certaines connaissances sont utiles.
	-	Il croit qu'une grande part du contenu de l'enseignement est inutile. Il trouve les cours ennuyeux. Il a de la difficulté à comprendre. Il est toujours fatigué en classe parce qu'il a travaillé tard la veille.
Eugénie	+	Elle projette d'avoir un diplôme pour être designer de mode.
	-	Elle est portée à sous-évaluer les difficultés scolaires. Elle prévoit devoir reprendre son année scolaire. Elle manque d'intérêt pour la matière.
Mélégane	+	Elle éprouve du plaisir à apprendre. Elle estime que l'école est nécessaire.
	-	Elle est accaparée par le souci de se comprendre.
Éric	+	Il attache de l'importance à l'éducation.
	-	Il est nécessaire que ce soit intéressant pour qu'il s'engage.
Kevin	+	Il estime que l'apprentissage scolaire est important et utile plus tard.
	-	Il a eu de la difficulté avec un enseignant en 1 ^{re} secondaire.
Sarah	+	Elle projette de fréquenter le cégep d'où nécessité de réussir ses études secondaires.
	-	Elle estime que certaines matières sont inutiles.

Tableau 7-1 (suite)		
Facteurs influençant positivement ou négativement l'engagement scolaire des sujets		
Sujets	Sens	Facteurs
Caroline	+	Elle pense toujours qu'elle va échouer.
	-	Nil
Martin	+	Il trouve important d'avoir un diplôme Il croit que certaines matières sont importantes pour l'avenir.
	-	Il n'aime pas écrire.
Richard	+	Il désire avoir un diplôme.
	-	Il est convaincu qu'il peut réussir sans travailler. Il constate que c'est impossible de rattraper un retard dans une matière. Il est convaincu que les enseignants se foutent de lui. Il trouve l'enseignement trop lent pour lui. Il est toujours fatigué en classe.

7.2.1 Sens donné aux activités scolaires

7.2.1.1 Observations

La lecture du chapitre précédent et du tableau 7-1 permet de faire les observations suivantes concernant le sens donné par les sujets aux activités scolaires :

- La grande majorité des sujets attribue à l'école une fonction utilitaire liée à la réalisation d'un projet professionnel. Cette attribution justifie leur présence à l'école et fonde leur engagement dans les activités scolaires.

La majorité des élèves attribue de la valeur à l'école non pas en fonction de la satisfaction qu'ils retirent directement de leur participation aux activités scolaires, mais plutôt, en vertu du rôle attribué à l'école pour réaliser un projet professionnel. Ces élèves estiment, en effet, que la fréquentation et la réussite scolaire sont inévitables pour recevoir le diplôme nécessaire à la réalisation de ce projet. Les sujets définissent avec plus ou moins de précision leur intention. Pour les uns, il s'agit d'une activité précise. C'est ainsi que Samuel veut devenir mécanicien comme son père. D'autres formulent leur projet dans des termes plus vagues. Ils affirment, par exemple, qu'ils désirent un bon emploi. Cela peut signifier, notamment, un emploi bien rémunéré. Quelle que soit la précision qu'ils apportent à la définition de leur projet, ils établissent tous un lien de nécessité entre les activités scolaires et la réalisation de cette intention. Lorsque cette

croyance est ébranlée, la persistance scolaire devient en péril. Le cas d'Angélique illustre la précarité de la fréquentation scolaire lorsque l'école perd le sens qui lui a été attribué en fonction d'un projet professionnel donné. Au moment où Angélique prend conscience que ses résultats scolaires ne lui permettent pas de réaliser son rêve, son engagement scolaire est compromis parce que l'école perd son utilité. Les pressions de ses amies et la valeur intrinsèque de certains cours ne suffisent pas à la retenir très longtemps à l'école.

- Les élèves attribuent très peu, voire même aucune valeur utilitaire aux matières scolaires telles qu'elles sont enseignées à l'école.

Plusieurs élèves précisent que les activités scolaires transmettent un contenu futile. Cette croyance se présente de deux façons. Certains, comme Sarah, affirment que les matières sont inutiles. Cette jeune fille prétend que les mathématiques sont sans intérêt pour une élève, qui se destine comme elle, à une carrière de journaliste radiophonique. Tout en reconnaissant l'utilité de la discipline, d'autres contestent le bien-fondé du contenu de l'enseignement. C'est le cas de Jane qui croit que la maîtrise du français est nécessaire, certes, mais que le contenu enseigné durant le cours est inutile. Ces élèves éprouvent le besoin de comprendre l'état de fait qu'ils déplorent. Certains d'entre eux, comme Sarah et Jane, voient, dans cette situation, un moyen utilisé par les enseignants pour embêter ou faire échouer leurs élèves. Cette version est conforme à ce qu'elles éprouvent à l'égard de la matière et à l'image qu'elles se font des enseignants.

- Sauf exception, les sujets n'établissent aucun lien positif entre l'école et leur projet de réalisation personnelle. Plusieurs définissent plutôt un lien conflictuel.

Exception faite de Mélégane, aucun sujet ne présente les activités scolaires comme un moyen de développement personnel. Toutes les activités que les sujets associent à leur croissance personnelle se déroulent en dehors du cadre scolaire. Ils n'établissent aucun lien entre l'apprentissage scolaire et leurs activités de développement même lorsque ces occupations correspondent à des matières scolaires comme la musique, la poésie, le dessin et la pratique d'un sport. Mélégane, elle-même, ne fait pas spontanément de liens entre ses activités d'écriture poétique et l'enseignement du français à l'école.

Les sujets associent plutôt négativement les activités scolaires aux éléments constitutifs de leur projet de réalisation de soi. Ils n'éprouvent généralement pas le sentiment de se développer à l'école. Ils ont peu ou pas l'occasion d'être reconnus et appréciés par le personnel dans leurs qualités et dans leurs compétences particulières. La discipline scolaire contrecarre l'expression de leur identité. Une très forte majorité de sujets

déplore que les activités scolaires soient ennuyeuses, même s'ils reconnaissent généralement que certains cours sont intéressants.

- Malgré ce qui précède, les sujets attachent de l'importance à la valeur intrinsèque que pourraient avoir les activités scolaires.

Seulement une élève prête explicitement une valeur intrinsèque aux activités scolaires. Méligane croit que le but de la vie est de savoir, de comprendre. Elle affirme qu'elle éprouve du plaisir à apprendre. Les activités scolaires vont dans le sens de ses désirs en ce domaine. Par contre, elle parle très peu de l'école et ne donne pas d'information permettant d'établir un lien entre cette position et son engagement scolaire.

De son côté, Éric estime que la satisfaction et le plaisir doivent prévaloir dans les activités scolaires. Il juge cependant que l'école ne comble habituellement pas cette attente. Il réagit en essayant de changer la situation. Il prend alors les moyens d'avoir du plaisir. Cela perturbe l'enseignement et le met en conflit avec le personnel.

Tout en mettant l'accent sur la fonction utilitaire de l'école, d'autres sujets attachent beaucoup d'importance à la satisfaction intrinsèque dans l'apprentissage scolaire. Ils voudraient que les cours soient intéressants. Lorsque leur attente est frustrée, ils se font eux-mêmes plaisir en créant du chahut. Ils adoptent encore une stratégie de retrait en dormant ou en s'évadant dans le rêve. Il y en a, par contre, comme Samuel, qui endurent la monotonie et s'efforcent d'être attentifs parce qu'ils estiment que l'attention est nécessaire à l'atteinte de leur objectif professionnel. Angélique, de son côté, ne croit plus à la valeur utilitaire des activités scolaires, mais elle persiste, du moins pour quelque temps, parce qu'elle éprouve de la satisfaction à suivre certains cours et à côtoyer ses amies.

7.2.1.2 Discussion

Les observations précédentes portent à faire les énoncés hypothétiques suivants :

- L'attribution prioritaire d'une valeur utilitaire aux activités scolaires n'élimine pas nécessairement les attentes relatives à la valeur intrinsèque de ces activités.

Comme on vient de le voir, un élève peut prioritairement fréquenter l'école parce que cela est nécessaire pour réaliser son projet professionnel tout en souhaitant que les activités qui s'y déroulent soient intéressantes et lui donnent le sentiment de se développer personnellement. Cette hypothèse est en accord avec l'opinion des auteurs,

comme Viau (1994), qui estiment que, contrairement à ce qui est souvent affirmé dans les milieux scolaires, il n'y a pas d'opposition et d'incompatibilité entre la poursuite de buts extrinsèques aux activités scolaires et la motivation intrinsèque.

- La valorisation extrinsèque et intrinsèque des activités scolaires se complètent pour favoriser l'engagement scolaire.

Les observations faites dans le cadre de ce travail montrent que le fait d'assigner une fonction utilitaire aux activités scolaires augmente la tolérance à la frustration attribuable au manque d'intérêt intrinsèque ou au contrôle extérieur. C'est, en effet, parce qu'il a besoin d'un diplôme pour devenir mécanicien qu'André tolère, à contrecœur, le caractère ennuyeux de l'enseignement et la domination dont il estime être victime de la part des enseignants. Même si, pour la majorité des élèves, la satisfaction intrinsèque offerte par l'école est insuffisante pour justifier la participation permanente aux activités scolaires, elle peut néanmoins servir de motivation provisoire jusqu'à ce qu'un projet professionnel soit développé et assure de façon stable l'engagement et la persistance scolaire. Le cas d'Angélique est une illustration de cette possibilité. Par contre, la frustration d'une attente de satisfaction intrinsèque peut susciter des conduites compensatoires ou correctives ayant pour effet de perturber les activités scolaires. C'est le cas d'Éric et d'André qui, trouvant que les activités animées par l'enseignant n'apportent pas la satisfaction attendue, s'occupent autrement ou mettent sur pied des activités plus satisfaisantes pour eux, mais perturbatrices pour l'ordre de la classe.

- Lorsque l'élève attribue à l'école un rôle **nécessaire** pour la réalisation de son projet professionnel, il crée une relation de dépendance entre lui et l'école. C'est en s'appuyant sur cette relation que le personnel de l'école peut exercer du **pouvoir** sur l'élève.

La situation, créée par le marché de l'emploi et par ses exigences de scolarité, structure le champ, dans lequel se déroulent les interactions scolaires, à l'avantage du personnel de l'école en lui donnant la maîtrise exclusive des moyens nécessaires pour la réalisation des projets professionnels valorisés par la société. Toutefois, comme il a été souligné dans le troisième chapitre portant sur le cadre conceptuel, l'effet de cette situation objective est pondéré par les représentations que s'en font les élèves concernés. Il est, en effet, probable que l'importance accordée par l'élève aux professions socialement valorisées, par exemple, ainsi que la précision de son projet professionnel personnel et l'importance qu'il lui accorde, renforcent ou atténuent, selon le cas, l'effet générateur de pouvoir que pourrait avoir la situation objective de l'école et du marché de l'emploi.

Les sujets n'établissent pas un lien semblable, de « dépendance nécessaire », entre l'école et la réalisation de leur projet de développement personnel puisqu'ils peuvent

actualiser et réaliser effectivement leur projet fondamental dans des activités extrascolaires. Ils ont plutôt tendance à croire que l'école résiste à satisfaire les appétences associées à la poursuite de ce projet. En les frustrant ainsi de l'actualisation des attentes associées au projet de réalisation de soi, l'école n'est pas seulement privée d'une source d'influence, mais elle se place dans une situation où elle pourrait souffrir de l'effet de contrepoids que peut avoir la frustration des élèves dans une évaluation des coûts et des bénéfices scolaires à l'endroit de la réalisation de leur projet professionnel.

Nous venons de voir que la participation aux activités scolaires de ces élèves est tributaire du lien qu'ils établissent entre ces activités et leur projet professionnel. Il est raisonnable de croire que l'établissement de ce lien est lui-même dépendant des situations passées ou présentes vécues par l'élève. Les recherches rapportées au deuxième chapitre invitent à en pointer quelques-unes :

- La situation locale du marché du travail

On peut croire que, dans un milieu où la majorité des emplois offerts est très exigeante en terme de scolarité, la population développe une représentation sociale voulant qu'un degré élevé d'instruction soit nécessaire pour jouir d'un bon emploi. L'inverse pourrait être vrai. S'il en était ainsi, il est probable que la conception que se font les élèves du « bon emploi » varie d'une région à l'autre selon la structure du marché du travail. C'est ainsi qu'on pourrait vraisemblablement expliquer, en partie du moins, la fluctuation des taux d'abandon entre les diverses régions du Québec telle qu'illustrée par le tableau 2-3³.

- La situation familiale

Il est raisonnable de penser que, au sein de la famille, se développent des représentations sociales qui établissent une définition du « bon emploi » et des conditions à satisfaire pour l'obtenir. Il est probable que l'emploi des parents et leur niveau d'instruction conditionnent la construction de ces représentations. Cela pourrait expliquer que des recherches aient établi des associations entre les taux de décrochage d'une part et l'occupation des parents, leur niveau de scolarité et leur attitude à l'égard

³ Ce tableau est présenté au deuxième chapitre, section 2.2.2.2, « Environnement géographique », page 21.

de l'école, d'autre part⁴. Plus l'élève se fait une représentation modeste du *bon emploi*, plus est précaire sa dépendance à l'égard de l'école.

Nous avons vu que les sujets entretenaient des projets professionnels définis avec plus ou moins de précision. Certains sont motivés par le rêve d'un bon emploi, sans plus, alors que d'autres ont identifié un métier et ses exigences en terme de scolarité. Il est probable que, à partir du moment où l'élève a arrêté son choix, il est moins sensible à l'influence des représentations sociales du milieu familial et du marché de l'emploi local. Il est également plausible que les élèves à projet flou choisissant tardivement leur profession soient davantage conditionnés par leurs résultats scolaires que par leur goût et leur capacité dans le choix de leur métier. C'est ainsi que l'école peut favoriser à la baisse les choix professionnels de ses élèves et se placer, en conséquence, dans une situation plus vulnérable à l'égard de l'abandon scolaire.

7.2.1.3 Exploration de solutions

Ces observations et ces réflexions suggèrent l'idée que les administrateurs et les professionnels de l'éducation, voulant contrer le décrochage scolaire, doivent considérer les éléments suivants :

- l'importance des projets personnels des élèves ;
- l'importance de leur venir en aide dans l'adaptation et la réalisation de ces projets ;
- l'importance d'adapter l'encadrement et l'enseignement aux objectifs constitutifs de leur projet d'accomplissement personnel.

Importance des projets personnels des élèves

Comme on a pu le constater au deuxième chapitre⁵, l'alternance entre l'école et le milieu du travail a été utilisé avec succès, au Canada comme aux Etats-Unis, comme moyen de renforcer la motivation des élèves. Le plan d'action sur la réussite éducative (MEQ, 1992) propose le recours à ces mesures. Les observations et les réflexions précédentes font penser que ces mesures sont efficaces **en autant qu'elles confortent** les élèves dans leur

⁴ Il est fait état de ces recherches au deuxième chapitre, section 2.2.2.4, « Environnement familial »; « Scolarité des parents » et « Attitude des parents à l'égard de la scolarité de leur enfant », pages 25 et 26.

⁵ Voir section 2.3.2, « Des solutions au décrochage scolaire » ; « Renforcement de la motivation de l'élève », page 37.

projet professionnel et renforcent, dans leur esprit, les liens entre l'école et la réalisation de ce projet⁶.

Malgré cela, il semble que les dirigeants soient plutôt guidés par l'image du produit idéalisé de la scolarisation, c'est-à-dire l'élève cultivé, connaissant bien l'histoire de son pays, habile en orthographe, maîtrisant une deuxième ou une troisième langue, etc., lorsqu'ils entreprennent des réformes de l'éducation, que ce soit au niveau provincial, régional ou local. Ils négligent souvent de considérer que ces objectifs, aussi valables soient-ils, ne peuvent se réaliser que s'ils sont greffables et éventuellement associés à la réalisation des projets personnels des élèves. Les éducateurs, gestionnaires ou professionnels, seraient bien avisés de considérer qu'ils ne font pas seulement face à un problème de « production », mais d'abord à un problème de « vente ». Cette difficulté était inexistante lorsque les départements n'avaient pas d'autres conséquences que d'augmenter la valeur du produit en consolidant sa rareté. Lorsque l'instruction n'est plus conçue comme un privilège, mais plutôt comme une nécessité pour le développement de la société, il faut se préoccuper de marketing scolaire. Les gestionnaires doivent trouver les moyens d'harmoniser, dans l'esprit de leur clientèle cible, les représentations que celle-ci se fait des services offerts et de ses besoins prioritaires. À cet égard, le monde de l'éducation devrait chercher à connaître les projets typiques que poursuit sa clientèle et voir comment il peut y greffer ses objectifs éducatifs. Plus immédiatement, les écoles devraient :

- favoriser, chez leurs élèves, l'émergence de projets personnels sur lesquels ils pourraient greffer leurs objectifs éducatifs ;
- prendre des mesures appropriées pour favoriser les choix professionnels précoces ;
- chercher à élargir l'éventail des choix des élèves notamment de ceux qui proviennent de milieux moins favorisés ;
- rechercher les moyens de contrer les facteurs environnementaux et familiaux orientant l'élève vers le bas de l'échelle professionnelle, plutôt que d'ajouter son poids à l'affaissement de son choix de carrière. Autrement dit, l'école devrait chercher à s'appuyer sur un choix de carrière préalable exigeant en résultat scolaire plutôt que de restreindre et d'orienter vers le bas un choix de carrière conditionné par des résultats scolaires faibles.

⁶ Nous ne proposons pas de fixer précocement les choix de carrière des élèves dans des structures scolaires rigides, mais de les aider à se donner un projet professionnel précis et de les soutenir dans

Importance de l'aide aux projets personnels des élèves

Nous avons vu, par Angélique, que la prise de conscience de l'impossibilité de réaliser un projet, sans avoir de solutions de rechange valables, pouvait avoir des conséquences néfastes sur la perception de l'utilité de l'école. On peut croire que les projets ont une stabilité relative à cet âge. Les uns surgissent, les autres disparaissent. Angélique nous fait voir que les périodes sans projet se révèlent critiques pour le désengagement et l'abandon scolaires. Il me semble qu'une école serait bien avisée d'établir un système de soutien aux projets des élèves. Les tuteurs qui servent de « grande sœur » ou de « grand frère » aux élèves pourraient se préoccuper de cette question. Guidés et soutenus par les professionnels de l'orientation, ils pourraient aider les élèves à préciser et à adapter leurs projets à mesure qu'ils avancent en âge. Leur soutien serait particulièrement nécessaire lorsque les rêves s'effondrent sous les contraintes de la réalité. De telles mesures seraient spécialement importantes là où l'école favorise l'émergence précoce d'un idéal professionnel.

Importance de l'adaptation de l'école au projet de réalisation de soi

Nous avons vu qu'Angélique avait persisté dans ses études, pour un temps, malgré l'effondrement de son projet professionnel parce que l'école satisfaisait certains éléments de son projet de réalisation de soi. L'école peut donc s'appuyer sur la réalisation d'un tel projet. Il faudrait absolument éviter que les élèves en viennent à croire, comme plusieurs des sujets de l'enquête le font, qu'ils doivent sacrifier la réalisation d'eux-mêmes s'ils veulent réussir et satisfaire les exigences scolaires. Les sujets indiquent les conditions à remplir par l'école qui désire procurer à ses élèves la satisfaction intrinsèque qu'ils recherchent :

- produire, chez l'élève, le sentiment de s'améliorer, de se développer ;
- faire voir à l'élève que sa compétence est reconnue et appréciée ;
- éviter de susciter, chez l'élève, l'impression qu'il est tenu de renoncer au contrôle personnel sur ses activités pour satisfaire aux exigences d'apprentissage ;
- avoir recours à des activités qui procurent du plaisir à l'élève qui y participe ;
- offrir à l'élève la possibilité de se distinguer des autres ou au contraire de se fondre dans un groupe correspondant à la représentation qu'il se fait de lui-même.

Il est important de ne pas interpréter ces conditions comme un appel à la facilité et à la médiocrité. Lorsque les sujets décrivent les activités extrascolaires qui respectent ces

l'évolution de ce projet.

conditions, ils insistent sur les risques, les efforts, la discipline, voire même les souffrances qu'exigent la poursuite et le succès dans ces activités.

Par ailleurs, il est possible de faire des rapprochements avec des travaux mentionnés au cadre théorique. Il a été souligné que la discipline n'était pas un critère permettant de démarquer les écoles à faible taux d'abandon de celles dont le taux est élevé. Pourtant, une référence à Louise Langevin (1994) montre qu'une majorité d'enseignants estime que la soumission aux règles et aux directives est plus importante que la qualité du travail pour la réussite scolaire. Rolland Viau (1994), dont le travail a servi à élaborer le cadre théorique du troisième chapitre, souligne l'importance de la *perception de la contrôlabilité* comme facteur d'influence sur la motivation. Il pointe en particulier, avec Seligman et Thill (1993), « l'impuissance apprise » ou la « résignation acquise » qui seraient une réaction d'abandon provoquée par la croyance que, quoi qu'il fasse, l'élève estime qu'il n'arrivera à rien. Gary Wehlaghe et Robert Rutter (1985) notent qu'environ la moitié des élèves persévérants et la moitié des futurs décrocheurs s'entendent sur une vision négative de l'efficacité et de l'équité de la discipline dans l'école. Dans la mesure où les sujets sont représentatifs des élèves à risque d'abandon, l'ensemble des considérations précédentes fait ressortir la présence d'une confrontation ardue et complexe entre l'univers de référence des enseignants et celui des élèves à risque à propos du développement personnel et de l'apprentissage. Il serait donc intéressant de poursuivre des recherches semblables à celle-ci auprès des élèves persistants, des membres du personnel, gestionnaires et enseignants, ainsi que des parents, notamment ceux qui participent à la gestion de l'école. Cela pourrait fournir des informations profitables sur le degré de compatibilité et de conflit qui existe entre les projets typiques poursuivis par chacun de ces groupes dans le cadre de sa participation aux activités scolaires.

7.2.2 Définition des résultats à atteindre

7.2.2.1 Observations

Les sujets assignent à l'école une fonction dans la poursuite de projets qui leur tiennent à cœur. Cette attribution donne un sens à leur engagement scolaire et le justifie par le fait même. Ils ne s'en tiennent pas, toutefois, à des déclarations générales, ils précisent des buts plus spécifiques à atteindre pour que l'école remplisse sa mission. Les sujets fournissent des informations diverses concernant cette question. Le tableau 7-1 en présente un résumé. Les données de ce tableau permettent de faire les observations suivantes :

- La très grande majorité des sujets poursuit des objectifs de performance plutôt que des objectifs d'apprentissage.

La majorité des sujets insiste sur l'importance de l'obtention d'un diplôme. Quelques-uns affirment qu'il faut de bonnes notes pour accéder à un emploi. Quelques autres mettent l'accent uniquement sur la fréquentation scolaire. Faute d'informations complémentaires, il est généralement difficile de savoir si les distinctions entre ces propos s'expliquent par des différences de langage ou s'il s'agit réellement de positions distinctes sur la question. Quoi qu'il en soit, l'enquête montre que, sauf exception, les élèves définissent le résultat à obtenir comme une performance aux examens plutôt que l'acquisition de connaissances ou le développement d'habiletés particulières. Cette performance est décrite de façon variable et sans trop de précision. Pour l'un, il s'agit de passer les examens ; pour l'autre, il faut décrocher de bonnes notes.

- La majorité des élèves attribue aux enseignants un pouvoir discrétionnaire sur leurs résultats scolaires.

Le pouvoir discrétionnaire de l'enseignant sur les résultats des élèves est décrit de deux façons. Jane et Richard affirment que les enseignants refusent de venir en aide à ceux dont la conduite a déplu ou qui ne fournissent pas l'effort attendu. Certains sujets vont plus loin et invoquent la possibilité que l'enseignant les fasse échouer. Ils affirment, en effet, que les enseignants sont capables de les faire échouer sans préciser s'ils le font effectivement. Cette situation incertaine donne du pouvoir aux enseignants et entraîne des effets fort divergents sur l'investissement des élèves. Par exemple, Caroline est très anxieuse lorsqu'elle est placée dans cette incertitude. Cela l'incite à mettre beaucoup d'efforts pour réussir tout en étant assurée qu'elle va échouer. À l'opposé, cela permet à d'autres élèves de prendre des risques et de minimiser ainsi l'effort requis. Le contingentement des options au cégep met en valeur la performance tout en créant une incertitude encore plus grande puisqu'elle est fonction, à la fois, de l'opinion des correcteurs et des résultats scolaires des autres élèves poursuivant des projets professionnels similaires.

7.2.2.2 Discussion

La définition du résultat requis touche une question soulevée par les auteurs mentionnés à la section consacrée à la motivation⁷ du troisième chapitre. À la suite de plusieurs chercheurs, Rolland Viau (1994, p. 46) traite de *l'importance des buts dans la perception de la valeur d'une activité*. Il questionne notamment la pertinence de faire une distinction entre les buts de performance et les buts d'apprentissage parce que cette distinction *rend difficilement compte de la réalité vécue par les adolescents et les adultes*. Il préfère le concept de *perspective future* pour comprendre la relation entre les buts de l'élève et la valeur que ce dernier attribue à une activité. Les informations suscitées par la présente enquête mettent en évidence l'importance de la perspective future des élèves pour leur engagement scolaire, comme l'a fait voir la section précédente. L'enquête fait ressortir également que la mise en relation des activités auxquelles l'élève est soumis par l'école et ses perspectives futures l'amène, dans le cadre d'une définition de situation, à fixer l'importance de chacun des deux types d'objectifs mis en cause à savoir : l'apprentissage de connaissances ou d'habiletés et la performance aux tests imposés à l'élève permettant à l'école de sanctionner l'apprentissage. Les objectifs de performance et ceux d'apprentissage ne sont pas incompatibles dans l'esprit de l'élève puisqu'il est possible d'imaginer un sujet qui estimerait que l'acquisition d'une habileté donnée est directement requise par son projet en plus de l'être par la certification de l'acquisition de cette habileté, certification, elle-même préalable à la réalisation de son intention. Pourtant, les sujets de l'enquête offrent l'exemple d'élèves qui n'établissent pas de liens directs entre l'apprentissage et leur perspective future. Ils définissent plutôt une dépendance de leur projet à l'égard de la certification de leur performance par les enseignants. Dans ce cas, l'apprentissage est subordonné à l'objectif de performance. Ce qui compte alors, c'est la précision du niveau de performance à atteindre et la définition de la relation entre l'apprentissage et la performance. Les observations faites dans les cas présents incitent à croire que, aussi fondamentale que puisse être la perspective future de l'élève, c'est sa traduction en résultat à atteindre qui détermine plus immédiatement l'engagement scolaire de l'élève. L'examen des représentations montre qu'il n'est pas insignifiant de définir le résultat à atteindre en terme de performance plutôt qu'en terme d'apprentissage puisque cette définition subordonne l'apprentissage à la performance et place l'évaluation sommative comme l'élément déterminant de l'apprentissage des élèves.

⁷ Voir troisième chapitre, section 3.4.6, « Motivation et définition de situation », page 60.

La lecture du tableau 7-1 et les observations qui précèdent portent à faire les considérations hypothétiques suivantes :

- Lorsque l'élève ne poursuit pas d'objectif propre d'apprentissage, il subordonne ce dernier à son objectif de performance.

Faute d'autres sources d'influence, l'apprentissage est uniquement conditionné par l'objectif de performance. C'est ainsi que les activités d'apprentissage n'ont plus de sens lorsque les élèves, comme Richard, constatent qu'ils n'obtiendront pas la note de passage.

- Le projet de l'élève le conduit à se fixer un niveau de performance constituant l'objectif à poursuivre dans ses activités d'apprentissage scolaire et détermine ainsi le seuil de rupture à partir duquel les activités scolaires perdent leur fonction utilitaire.

Nous avons observé que la grande majorité des élèves se définissait un objectif de performance scolaire plus ou moins précis qui était mis en relation avec leur projet professionnel. Puisque les projets qui n'exigent pas d'études supérieures n'obligent qu'à la note de passage, cette dernière devient l'objectif à atteindre pour plusieurs d'entre eux. Le cas d'Angélique permet de constater que la performance requise fixée par l'élève établit le point de rupture de sens de l'activité scolaire. Pour cette élève, les activités scolaires perdent leur sens, ou à peu près, lorsqu'elle constate que ses résultats ne seront pas supérieurs à ceux de la majorité des élèves et que, à cause de cela, elle n'aura pas accès aux études postsecondaires requises par son choix professionnel.

- Dans la mesure où un élève donne priorité à la performance sur l'apprentissage, il a tendance à donner la primauté à la fonction évaluatrice de l'enseignant.

Une telle affirmation est suscitée par les observations rapportées plus haut à propos de la représentation que les élèves se font du rôle des enseignants touchant leur performance scolaire. L'apprentissage n'ayant pas de valeur propre, il n'est poursuivi que dans la mesure où il est nécessaire pour montrer à l'évaluateur que l'on sait ou que l'on peut. Dans cette optique, ce qui importe, ce n'est pas tant de savoir ou de pouvoir faire, mais de maîtriser les indices significatifs pour l'évaluateur. S'il ne les dévoile pas, il faut les découvrir à partir de l'analyse de ses conduites. C'est la stratégie qu'utilise Kevin lors des interviews. Il est donc compréhensible qu'une telle définition de situation favorise le recours à des astuces plus économiques en effort d'apprentissage, comme copier ou faire exécuter ses travaux par les copains, pour faire voir à l'enseignant les indices qui lui plaisent.

- L'élève définit la performance à atteindre en utilisant le vocabulaire dont se sert le système pour sanctionner son apprentissage et l'informer de sa performance.

Nous avons vu que les sujets ont recours aux expressions suivantes : *passer, avoir de bonnes notes, être à tel ou tel rang cinquième*, lorsqu'ils décrivent leurs objectifs scolaires ou rendent compte de leur rendement. Ce langage est bien adapté à la comparaison, à la classification des élèves et à l'exercice de la fonction discriminative de l'appareil éducatif, mais il est fort inapproprié pour définir les apprentissages à faire ou pour rendre compte de ce qui est appris. Il faut se demander si cet écart entre la description de l'objectif à atteindre et les connaissances à acquérir et les habiletés à développer favorise ou non l'engagement scolaire. Les informations générées par l'enquête ne permettent pas de trancher la question. Les sujets ne décrivent pas comment l'école fait le lien entre ce qui est à apprendre et l'objectif poursuivi par les élèves. Toutefois, en faisant appel aux concepts du cadre théorique sur le fondement du pouvoir, on peut croire que ce langage imprécis renforce le pouvoir de l'enseignant et restreint le contrôle de l'élève sur son apprentissage. Une telle situation ne rend pas incompatibles les objectifs d'apprentissage et ceux de performance, mais il me semble qu'elle ne favorise pas non plus le goût pour l'apprentissage ou pour la discipline.

7.2.2.3 Exploration de solutions

Il faut maintenant s'interroger sur les incidences de ces considérations sur la gestion et l'encadrement scolaire. Les remarques qui précèdent inclinent à mettre l'insistance sur les éléments suivants :

- l'importance de relier toutes les activités scolaires aux projets personnels des élèves ;
- l'importance d'utiliser avec discernement les projets scolaires pour hausser les exigences ;
- l'importance de considérer la représentation que se font les élèves du rôle des enseignants dans l'atteinte de leur résultat scolaire.

Importance du lien entre les projets des élèves et les contenus de l'enseignement

Nous avons vu que les contenus de l'enseignement sont vides de sens lorsqu'ils ne sont pas reliés, dans l'esprit des élèves, à leurs projets personnels. Le contenu de l'enseignement

n'ayant pas de valeur propre, il est subordonné aux objectifs de performance reliés au caractère utilitaire de l'école. Cette perception est confortée par un système d'évaluation qui définit les résultats sans référence au contenu de l'enseignement. Il me semble que l'école devrait viser à ce que chaque élève poursuive pour chaque matière des objectifs d'apprentissage et des objectifs de performance. Les observations et les réflexions précédentes font voir que l'école doit, en conséquence, susciter, dans l'esprit des élèves, un lien de nécessité entre la maîtrise des contenus de l'enseignement et leurs projets personnels donnant sens à l'école. Pour y arriver, elle devrait poursuivre les trois objectifs suivants :

- L'école cherche à ce que les élèves fassent des liens entre le contenu de l'enseignement et leurs projets professionnels.

Les observations précédentes et les considérations qui en découlent confortent l'opinion de Marthe Henripin, rapportée au deuxième chapitre, voulant que les difficultés d'apprentissage des élèves s'expliquent par leur « difficulté à percevoir le rapport entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales ». Ces considérations peuvent également servir à pointer « le principe actif » de solutions qui intègrent aux matières scolaires des connaissances liées à l'environnement industriel de la région, comme on le fait à l'école secondaire de Saint-Hyacinthe⁸.

- L'école tend à ce que les élèves relient le contenu de l'enseignement à leur désir de se développer personnellement et de se réaliser.

Il faut reconnaître que toutes les matières ne se prêtent pas facilement à la création d'un lien de nécessité entre elles et les projets professionnels des élèves. L'exploration de cette possibilité mènerait probablement à la conclusion que ce n'est pas réaliste de prétendre à cela pour toutes les disciplines. S'il en est ainsi, l'école peut considérer la création de relations, dans l'esprit des élèves, entre les disciplines et leur volonté de se réaliser personnellement. En augmentant la satisfaction intrinsèque que l'élève peut retirer des activités scolaires, l'école valorise les matières dans l'esprit de l'élève et lui donne l'occasion d'ajouter du sens à la fréquentation scolaire comme on l'a constaté précédemment.

⁸ Cette expérience est mentionnée à la section du deuxième chapitre portant sur les solutions au décrochage scolaire, page 35.

- L'école utilise un système d'évaluation qui renforce le lien entre la performance et l'apprentissage.

Puisque l'école ne peut changer le système d'évaluation sommative qui lui est imposé, elle pourrait concevoir un système d'évaluation formative qui informe l'élève des connaissances et des habiletés à maîtriser pour subir avec succès l'évaluation sommative. Les résultats de l'évaluation formative sont communiqués dans un langage qui permet à l'élève de connaître les habiletés et les savoirs qu'il possède et ceux qui lui font défaut et qu'il doit acquérir pour se présenter à l'évaluation sommative avec des chances suffisantes de succès.

Importance du recours, de façon prudente, aux projets individuels pour la hausse des performances

Nous avons vu que c'est la représentation que l'élève se fait des exigences de ses projets qui lui permet de fixer la nature des objectifs à poursuivre (apprentissage et performance) et le niveau de performance à atteindre. Il est donc avantageux pour l'école que ses élèves poursuivent des projets qui sont perçus par eux comme étant exigeants en terme d'objectifs d'apprentissage et de performance. L'école s'assure ainsi d'un investissement important de la part des élèves. Elle doit, toutefois, adopter une conduite prudente parce que plus les exigences d'un projet s'approchent de la limite tolérable par le porteur du projet, plus il y a risque de brisure et d'effondrement du projet et de sa force motivante. Cela s'explique par le fait que la définition de situation faite par l'élève détermine implicitement le niveau de brisure, c'est-à-dire le point à partir duquel les exigences d'un projet sont telles que le sujet estime qu'il est incapable ou qu'il ne veut pas en payer le prix. Lorsqu'une école est évaluée ou ne s'évalue elle-même que par la qualité de ses survivants, cela ne fait pas problème, mais, autrement, la prudence et l'adaptation aux différences individuelles sont nécessaires.

Importance des perceptions des élèves relatives au rôle des enseignants

Nous avons vu que des élèves accordent aux enseignants la possibilité de les faire réussir ou échouer de façon plus ou moins discrétionnaire. Cette attribution comprend deux volets, l'un concerne la fonction « d'entraîneur » (coach) et l'autre la fonction d'évaluateur. L'attribution d'un caractère discrétionnaire à l'exercice de ces deux fonctions accentue la relation de dépendance déséquilibrée en faveur de l'enseignant et constitue d'autant un appui très fort à l'établissement d'une relation de pouvoir. L'établissement de cette relation de pouvoir est d'autant plus nécessaire, pour maintenir l'ordre indispensable aux activités d'apprentissage que celles-ci n'ont pas de valeur propre dans l'esprit des élèves.

Toutefois, accentuer la perception de dépendance de l'élève à l'égard du pouvoir discrétionnaire de l'enseignant dans l'exercice de sa fonction évaluatrice encourage l'élève à

définir la situation comme si la voie la plus appropriée pour performer n'est pas tant de cibler ses efforts sur l'apprentissage, mais sur la recherche de ce qui plaît aux enseignants. Cette attitude est probablement renforcée par ces derniers puisque, en agissant de la sorte, l'élève va dans le sens de leurs attentes de soumission telles qu'elles sont rapportées par Louise Langevin (1994)⁹. Ces considérations militent en faveur de l'affermissement du rôle « d'entraîneur » de l'enseignant comme source de pouvoir. Pour y arriver, il faudrait éliminer le rôle d'évaluateur sommatif de l'enseignant. Il devrait focaliser son rôle sur la réussite de ses élèves. Ce qui suppose qu'il informe ses élèves des connaissances et des habiletés à acquérir, qu'il les aide à apprendre et qu'il les informe par son évaluation formative des éléments qu'ils maîtrisent ainsi que de leur chance de subir avec succès l'évaluation normative. Les définitions de situation des élèves sont propices à l'application d'une telle stratégie puisqu'elles confèrent de la compétence professionnelle aux enseignants et reconnaissent que l'élève a besoin de l'aide de ces derniers pour atteindre leurs objectifs.

7.2.3 Évaluation de l'investissement requis

7.2.3.1 Observations

Nous venons de voir que l'élève établit une relation entre les exigences de ses projets et les activités scolaires et que cette dépendance détermine la pertinence des éléments constitutifs de la situation scolaire et le niveau de performance à atteindre. Sa définition de situation comprend un autre élément déterminant pour son engagement scolaire. Il s'agit de « l'évaluation de l'investissement requis ». Les remarques des élèves permettent de faire l'observation suivante :

- La détermination de l'investissement requis résulte de la mise en relation, dans une définition de situation, du résultat recherché par le sujet et de l'évaluation de sa capacité personnelle touchant cet objet.

Lorsque Daniel, Martin et Richard expliquent pourquoi ils ne font pas leurs devoirs et n'étudient pas à domicile, ils affirment que cela n'est pas nécessaire parce qu'ils sont capables de réussir sans cela. À l'opposé, Caroline estime qu'elle travaille beaucoup parce qu'elle a toujours peur de ne pas réussir. Quelques autres affirment qu'ils n'ont pas besoin de travailler à domicile parce qu'ils sont suffisamment intelligents pour *passer*. Il y a ici considération de l'objectif, réussir l'examen, puis évaluation de la

⁹ Ces attentes sont citées en page 33 du présent travail.

capacité personnelle en fonction de cet objectif. Cela détermine la somme de travail à consacrer à l'activité.

7.2.3.2 Discussion

Les observations précédentes portent à faire les considérations hypothétiques suivantes :

- Les affirmations faites par ces élèves incitent à croire qu'une évaluation de soi négative, par rapport à une activité, favorise l'augmentation de l'investissement et une évaluation positive encourage plutôt la diminution de l'effort, puisque, comme on vient de le voir, Martin, Daniel et Richard invoquent leur intelligence pour justifier la réduction de leur investissement alors que Caroline investit beaucoup à cause de la représentation négative de sa capacité de réussir. Il faut se garder d'exagérer la portée d'une telle affirmation puisque, lorsque l'évaluation de soi atteint un certain plancher, elle peut amener l'élève à conclure que la probabilité d'échec est telle qu'il est préférable de s'abstenir. C'est ainsi que Caroline refuse de s'inscrire au cégep* par crainte de l'échec. La représentation que l'élève se fait de lui-même par rapport à une activité influence en sens inverse deux éléments de la définition de situation fixant son engagement dans l'activité, à savoir : l'investissement requis et l'anticipation du succès. Plus l'évaluation de sa capacité est négative, plus l'évaluation de l'investissement requis tend à s'élever et l'évaluation des chances de succès, à diminuer.
- La perception des exigences de la tâche constitue un autre élément pris en compte dans l'estimation de l'investissement requis. Il semble que cet élément joue également un rôle important dans l'édification du sentiment de dépassement que procure une activité de développement. Roger en donne une illustration lorsqu'il décrit la satisfaction qu'il éprouve en faisant des *passes* difficiles en planche à roulettes. Ceci pourrait expliquer pourquoi les écoles qui maintiennent des attentes élevées envers les élèves sont plus performantes en prévention d'échec et d'abandon scolaire¹⁰.

7.2.3.3 Exploration de solutions

Les considérations qui précèdent encouragent l'élimination de la facilité comme moyen de favoriser l'engagement et contrer l'abandon. Elles devraient plutôt inciter à favoriser chez l'élève la prise de conscience de son efficacité dans le domaine scolaire et à ajuster en conséquence les défis qui lui sont proposés. La section 3.4.6 du troisième chapitre (page

¹⁰ Cette question est abordée par Louise Langevin (1994), Rutter et ses collègues, (1979) et Amble (1967). Leurs travaux sont relatés à l'article 2.3.1.3, page 32, du présent travail.

63) présente les quatre sources d'information qui, selon Thill (1993), permettent au sujet de construire la représentation de son efficacité personnelle à savoir :

- La maîtrise répétée de performances

Pour agir positivement, cette source d'information doit s'appuyer sur une stratégie bien ajustée aux capacités de l'élève. Pour être efficace au niveau de l'engagement scolaire, la démarche doit proposer un défi suffisamment élevé pour éviter que l'élève déduise qu'il n'a pas besoin d'investir, mais sans détruire l'anticipation du succès par l'élève pour éviter que ce dernier en infère son incompetence. Cet ajustement des tâches suppose une individualisation de l'enseignement.

- L'observation de l'expérience de ceux qui ont du succès et la récompense qu'ils reçoivent

Les informations données par les sujets de l'enquête font croire que la comparaison avec les autres élèves n'est pas favorable à l'engagement des élèves à risque dans les activités scolaires. Les sujets utilisent quatre catégories d'élèves pour se décrire ou se comparer :

- ❖ Les *bollés* intelligents* : ce sont les élèves qui réussissent très bien sans travailler ni faire d'effort. Ces élèves représentent l'idéal. Ils peuvent réaliser le projet professionnel de leur choix sans être limités dans ce choix et sans y sacrifier leur projet de réalisation personnelle ni les plaisirs de la vie adolescente ;
- ❖ Les *bollés* têteux** : Ce sont les élèves qui réussissent très bien, mais au prix de travail et d'effort. C'est le prototype du modèle à écarter. Ces élèves sont généralement définis comme des personnes aliénées et asservies à la domination du personnel ;
- ❖ Les *poches* intelligents* : ce sont les élèves dont les résultats sont faibles ou insuffisants, mais dont la piètre performance est expliquée par le manque d'effort, l'absence de soutien des enseignants ou l'absence d'intérêt pour des résultats plus élevés. Une bonne partie des sujets utilisent cette catégorie pour se décrire ;
- ❖ Les *poches lents de compréhension* : ce sont les élèves dont les résultats sont faibles ou insuffisants et qui imputent leur infériorité scolaire à leur difficulté de comprendre les explications. Leur réaction ressemble à de la « résignation acquise ». Les élèves qui se classent dans cette catégorie sont pessimistes à l'égard de leurs chances de succès, ils éprouvent souvent un sentiment d'humiliation et de rejet de la part des enseignants et souvent de leurs collègues. Heureusement,

les activités extrascolaires leur permettent de nourrir une vision plus positive d'eux-mêmes.

Les précisions qui viennent d'être apportées vont dans le sens des travaux de Exstrom, Goertz, Pollack et Rock, (1986) rapportés au deuxième chapitre¹¹ qui avancent que même s'il se perçoit aussi favorablement que les autres élèves, le décrocheur se juge négativement comme élève. Le vocabulaire utilisé pour se décrire en témoigne. Toutefois, la situation qui vient d'être décrite pose plus de questions qu'elle n'apporte de réponses lorsqu'il s'agit d'explorer ce qui est à faire pour favoriser l'engagement scolaire. Les sujets utilisent les concepts de *performance*, d'*intelligence* et de *travail* (effort) pour se décrire eux-mêmes et les autres élèves. Ces trois concepts servent également à formuler le principe sous-jacent à la définition de leur situation et à comprendre la conduite qui en résulte. On peut formuler ce principe de la façon suivante : l'élève rêvé est celui qui performe sans travailler par la seule vivacité de son intelligence. Comment une école peut-elle lutter contre l'influence d'une telle représentation sociale qui fonde le succès scolaire sur un attribut hors du champ d'influence de l'élève et des éducateurs et qui, en plus, a pour effet de discréditer l'engagement scolaire ? On peut également se demander si nous ne sommes pas en présence d'une représentation sociale partagée par l'ensemble des élèves, les parents, voire même le personnel éducateur.

Il est important de rappeler que les sujets de l'enquête ont plutôt en mémoire les coûts à payer pour réussir. Ceux qui abordent cette question font en effet référence au sacrifice de leur vie adolescente que les *bolles** doivent consentir à l'acquisition de l'efficacité scolaire.

- Les exhortations verbales

Les sujets ne font pas référence à cette source d'information.

- Les symptômes corporels signalant le sentiment de vulnérabilité

Caroline donne l'exemple d'une élève sérieusement aux prises avec cette source d'information. Elle apporte l'exemple d'une élève où les symptômes corporels prévalent sur l'expérience du succès. Ce cas fait également ressortir que l'incertitude concernant sa capacité de performer génère, chez le sujet, un état anxieux qui favorise l'engagement, mais peut, en même temps, provoquer l'abandon par surtension. Pour

¹¹ Voir la section « La vision de soi », page 13.

elle, cette source d'information contredit et prévaut sur la maîtrise répétée de performances très satisfaisantes.

Les considérations précédentes et les résultats des travaux présentés au deuxième chapitre, sur la vision de soi et l'engagement scolaire, nous font prendre conscience de la complexité de cette question, de l'importance de l'incertitude dans laquelle se trouvent nos connaissances. Il est donc sage, pour une école, d'utiliser ces éléments motivationnels avec prudence. Ce problème plaide encore pour l'enseignement adapté aux différences individuelles. Il me semble que seul l'enseignement adapté peut prescrire à chacun des tâches suffisamment exigeantes pour nécessiter l'engagement sans, pour autant, placer l'élève dans une situation où il est dépassé par les exigences ou surtendu par l'angoisse.

7.2.4 Anticipation des résultats

7.2.4.1 Observations

Nous venons de voir que l'intensité de l'engagement scolaire est fonction de l'évaluation de l'investissement à faire, compte tenu de la perception de son efficacité et des exigences de l'objectif à atteindre. Les résultats de l'enquête permettent également de faire l'observation suivante concernant l'anticipation des résultats :

- Les élèves adoptent une stratégie de retrait lorsqu'ils estiment que l'engagement scolaire est inutile pour atteindre les résultats recherchés.

Quatre élèves fournissent des informations intéressantes ayant trait à l'anticipation des résultats. Émy affirme qu'il ne vaut pas la peine qu'elle se fatigue et essaie de comprendre puisque, de toute façon, elle va devoir recommencer son année. Durant les rencontres, Richard reçoit son relevé de notes : ses résultats l'amènent à conclure que, quoi qu'il fasse, il ne parviendra pas à obtenir la note cumulative de passage en mathématiques. Il entreprend donc des démarches pour être dispensé du cours. De son côté, Martin tient bon parce qu'il croit qu'il va réussir sa dernière année. Nous avons déjà vu que la volonté d'Angélique de poursuivre ses études secondaires est ébranlée lorsqu'elle constate qu'elle n'obtiendra pas les résultats requis pour réaliser son projet professionnel.

7.2.4.2 Discussion

L'observation qui précède met en relation l'abandon scolaire et ce que les spécialistes de la motivation nomment la perception de la « contrôlabilité ».¹² Indépendamment de l'évaluation que l'élève fait de son efficacité, il peut conclure qu'il n'a plus de contrôle sur les résultats. Nous avons vu que Rolland Viau (1994) considère que le sentiment de « contrôlabilité » des résultats relève de trois dimensions relatives à leurs causes, à savoir : le lieu des causes, leur stabilité et le contrôle que le sujet exerce sur elles. Nous avons observé que, généralement, les sujets considèrent ces trois dimensions comme si la « contrôlabilité » était partagée.

- Le lieu de la cause

Les élèves qui touchent cette question placent à la fois en eux-mêmes et hors d'eux les causes de leurs résultats. Ils prétendent, en effet, avoir besoin de l'aide que les enseignants peuvent refuser de leur donner. Ils croient même que les enseignants peuvent les faire échouer.

- La stabilité de la cause

Les sujets donnent peu d'informations relatives à cette question. Lorsqu'ils abordent le sujet, ils évoquent des causes internes stables comme l'intelligence et des causes internes fluctuantes comme l'effort. Lorsqu'ils traitent des causes externes, comme les conduites du personnel, ils les décrivent comme des causes fluctuantes variant selon les situations. Par contre, la sanction partielle et intermédiaire des acquis revêt un caractère inéluctable par rapport au résultat final.

- Le contrôle de la cause

Ces sujets accordent aux enseignants un pouvoir discrétionnaire dans l'application de ces causalités sans nier pour autant leur responsabilité personnelle dans leur succès ou leur échec puisqu'ils se reconnaissent la possibilité d'influencer l'exercice du pouvoir de l'enseignant.

Toutefois, les observations qui ont été faites, au préalable, montrent que l'organisation scolaire est ainsi faite qu'il peut arriver que l'élève et même le personnel de l'école perdent le contrôle du résultat. Le cas de Richard est typique à cet égard. Ni lui ni le personnel ne peuvent faire quoi que ce soit pour assurer la réussite de son année scolaire en

¹² Cette question est abordée à la section 3.4.6 du troisième chapitre sous le titre : « Perspective de voir son activité produire le résultat recherché », page 63.

mathématiques, étant donné que, pour cet élève, les objectifs d'apprentissage sont subordonnés aux objectifs de performance, la demande d'abandon du cours est une conduite consistante puisque l'engagement scolaire est inutile par rapport à l'objectif de performance poursuivi.

Les considérations précédentes font ressortir l'importance du mode d'évaluation et du mode de récupération adoptés par l'école. Puisque le résultat inscrit au bulletin trimestriel constitue une portion du résultat final, il permet à l'élève d'anticiper le succès ou l'échec final avec de moins en moins de risque d'erreur à mesure que les résultats partiels s'accumulent. C'est ainsi qu'un élève peut en arriver à prédire avec une quasi-certitude le succès ou l'échec final. Il est probable qu'une telle procédure favorise l'engagement scolaire dès le début de l'année scolaire, mais elle présente l'inconvénient d'amener certains élèves, en cours d'année, à la conclusion qu'ils échoueront inexorablement. Cela les incite au retrait complet à l'égard de la matière concernée. Les risques de retrait sont renforcés lorsque ce mode d'évaluation est associé à un processus de récupération scolaire incluant la reprise d'une année scolaire en cas d'échec. Les élèves sont alors amenés à conclure, comme Émy et Richard, que tout effort est inutile puisque, de toute façon, ils devront revoir la matière concernée.

7.2.4.3 Exploration de solutions

L'école qui veut éviter cette situation devrait questionner son processus de sanction, son mode de récupération et les mesures qu'elle prend pour valoriser le contenu de l'enseignement¹³.

Importance du processus de sanction des résultats

Lorsque le processus de sanction s'étale sur toute l'année scolaire, il devient, par le fait même, un outil majeur de rétroaction permettant à l'élève de s'ajuster. Lorsque le résultat final est constitué du cumul des évaluations antérieures, l'élève est incité à investir dès le départ et, idéalement, à maintenir cet investissement. L'interrogation typique des élèves, « *Est-ce que ça compte ?* », illustre la sensibilité des élèves à cette stratégie. Toutefois, en permettant à ces derniers d'anticiper avec certitude le résultat final, cette stratégie provoque, dans certains cas, le retrait qu'elle voulait éviter. Si le contenu de l'apprentissage était divisé en tranches, si les tranches étaient suffisamment minces pour que plusieurs d'entre elles puissent être maîtrisées au cours d'une année, si, enfin, le moment d'évaluation était variable et déterminé par l'élève plutôt qu'à des moments fixes, il me semble qu'on favoriserait la constance de l'investissement tout en évitant l'effet pervers provoqué par le système en

¹³ La valorisation du contenu de l'enseignement a été abordé plus haut.

place. Ces considérations permettent de saisir la pertinence des solutions que rapporte Michèle Violette (1991) et dont il est fait état à la section 2.3.2.3, page 36 du deuxième chapitre. Les sujets de sa recherche proposent notamment que les attestations soient décernées à la réussite d'un cours plutôt qu'à la fin de l'année scolaire. Les enseignants ayant participé à cette recherche proposent un système de promotion par semestre.

Importance du processus de récupération

Les interventions d'Émy et de Richard, à propos du redoublement, montrent comment le processus de récupération, utilisé par l'école, peut intervenir dans la décision de se mettre en retrait par rapport à l'apprentissage. Ces élèves témoignent, en effet, que ce processus ajoute des motifs auxquels ils peuvent avoir recours pour justifier l'arrêt complet de l'investissement en cas d'anticipation d'échec. Non seulement ils peuvent prétendre, comme ils le font, qu'ils reprendront la matière de toute façon, mais ils pourraient invoquer que s'ils continuaient à s'investir pour des raisons d'apprentissage, par exemple, ils se mettraient dans la situation fort ennuyeuse où ils devraient réapprendre ce qu'ils maîtriseraient déjà. Il me semble qu'un système de sanction souple n'établissant pas de moments fixes d'évaluation permettrait plus facilement d'intégrer la *récupération* à l'apprentissage et de contourner la difficulté suscitée par l'impression de réapprentissage. Cette analyse supporte la remise en question de la commission des États généraux sur l'éducation¹⁴ au sujet du recours systématique au redoublement comme moyen de récupération.

7.2.5 Relations affectives

7.2.5.1 Observations

Au chapitre précédent, nous avons traité de la volonté d'être aimés des élèves. Cette démarche a révélé que les sujets articulent la poursuite de cet objectif en ayant recours à deux logiques d'action distinctes : la logique « individualiste » et la logique « communautaire ». Bien qu'un sujet puisse avoir recours à plus d'une logique, il ressort que les élèves mettent l'accent sur l'une ou l'autre des praxis lorsqu'ils traitent de leurs relations avec les autres. Ces deux logiques d'action se distinguent, comme on l'a vu, par l'explicitation de l'attente affective sous-jacente à l'expression du désir d'être aimé. Quand un élève adopte une praxis individualiste, il s'attend à être reconnu, apprécié ou admiré. S'il

¹⁴ Il est fait état de cette mise en garde au deuxième chapitre, section 2.3.2.3 : « Adaptation de l'organisation scolaire », page 36.

a recours à une logique communautaire, il veut créer des liens avec la personne de qui il veut être aimé. Il s'attend à ce que la personne agisse pour entretenir ou renforcer ces liens.

Compte tenu de l'importance du désir d'être aimé et reconnu, dans la vie de l'élève, on peut se demander si la poursuite de ce but et la perception des résultats obtenus influencent l'engagement scolaire des sujets. Jane, Samuel, Daniel et Kevin établissent un lien entre leur engagement scolaire et la relation affective qu'ils ont avec les enseignants. Daniel s'absente d'un cours lorsque sa relation avec l'enseignant est tendue et que leur rapport risque de dégénérer en conflit. De son côté, Jane affirme qu'il est difficile d'établir une communication d'apprentissage satisfaisante lorsque la relation affective est brisée. Quant à Samuel, il déclare qu'il est plus facile d'être attentif en classe lorsqu'il aime l'enseignant. Kevin explique, enfin, que la dégradation de son engagement scolaire prend son origine dans un conflit avec un enseignant au début de ses études secondaires.

Les élèves dont les noms précèdent ne sont pas les seuls à faire état de leur relation affective à l'école. Quelques autres affirment être aimés par leur entourage, notamment par les enseignants. D'autres, adoptant une logique individualiste, déplorent l'absence de reconnaissance de la part des autres élèves. Nous avons observé, également, que les élèves « communautaires » ont tendance à déplorer l'absence des membres de leur groupe en classe et à exprimer leur frustration à l'égard des enseignants dont la conduite ne manifeste pas qu'ils veulent établir des liens d'affection tels qu'eux les conçoivent. Par ailleurs, ils réagissent très positivement à toute expression de solidarité. Daniel fait de la surveillante qui le reconnaît et le salue le prototype des gardiennes ; ce qui le conduit à les décrire très favorablement.

7.2.5.2 Discussion

Les observations précédentes suscitent les interprétations suivantes :

- Des élèves peuvent établir avec les enseignants une dépendance affective telle que le sentiment d'être aimé ou non conditionne directement leur engagement scolaire.

La probabilité que cela advienne est plus grande lorsque les élèves sont jeunes. Cette dernière hypothèse est appuyée par le fait que trois des quatre sujets, qui établissent un lien entre leur engagement scolaire et la relation affective vécue avec les enseignants, sont des élèves de deuxième secondaire. Le fait que Kevin explique l'origine de son désengagement par un conflit de nature affective avec un enseignant, alors qu'il était en première secondaire, va dans le sens de cette hypothèse.

- Des relations affectives négatives avec les pairs et le personnel de l'école favorisent l'élaboration d'une définition de situation qui fait de l'école un milieu hostile.

Pour qu'une personne accepte de vivre dans un milieu hostile, il faut que les avantages retirés de la situation soient équivalents ou supérieurs aux coûts qui y sont associés, il faut également qu'elle ne puisse pas trouver ailleurs des avantages équivalents à moindre coût. Cela a pour effet d'exiger une plus grande valorisation de l'objectif justifiant la présence de l'élève à l'école et des liens plus forts reliant cet objectif aux activités scolaires. Ceci porte à croire que les élèves, ayant un projet flou et possédant peu de liens avec les activités scolaires, soient plus vulnérables aux relations négatives qu'ils peuvent entretenir avec le personnel et, en conséquence, plus à risque d'abandon.

7.2.5.3 Exploration de solutions

Ces considérations soulignent l'importance d'établir une relation affective positive avec les élèves.

Importance de la relation affective avec les élèves

Il se peut qu'il n'y ait pas de lien direct entre l'effort fourni et le sentiment d'être aimé ou non par les enseignants, mais le fait de ressentir l'école comme un milieu hostile s'ajoute aux autres motifs qu'un élève peut avoir de ne pas s'y trouver. Cela pourrait expliquer pourquoi l'attention (*caring*), comme il apparaît au deuxième chapitre¹⁵, est préconisée par plusieurs auteurs comme moyen de contrer le décrochage scolaire. La description, que font les élèves des membres du personnel de l'école, montre que c'est par une multitude de gestes simples, comme saluer les élèves gentiment, les écouter, leur donner des chances à l'occasion, que le personnel exprime avec le plus d'efficacité son affection pour les élèves. Il est important de prendre note que les élèves « communautaires » utilisent les manifestations d'affection pour différencier les « *in* » des « *out* », les amis de qui ils doivent être solidaires des ennemis dont ils doivent se défendre. Il peut être utile de relever que les sujets expliquent, par son incompetence, l'inaction du personnel qui « ferme les yeux » sur leurs manquements. Par contre, ils interprètent, comme un geste d'affection et de solidarité, le fait que le personnel leur « donne une chance ». De plus, cette dernière stratégie met en évidence le pouvoir discrétionnaire du personnel et augmente d'autant son emprise sur les élèves. Compte tenu de ce qui précède, le personnel aurait avantage à développer une relation affective positive avec les élèves. Cette attitude aurait l'avantage d'éliminer un coût improductif qui peut faire la différence lorsque l'élève hésite à quitter l'école.

¹⁵ Voir page 34.

7.2.6 Relations politiques

7.2.6.1 Observations

Il a été montré précédemment que, dans la mesure où un élève se représente les activités scolaires comme un moyen nécessaire pour atteindre ce qu'il désire, l'école établit avec lui, un lien de dépendance lui permettant d'exercer du pouvoir sur lui. Cette emprise est d'autant plus prégnante que l'élève est maintenu dans un état d'incertitude par rapport aux mesures que peut prendre le personnel pour favoriser ou défavoriser l'atteinte des objectifs sur lesquels se fonde son lien de dépendance. Les sujets font référence à quatre mesures qui constituent des instruments d'application de la relation de pouvoir fondée sur le lien de dépendance. Il s'agit de l'exclusion définitive de l'école, l'exclusion temporaire de l'école, l'exclusion de la classe et la retenue après la classe. Il faut ajouter à cet appareil disciplinaire le pouvoir discrétionnaire attribué par les élèves aux enseignants concernant l'aide nécessaire à l'apprentissage et la sanction du rendement scolaire.

Les élèves, ayant participé à l'enquête, sont généralement très sensibles au pouvoir que le personnel de l'école exerce sur eux. Ils n'acceptent pas cette situation. Ils décrivent habituellement le personnel de l'école comme des personnes hautaines, distantes, abusant de leur pouvoir. Même s'ils identifient beaucoup d'exceptions, ils se représentent l'école comme un milieu hostile et asservissant. Cette définition de situation nourrit, chez certains d'entre eux, une haine du personnel d'autant plus forte que ces élèves se sentent contraints de la camoufler à cause du lien de dépendance noué, avec l'école, par leur attachement à leur projet professionnel.

7.2.6.2 Discussion

Il est nécessaire de se demander si le dispositif d'application de la puissance coercitive de l'école favorise l'engagement scolaire des élèves. Si l'on en juge par ce qu'en disent ces derniers, les effets de cette coercition varient selon les mesures utilisées et les situations dans lesquelles elles sont appliquées :

- La croyance que l'enseignant peut faire échouer un élève, que ce soit par l'attribution de la note ou par le refus de lui venir en aide, sert d'explication, à Richard et à certains autres, pour justifier leurs difficultés scolaires. Émy se met en retrait pour ne pas attirer l'attention de l'enseignant, Samuel refoule l'agressivité que ces mesures suscitent. Eugénie et Kevin opposent une résistance passive. Malgré cette diversité de réactions, les élèves s'efforcent tous de ne pas trop déplaire aux enseignants. L'enquête ne fournit pas d'exemple permettant d'établir un lien direct entre cet élément et l'engagement scolaire. Elle montre, toutefois, que ce pouvoir permet à l'enseignant de maintenir l'ordre

nécessaire à l'enseignement et à l'apprentissage. La vulnérabilité des suppléants vient probablement du fait qu'ils ne disposent pas de cette source de pouvoir.

- Les mesures d'exclusion temporaire présentent un problème particulier face à l'engagement scolaire. Ce sont des mesures qui mettent l'élève dans une situation de retrait forcé. Certains élèves, tel Richard, y ont recours comme une astuce pour échapper aux activités scolaires désagréables. Se faire mettre à la porte de la classe ou de l'école est une alternative intéressante à la recherche d'un subterfuge pour jouir d'une absence non justifiable autrement. Il s'agit, par ailleurs, d'une mesure coercitive efficace auprès des élèves qui ont opté pour une stratégie qui commande une participation engagée aux activités se déroulant en classe. Dans ce cas, cette mesure, efficace pour maintenir la discipline est superflue pour favoriser l'engagement puisque sa valeur coercitive se fonde justement sur le fait que l'investissement scolaire est déjà acquis et valorisé. L'efficacité des mesures d'exclusion dépend également de la réaction du milieu familial qui peut en atténuer ou en intensifier l'impact sur l'élève. C'est ainsi que la mère de Daniel atténue l'impact de l'exclusion en affirmant que l'école est trop sévère lorsqu'elle y a recours. Pour Angélique, au contraire, l'exclusion est une source importante de conflit avec ses parents.
- L'impact de la retenue après la classe varie selon la situation dans laquelle se trouve l'élève. Pour Samuel, domicilié très loin de l'école, une retenue signifie que son père doit venir le chercher à l'école. C'est une chose à éviter, selon lui. André se préserve des retenues parce qu'elles entrent en conflit avec les exigences de son travail à l'extérieur. À l'opposé, l'élève habitant près de l'école peut considérer la retenue comme une alternative intéressante à un cours monotone. Jane affirme, en effet, qu'une retenue vaut bien un cours ennuyeux. Ces exemples donnent à croire que cette mesure est efficace auprès de certains élèves et les contraint à exécuter ce qui est demandé. Elles supposent plus qu'elles ne favorisent l'engagement scolaire réel.
- Nous avons vu dans le chapitre précédent que la liberté d'être et d'agir constituait un élément important du projet vital de réalisation de soi de ces élèves. La discipline scolaire contrecarre l'aspiration vitale à la liberté. Il semble que les élèves « communautaires » soient plus enclins que les « individualistes » à interpréter l'application des règles disciplinaires comme une agression personnelle. Ils en sont d'autant plus frustrés que ces élèves désirent nourrir des liens affectueux avec le personnel de l'école.

7.2.6.3 Exploration de solutions

Les considérations précédentes soulignent l'importance de l'exercice de l'autorité.

Importance de l'exercice de l'autorité

Il a été déjà signalé que le pouvoir du personnel se fonde principalement sur le lien de dépendance nécessaire que les élèves établissent entre la réalisation de leur projet professionnel et leur fréquentation scolaire. L'école serait donc bien avisée de renforcer ce lien pour maintenir l'ordre et la discipline nécessaires à l'accomplissement de sa mission et à la sécurité morale et physique des élèves. Une école ne peut assumer cette tâche sans frustrer de quelque manière l'aspiration des élèves à la liberté. Elle peut toutefois chercher à en diminuer l'impact négatif. Pour y arriver, elle pourrait se donner les objectifs suivants :

- faire accepter par les élèves les règles qu'elle leur impose ;
- convaincre les élèves qu'elle applique les règles avec équité. L'école concernée semble atteindre cet objectif avec beaucoup de bonheur ;
- généraliser, à l'ensemble du personnel, l'habileté, d'un grand nombre de ses membres, à appliquer la discipline sans susciter chez l'élève le sentiment qu'il est rejeté ou qu'il ne compte pour rien ;
- multiplier et varier les exutoires à la frustration inévitable que provoque l'application des règlements.

Une école, qui réussit à éviter que ses élèves la définissent comme un milieu hostile, atténue, pour eux, le coût de leur fréquentation scolaire et diminue, de cette façon, les risques d'abandon.

7.3 Concurrence entre projets

Le traitement de la relation affective et de la relation politique, abordé dans la section précédente, montre que des sujets peuvent faire intervenir, dans une définition de situation, des considérations qui relèvent de plus d'un projet. C'est ainsi que l'engagement scolaire de Samuel est conditionné par des éléments non seulement relatifs à son projet professionnel, mais également à sa volonté de se *réaliser lui-même* qui exige l'amour et la reconnaissance de son entourage. Les projets que les élèves poursuivent simultanément peuvent se renforcer les uns les autres comme ils peuvent placer le sujet dans une situation de choix difficile. Cette situation mérite d'être explorée.

7.3.1 Observations

L'enquête permet de faire les observations suivantes :

- Roger fournit l'exemple d'un sujet jugeant que la réussite de son projet professionnel exige étude et travaux à domicile. Il raconte que, malgré cela, il lui arrive souvent de sacrifier ses travaux scolaires à la satisfaction que procure la pratique de la planche à roulettes ;
- André et Richard sont deux garçons qui travaillent dans des entreprises manufacturières plus de trente heures par semaine. Ces deux élèves agissent ainsi pour acquérir l'indépendance financière, un élément important de leur projet vital d'affirmation de soi. Ils reconnaissent que cela affecte leur conduite en classe. La fatigue les empêche d'être attentifs à l'enseignement. Contrairement à Roger, ils éprouvent peu ou pas de malaises à l'égard de cette situation ;
- Émy est une jeune fille qui rencontre beaucoup de difficultés dans la poursuite de son projet d'affirmation de soi. Elle éprouve très fortement le sentiment d'être mal perçue et rejetée par son entourage, notamment ses compagnes de classe. Elle dit qu'elle est toujours seule. Elle ne travaille pas avec les autres, elle est peu présente mentalement et s'isole par rapport à ce qui se déroule en classe ;
- L'enquête a donné l'occasion de rencontrer des sujets qui éprouvent une telle détresse psychologique que l'idée leur venait fréquemment de mettre fin à leurs jours.

7.3.2 Discussion

Ces observations suggèrent les considérations hypothétiques suivantes :

- Un élève peut, en pleine conscience, donner priorité à son projet d'accomplissement personnel, au détriment de son projet professionnel.

Roger donne l'exemple d'une telle décision en choisissant de pratiquer la planche à roulettes plutôt que de faire ses travaux scolaires.

- Des élèves adoptent des conduites sous la foi de définitions de situations incomplètes qui ne tiennent pas compte de tous les éléments pertinents, en particulier de tous les effets des choix qu'ils font, sur les autres projets qu'ils poursuivent.

Le cas de Richard illustre cette situation. Il néglige de considérer pleinement les effets négatifs de son travail en manufacture sur son rendement scolaire. Il insiste plutôt sur les qualités personnelles que requiert la situation dans laquelle il se place.

- Pour certains élèves, les difficultés éprouvées dans la réalisation de leur projet d'accomplissement débordent sur leur projet professionnel et handicapent sa réalisation.

Émy met en lumière une situation où l'élève adopte, pour solutionner des problèmes personnels, des conduites qui nuisent à son rendement scolaire. Elle se met en retrait mentalement et physiquement pour se protéger du regard menaçant des autres élèves et des enseignants.

Nous avons vu au deuxième chapitre que Lorraine Savoie-Zajc (1994) avait abordé la question des élèves pour qui l'école sert de moyen de réalisation d'un projet, mais qui adoptent, dans les faits, une conduite incohérente avec leurs affirmations concernant la valeur des objectifs qu'ils poursuivent par l'intermédiaire de l'école. Elle souligne que les élèves à risque d'abandon « ne peuvent, ne savent ou ne veulent (toutefois) pas se résoudre à développer un comportement et une attitude propices à la réalisation » de leur projet de réussite sociale dans l'avenir. Les considérations qui précèdent vont dans le même sens que cette auteure, mais celles-ci montrent comment ces élèves en arrivent à se conduire de cette façon. Le présent travail fait ressortir que ces élèves poursuivent plusieurs projets, notamment celui de se développer personnellement. Or, l'école ne s'imposant pas à eux comme un moyen valable de réalisation de soi, ils sont donc placés, à certains moments, dans l'obligation de choisir entre l'un ou l'autre de leurs projets. Faute d'en tenir compte, l'observateur peut conclure à l'incohérence interne du sujet s'il ne s'attache qu'à la dissociation observable entre le discours tenu sur l'importance de l'école pour le projet professionnel et la conduite scolaire réelle. De plus, une telle réaction de l'observateur ne favorise pas la mise en question de l'organisation scolaire qui crée une situation prêtant à une telle définition de la part de l'élève.

Nous avons vu au début de ce chapitre que l'action de la famille sur l'engagement scolaire pouvait s'expliquer par l'influence qu'elle avait sur la définition du *bon emploi* recherché par l'élève. Les observations faites plus haut mettent en évidence d'autres voies d'influence du milieu familial sur les choix des élèves. On peut croire, en effet, que quelques-uns de ces élèves auraient favorisé les activités scolaires si les parents avaient compensé, par leurs pressions, l'attrait des moyens mis en œuvre pour réaliser leurs projets de réalisation personnelle. Il faut, par contre, rappeler que, dans le cas d'Angélique, les pressions des parents nourrissent l'aversion de la jeune fille à l'égard de l'école qu'elle rend responsable de ses difficultés avec ses parents. L'absence ou la présence de pressions de la part des parents constituent des éléments de la situation définis et interprétés différemment selon le contexte et l'univers de référence de l'élève. Cette dernière remarque peut expliquer la

variété des observations faites par les auteurs qui se sont penchés sur cette question et dont les travaux ont été rapportés au deuxième chapitre¹⁶. Elle conforte l'idée que l'intervention des parents dans la vie scolaire des enfants est une arme à deux tranchants pouvant provoquer des effets contraires selon le contexte dans lequel se fait leur intervention et l'interprétation que l'élève en donne.

Il faut ajouter à cela que l'élève expérimente dans son environnement familial des situations stables ou transitoires qui peuvent avoir pour effet de diminuer l'importance relative de son projet professionnel et de réduire d'autant la pertinence de donner priorité aux activités scolaires. Il y a là une explication possible aux taux¹⁷ plus élevés d'abandon scolaire chez les élèves issus de familles éclatées et à couples reconstitués se partageant ces enfants. Il est raisonnable de penser que l'éclatement de sa famille constitue pour l'élève une situation qui diminue, pour une période plus ou moins longue, l'importance relative de son projet professionnel et déprécie d'autant les activités scolaires.

7.3.3 Exploration de solutions

Ces discussions font ressortir l'importance, pour ces élèves, de recevoir un accompagnement de première ligne et, dans certains cas, les services de professionnels spécialisés.

Importance du soutien de première ligne et du soutien spécialisé

Comme nous venons de le constater, certains élèves font des choix qui peuvent avoir des effets néfastes sur leur cheminement scolaire. D'autres éprouvent durant des périodes plus ou moins longues des états de détresse qui accaparent leur esprit et qui les incitent à se mettre en retrait par rapport aux activités scolaires. Ces élèves auraient besoin d'un tuteur servant de « grand frère » ou de « grande sœur » qui les accompagnent et les guident dans leur cheminement. Ces personnes devraient être sensibles à leur détresse pour les acheminer, en temps opportun, vers les services plus spécialisés qui leur seraient nécessaires. De telles solutions ont déjà fait leur preuve comme il a été rapporté par les

¹⁶ Voir le chapitre deuxième, section 2.2.2.4, « Attitude des parents à l'égard de la scolarité de leur enfant », page 26.

¹⁷ Ces taux plus élevés sont établis par les travaux rapportés au deuxième chapitre, section 2.2.2.4, « Configuration de la famille », page 23.

travaux de Marthe Henripin et Lucie Proulx (1988) ainsi que Louise Langevin (1994) auxquels il est fait référence au deuxième chapitre¹⁸.

7.4 Conclusion

Les observations et les réflexions qui précèdent montrent, que, en général, les sujets poursuivent concurremment deux projets dans le cadre de leur expérience sociale à l'école. L'un de ces projets concerne la construction même de leur identité comme personne. L'autre touche leur avenir professionnel. Les informations fournies par les sujets manifestent que les représentations qui concernent ces deux projets sont fortement associées dans la définition des situations relatives à leur expérience sociale à l'école. Ces deux projets revêtent une très grande importance pour les éducateurs. Le projet professionnel permet principalement aux élèves de donner un sens à leurs activités scolaires. Il établit le lien de dépendance de l'élève à l'égard de l'école. Lorsque ce lien de nécessité entre l'école et le projet professionnel se relâche ou se rompt, dans la définition de situation donnée par l'élève, l'influence de l'école est menacée et la pertinence de la fréquentation scolaire en péril. Le projet d'accomplissement personnel s'avère un projet vital pour l'élève. Les définitions de situation relatives à ce projet produisent le sentiment d'accomplissement ou d'aliénation qu'il éprouve dans son expérience sociale à l'école. C'est ainsi que les deux projets peuvent se renforcer mutuellement ou entrer dans un conflit aussi préjudiciable à la mission de l'école qu'à l'équilibre du jeune concerné.

Il est important de rappeler que la portée de ces deux projets - pour ce qui concerne leur capacité de donner du sens aux activités scolaires - varie selon la définition que les sujets donnent à leur situation scolaire. Il a été montré qu'un élève peut croire que l'école a du sens uniquement parce qu'elle délivre le diplôme requis par la profession à laquelle il aspire, tout le reste n'ayant aucune valeur propre. On a pu voir également qu'une activité scolaire peut acquérir du sens lorsqu'elle permet à l'élève de satisfaire l'un ou l'autre des cinq buts qu'il poursuit dans le cadre de son projet d'accomplissement. C'est ainsi que les activités scolaires peuvent être plus ou moins pleines ou plus ou moins vides de sens selon la représentation que s'en font les élèves.

Lors de l'élaboration de ce projet, l'abandon scolaire était conçu comme le geste ultime d'un processus de retrait par lequel les activités scolaires perdaient progressivement leur raison d'être. Cette croyance était accompagnée de son corollaire à savoir qu'un engagement plus

¹⁸ Chapitre deux, section 2.3.2, « Des solutions au décrochage scolaire », « Soutien à l'élève », page 38.

intense favorisait le succès, constituant ainsi une situation idéale à la fois pour l'élève et pour l'école. Les observations de ce chapitre remettent en question une telle façon de concevoir l'engagement et le retrait scolaire. Il semble, en effet, que la situation soit plus complexe. L'image de la bande élastique d'une fronde permet d'illustrer cette complexité. Imaginons que l'élève en activité scolaire soit une fronde et que la tension de l'élastique corresponde à l'intensité de l'engagement du sujet. Pour que l'élastique remplisse sa fonction, il ne doit pas être flasque, dépourvu de la tension qui fournit l'énergie nécessaire à l'exercice de son rôle. Il faut éviter, par contre, de le tendre au point de le briser. L'idéal est de maintenir la tension requise par la fonction qui lui est assignée sans dépasser les limites inhérentes à la constitution de l'élastique. On peut comparer l'élastique flasque à l'abandon scolaire par absence de sens. Il y a perte de sens lorsque l'élève estime qu'il n'a pas besoin de l'école pour réaliser ses projets ou qu'il se perçoit dans une situation d'échec irrévocable. L'élastique brisé correspond à l'abandon scolaire par surtension. Ceci se produit lorsque la situation est définie de façon telle qu'elle dépasse les limites de tolérance du sujet. Caroline donne l'exemple d'une élève à la limite de ce qu'elle peut tolérer comme angoisse consécutive à la crainte de l'échec.

Cette analogie fait ressortir qu'il y a des limites à l'efficacité des mesures incitatives à l'engagement scolaire. Elle montre qu'elles peuvent devenir contre-productrices. Supposons, par exemple, qu'une école réussisse, par une mesure ayant une portée générale, à convaincre ses élèves de monter de quelques crans leur définition du résultat requis dans leurs activités scolaires, il est fort probable que le taux d'engagement scolaire augmentera. Il est également prévisible que le nombre d'échecs augmente chez les élèves moins habiles. Cette situation pourrait amener ces derniers à conclure que la réussite est impossible et que les activités scolaires n'ont plus de pertinence. Il y aurait alors abandon par perte de sens. Il est aussi vraisemblable que cette mesure aura pour effet de susciter, chez d'autres élèves, une tension dépassant leurs limites de tolérance. Dans ce cas, il pourrait y avoir abandon scolaire par surtension. C'est probablement à ces élèves qu'on peut appliquer les mots de Filion et Mongeon (1993) cités au deuxième chapitre¹⁹ qui voit dans l'abandon scolaire un geste sain en vue de préserver l'intégrité de l'organisme et d'éviter un état pathogène d'inhibition de l'action.

Ces considérations ne visent pas à décourager l'application de mesures de portée générale susceptibles d'augmenter l'engagement scolaire des élèves, elles sont plutôt de nature à faire ressortir la complexité du problème et à souligner que l'abandon scolaire est, en

¹⁹ Section 2.4.3, « L'abandon scolaire est causé par le sentiment d'aliénation des élèves », page 43.

définitive, associé à une situation donnée interprétée individuellement en ayant recours à un univers de référence singulier. Il faut en tenir compte. Cette façon de concevoir le problème ne permet pas d'assigner des causes précises à l'abandon scolaire. Cette représentation permet, toutefois, d'identifier des objets de réflexion pour les administrateurs et les professionnels scolaires. En voici quelques-uns en guise de conclusion.

L'étude montre que l'engagement des élèves dans les activités scolaires a du sens dans la mesure où ces activités leur permettent de réaliser leurs projets individuels. Il en est de même pour le personnel de l'établissement. L'école poursuit un projet, qu'il soit explicitement formulé ou non. Les membres du personnel de l'école disposent, dans leur univers de référence respectif, des représentations concernant le projet éducatif à poursuivre par l'école et leur participation à ce projet. Ces représentations participent aux définitions de situation qui déterminent leurs conduites avec leurs collègues et avec leurs élèves. L'univers de référence du personnel de l'école ne fait pas l'objet de cette étude. D'ailleurs, les informations fournies par les sujets ne disent rien de ces réalités.

Pourtant, la solution du problème exige l'énergie et l'engagement conjugués des élèves et du personnel. Ce sont les projets personnels des deux parties qui génèrent l'énergie nécessaire et les définitions de situations qui orientent leur engagement. Compte tenu de cela, le personnel de l'école devrait, à mon avis, se poser les questions suivantes :

- Est-ce que le projet éducatif de l'école (explicitement formulé ou non²⁰), tel que le personnel le conçoit, et les actions qui en découlent sont compatibles et en harmonie avec les projets des élèves à risque d'abandon ?
- Quelles sont les mesures que l'école pourrait prendre pour associer le projet éducatif de l'école aux projets personnels des élèves à risque ?
- Quelles sont les mesures que l'école pourrait prendre pour atténuer l'impact négatif des conflits inévitables entre les stratégies imaginées par les élèves pour réaliser leurs projets et celles imaginées par les membres du personnel pour réaliser le projet de l'école et leurs projets personnels ?

Une école, qui s'engagerait dans la conception et l'application d'un projet visant à favoriser l'engagement et la persistance scolaire en tenant compte des orientations données dans ce chapitre, devrait faire des changements appréciables à la situation dans laquelle elle place

²⁰ Il faut rappeler que le projet éducatif formulé s'éloigne du projet réel. Il s'agit ici du projet réel.

ses élèves. Avant d'effectuer des changements importants, le personnel de l'école doit se rappeler que la situation actuelle produit des résultats satisfaisants pour la grande majorité des élèves. En appliquant ces changements à l'ensemble des élèves, l'école risque de provoquer des effets pervers dont il est difficile d'imaginer la nature et l'ampleur. Cela s'explique par le fait qu'on ignore l'univers de référence de la majorité des élèves, ceux qui répondent déjà bien à la stratégie de l'école. Il serait plus prudent d'imaginer un projet applicable à un groupe limité d'élèves. La différenciation des cheminements me semble une voie plus prometteuse que la recherche d'une solution unique appliquée à tous sans tenir compte de leur singularité.

8 Conclusion générale

En demandant à l'école secondaire d'assurer la persistance et le succès de tous ses élèves, la société québécoise lui pose un défi d'autant plus difficile à relever qu'il était hors de son champ habituel de préoccupation. Auparavant, les éducateurs faisaient face à un problème de production du savoir dans l'esprit des jeunes gens qui se soumettaient aux exigences d'apprentissage déterminées par l'école. Le consentement et la soumission ne faisaient pas problème puisque ceux qui ne remplissaient pas ces conditions étaient éliminés. Aux yeux de la société, cette pratique témoignait de la qualité du produit. Depuis que les groupes influents estiment que la collectivité doit compter sur des membres possédant, au minimum, une formation de niveau secondaire, les administrateurs et les professionnels des écoles se butent au défi de convaincre un segment de leur clientèle de fréquenter l'école et de s'engager avec ardeur dans les activités d'apprentissage alors que ce groupe d'élèves estime plutôt que les services offerts ne leur conviennent pas tout en considérant, par ailleurs, que l'éducation est importante pour leur avenir.

Ce problème a suscité une foule d'initiatives de tous ordres visant à trouver une solution à ce problème. Un très grand nombre de chercheurs se sont intéressés à cette question. Ils ont étudié notamment les caractéristiques personnelles des décrocheurs, les particularités de leur milieu d'origine et de leur environnement. Les écoles ont également fait l'objet d'études diverses. On a cherché à dégager les caractéristiques des écoles performantes. On a fait l'inventaire et l'évaluation des solutions appliquées dans les écoles. Malgré cela, tout n'est pas dit sur la question puisque le taux de décrochage est encore au-delà de ce que visent les responsables de l'éducation. La question est d'une telle complexité qu'il faut multiplier les angles d'études pour susciter des informations nouvelles à son sujet.

Le point de vue adopté dans ce travail est celui d'un gestionnaire qui examine le problème avec le support d'une conception interactionniste des organisations afin de connaître :

Quelles sont les représentations de l'univers de référence opératoire intervenant dans l'expérience sociale des élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire ?

La réponse à cette question vise à décrire l'univers de référence auquel ces jeunes gens ont recours pour interpréter la situation dans laquelle ils se trouvent à l'école. Le souhait ultime étant de comprendre comment des élèves en arrivent à décider de se mettre en retrait et éventuellement d'abandonner l'école alors qu'il a été établi qu'ils trouvent généralement que l'éducation est importante. Le modèle d'enquête, emprunté aux professeures Marisa Zaval-

loni et Christiane Louis-Guérin, a généré un volume très élevé d'informations utiles et intéressantes.

Les monographies des seize élèves, ayant complété l'enquête, nous font voir des personnes fort différentes. Leur répartition n'est pas représentative de l'ensemble de la population des élèves à risque d'abandon et encore moins de l'ensemble des élèves. Cela rend impossible la généralisation de ces portraits. Cette limite pourrait éventuellement être contournée par des études quantitatives qui vérifieraient la répartition des caractéristiques observées chez ces élèves dans la population scolaire globale. Cette limite offre, malgré tout, un avantage. Un travail comme celui-ci met à égalité des sujets qui seraient marginalisés par une étude statistique. Cela évite la normalisation qui les ferait oublier, mais risque de surévaluer leur importance numérique dans l'esprit du lecteur. Il est regrettable que les ressources limitées n'aient pas permis de construire un échantillon saturé de tous les types d'élèves à risque d'abandon, cela réduit d'autant les possibilités de couvrir l'ensemble des types d'élèves qui sont à risque d'abandonner l'école.

En déployant le processus conceptuel par lequel les sujets en arrivent à s'engager ou à se mettre en retrait par rapport aux activités scolaires, l'étude des représentations fait voir que les élèves poursuivent, parmi leurs projets personnels, un projet professionnel et un projet de réalisation de soi qui servent de fondement à la définition qu'ils donnent de leur situation à l'école. La majorité des sujets établit un lien de nécessité entre l'école et la réalisation de leur projet professionnel. Tant que ce lien existe dans l'esprit de l'élève, l'école exerce une emprise sur lui et la probabilité est forte que ce dernier persiste dans ses études. Lorsque ce lien s'étirole ou se brise, la persévérance est précaire et le pouvoir de l'école, en danger.

Ces élèves octroient peu ou pas d'utilité au contenu de l'enseignement par rapport à leur projet professionnel. De plus, considérant que l'accès aux emplois est fonction du résultat scolaire et de l'obtention d'un diplôme, ces élèves définissent leurs objectifs scolaires en terme de performance à atteindre. L'apprentissage n'a de valeur que dans la mesure où il est nécessaire pour obtenir le résultat convoité. L'effort investi dépend des conclusions de la mise en relation, par l'élève, de ses capacités avec le résultat à obtenir.

Les sujets nourrissent le désir de s'accomplir, de se réaliser eux-mêmes. Cette aspiration se traduit par la formulation des cinq buts suivants : la volonté d'être, la volonté de se développer, la volonté d'être aimé et reconnu, la volonté d'être libre, la volonté de s'amuser. Les sujets ne perçoivent pas l'école comme un lieu favorable à l'actualisation de ces intentions. Plusieurs d'entre eux jugent même que la réussite scolaire ne peut être obtenue qu'au prix de leur aliénation. L'accomplissement de soi dans des activités extrascolaires n'élimine pas le mécontentement ressenti à l'école. Cette frustration représente un coût à prendre en

compte dans une évaluation des coûts et des bénéfices engendrés par la fréquentation scolaire.

L'étude des représentations permet d'observer que l'école n'est pas seule à solliciter l'attention et l'engagement des élèves. L'attrait et les exigences des activités extrascolaires, qui permettent à l'élève de se développer, viennent en conflit avec les contraintes scolaires. Celles-ci obligent l'élève à faire des choix qui ne sont pas toujours à l'avantage de l'école. De plus, plusieurs élèves vivent, en dehors de l'école, des situations temporaires ou permanentes, à ce point accaparantes, qu'elles font perdre toute signification aux activités scolaires.

La description qui vient d'être faite ne concorde pas avec une conception du décrochage qui imagine le phénomène comme une pente où l'engagement scolaire descend graduellement et aboutit au désengagement total. L'abandon scolaire n'est pas le dernier point d'une ligne continue. Il est une brisure. Cette rupture résulte d'une décision découlant d'une définition de situation. L'enquête permet de concevoir deux ordres de motifs incitant à la rupture :

- Un élève peut décider d'abandonner parce qu'il juge que l'école est inutile. Il peut arriver, en effet, que l'obtention d'un diplôme ne soit pas nécessaire à la réalisation des projets de l'élève. Il peut également arriver qu'un élève constate, à un moment donné, que ses résultats ne lui permettent pas de réaliser le projet justifiant sa présence à l'école.
- Un élève peut quitter l'école avant terme parce qu'il juge que l'école menace son intégrité personnelle. Cette formulation couvre une grande variété de cas. Il y a, par exemple, celui de l'élève pour qui les exigences de l'école dépassent les limites de sa résistance à la pression. Il y a également le cas de l'élève qui éprouve un asservissement tel qu'il estime que la réalisation de lui-même est mise en péril.

Cette vision par l'intérieur de l'engagement et du retrait scolaire a été favorisée par la perspective théorique retenue. Cette conception interactionniste des organisations est un modèle inclusif favorisant ainsi le déploiement du processus décisionnel sans en masquer la complexité. Le modèle d'enquête retenu a bien servi la perspective conceptuelle adoptée en étalant croyances, intentions, stratégies et perceptions des sujets concernant les rôles des autres acteurs affectant leurs intérêts. On peut croire, toutefois, qu'un modèle d'enquête conçu et expérimenté spécifiquement pour cette perspective aurait augmenté la proportion de données pertinentes générée par rapport aux informations inutiles.

Bien que dans des perspectives différentes de la nôtre, Brian Baxter (1982) et François Dubet (1994) soulignent l'importance des logiques régissant les relations sociales. L'examen des représentations a permis de constater que les sujets avaient recours à des logiques

d'action sociales qui s'apparentent à celles décrites par Dubet (1994) pour résoudre le dilemme que pose leur désir d'être aimé et reconnu et leur volonté d'être et d'agir de façon authentique. Certains sujets, notamment ceux qui utilisent une logique communautaire, ont fait ressortir la difficulté de concilier la logique qu'ils adoptent et la logique *marchande* ou *stratégique* qu'ils attribuent au personnel de l'école. Cette situation est non seulement irritante pour eux, mais elle engendre un sentiment d'aliénation qu'on peut attribuer l'incapacité de créer et renforcer les liens sociaux recherchés ainsi que le sentiment de n'être qu'un objet mis au service de buts qui leur sont étrangers.

La description du cadre conceptuel à l'intérieur duquel l'élève prend ses décisions d'investir ou de se mettre en retrait par rapport aux activités scolaires ne dégage pas les causes propres à l'élève ou à l'école qui éluciderait le départ d'une partie de sa clientèle. Elle ne fournit pas non plus de moyens ingénieux pour solutionner le problème. L'étude des éléments pris en compte dans la définition de situation conditionnant la conduite d'engagement ou de retrait de l'élève, facilite, toutefois, la désignation des points névralgiques de la relation entre la démarche de l'école et celle de ses élèves à risque. Elle permet également de cerner trois orientations pour l'action :

- ❖ l'école et les activités qui s'y déroulent doivent avoir du sens pour l'élève ;
- ❖ l'élève doit avoir le sentiment qu'il se développe ;
- ❖ l'élève ne doit pas être soumis à des coûts improductifs.

On peut déployer ces trois orientations en objectifs :

- L'école devrait viser à ce que chaque élève à risque poursuive un projet professionnel conforme à ses goûts, à ses aspirations et qu'il soit convaincu qu'il peut compter sur l'école pour l'aider à le réaliser.

Elle devrait, à cette fin, développer un service d'orientation professionnelle à deux paliers : un service de tutorat, assumé par les enseignants, aide l'élève à se donner un projet professionnel et à l'ajuster en cours d'évolution. Ce service de base est complété par un service central qui vise à mettre les élèves en contact avec le marché du travail et ses exigences et qui apporte de l'aide aux tuteurs dans l'exercice de leur fonction.

- L'école devrait viser à ce que chaque élève à risque donne préséance aux objectifs d'apprentissage plutôt qu'aux objectifs de performance.

Les interventions des sujets de l'enquête inspirent l'exploration des voies suivantes pour réaliser cet objectif :

- créer un lien de pertinence et d'utilité entre les connaissances et les habiletés enseignées d'une part et d'autre part, les exigences professionnelles et sociales ;

- créer un lien d'utilité entre les connaissances et les habiletés enseignées et les activités extrascolaires de développement adoptées par les élèves ;
 - remplacer le système d'évaluation et de récupération plaçant l'élève dans une situation où l'apprentissage est futile, par un système qui maintient l'avantage d'apprendre et montre avec évidence d'une part, le lien entre les connaissances et les habiletés à acquérir et d'autre part, l'expression de la performance à atteindre et sa sanction.
- L'école devrait viser à ce que chaque élève à risque soit confronté à des défis exigeants, mais à sa mesure.

A cette fin, l'école pourrait instaurer un système de progression individualisée de l'apprentissage formulé et sanctionné de telle façon que l'élève prenne conscience qu'il progresse dans l'acquisition des connaissances et dans la maîtrise des habiletés.

- L'école devrait viser à ce que chaque élève à risque soit convaincu qu'il compte beaucoup pour l'école qui prend à cœur son bien-être et son succès.

À cette fin, elle devrait déployer un système de tutorat et l'arrimer aux services spécialisés pour constituer un système d'aide à deux paliers. Comme service de première ligne, les tuteurs font office de « grands frères » ou de « grandes sœurs » pour leurs protégés. Ils les guident et les soutiennent dans la poursuite de leur projet professionnel. Ils se préoccupent également de leur cheminement scolaire et de leur bien-être à l'école. Ils dirigent leurs pupilles vers les spécialistes de deuxième ligne lorsqu'ils estiment qu'ils ont besoin de leurs services. Ces derniers viennent en aide aux tuteurs et fournissent des services spécialisés, aux élèves, en cas de besoin.

- L'école devrait viser à ce que chaque élève à risque se sente aimé, reconnu et respecté par tout le personnel de l'école.

Les interventions des sujets montrent que les mauvaises relations avec les élèves augmentent le prix que celui-ci doit payer pour la réalisation de ses projets sans augmenter pour autant la qualité et l'efficacité des services offerts. À cette fin, elle devrait chercher à généraliser, à l'ensemble de son personnel, l'habileté, manifestée par un grand nombre, à donner des signes d'affection et à appliquer la discipline sans susciter, chez l'élève, le sentiment qu'il est rejeté ou qu'il ne compte pour rien.

Cette proposition d'adaptation tient compte des représentations de l'univers de référence de quelques exemplaires variés d'élèves à risque d'abandon. Pourtant, l'école réussit très bien avec la grande majorité de ses élèves. De plus, les autres acteurs de l'école, qui tirent bien leur épingle du jeu dans la situation actuelle, pourraient légitimement se sentir dérangés ou

menacés par l'application de nouveaux procédés. Compte tenu de cela, il serait souhaitable de procéder de la façon suivante :

- au lieu d'appliquer à l'ensemble de sa clientèle les mesures proposées ici, il serait prudent de sélectionner un groupe d'élèves à risque de tous les niveaux à l'aide de l'instrument proposé par le ministère de l'Éducation. L'école pourrait former une équipe d'enseignants disposés à appliquer de telles mesures. Ce noyau se chargerait de faire réussir chacun de ces élèves tout au long de leur cours secondaire ;
- les membres du personnel de l'école, notamment ceux intéressés par ces élèves, devraient se questionner sur leurs projets personnels, et réfléchir sur les affinités ou l'incompatibilité de ces projets avec ceux des élèves et les attentes qui en découlent ;
- on devrait mener des travaux semblables à celui-ci auprès des autres acteurs de l'organisation scolaire, plus particulièrement les élèves présentant le moins de risque d'abandon, le personnel de l'école et les parents qui participent au conseil d'établissement et au comité des parents. N'est-il pas raisonnable de croire qu'on ne peut bien comprendre une organisation et se proposer de la changer efficacement sans connaître les intentions qui y justifient l'engagement des acteurs ? La seule solution qui puisse se réaliser efficacement n'est-elle pas celle qui peut concilier les intérêts des principaux acteurs ?

Ce travail ne dit pas le dernier mot, loin de là, sur la question de l'abandon scolaire. Il pose beaucoup plus de questions qu'il n'apporte de réponses. La perspective théorique et méthodologique adoptée ne favorisait pas la recherche de LA cause permettant de proposer LA solution à ce problème. Elle a toutefois permis d'en faire ressortir la complexité. La démarche a montré à plusieurs occasions que les éducateurs ont dans leurs mains des armes à deux tranchants toujours susceptibles de produire des effets pervers. Les observations faites favorisent, il me semble, une diversification des cheminements non fondée sur la diversité du rendement scolaire, mais sur la diversité des caractéristiques de fonctionnement des élèves s'expliquant par leurs façons différentes de se représenter la réalité scolaire.

Ce travail est destiné finalement à offrir matière à réflexion aux administrateurs et aux professionnels de l'éducation qui se sentent concernés par le problème de l'abandon scolaire. Puisse ce déploiement de l'univers de référence de seize élèves à risque d'abandon enrichir l'univers intérieur de ceux qui prendront connaissance de ce travail et les aider, de cette façon, à construire une école, perçue par les élèves, comparables à ceux rencontrés, comme un lieu propice à la réalisation de leur projet professionnel et de leur désir de pleinement se réaliser.

Références

- AMBLE Brude R., (1967). « Teacher Evaluation of Student Behavior and School Dropouts », The Journal of Educational Research, Vol. 60 (9), May-June, p. 408-410.
- AUDET Louis-Philippe, (1959). « La querelle de l'instruction obligatoire », Les Cahiers des dix, No 24.
- BACHMAN Jerald G., (1972). « Dropouts are Losers Says Who ? », Today's Education. NEA Journal, April, p. 26-31.
- BACHMAN Jerald G., GREEN Swayzer & Ilona WIRTANEN, (1972). « Dropping Out is a Symptom », The Education Digest, April, p. 1-5.
- BANDURA A., (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- BANDURA A., (1982). « The Assessment and Predictive Generality of Self-percepts of Efficacy », Journal of Behavior Research and Experimental Psychiatry, No 13, p. 195-199.
- BARBER Larry W. & Mary C. McCLELLAN, (1987). « Looking at America's Dropouts : Who are They? », Phi Delta Kappan, December, p. 264-266.
- BARR Robert B., (1985). An Essay On School Dropout For The San Diego Unified School District. San Diego : San Diego City Schools Planning, Research and Evaluation Division Research Department, ERIC: ED279733.
- BAXTER Brian, (1982). Alienation and Authenticity, Some Consequences for Organized Work. London and New York : Tavistock Publications.
- BEARDEN Lisa J., SPENCER William A. & John C. MORACCO, (1989). « A Study of High School Dropouts », The School Counselor, Vol. 37, November, p. 113-120.
- BEAUCHESNE Claude, (1992). De l'école secondaire à l'éducation des adultes. Enquête auprès des jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation générale à l'éducation des adultes. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- BEAUCHESNE Luc, (1991). Les abandons au secondaire : profil sociodémographique. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- BERTHELOT Jean-Michel, (1982). « Réflexions sur les théories de la scolarisation », Revue Française de sociologie, Vol. XXIII, p. 585-604.

- ELEJABARRIETA Fran, (1996). « Le concept de représentation sociale » in Jean-Claude Deschamps et Jean-Léon Beauvois (dir), Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 137-150.
- ELLIOT Delbert S., VOSS Harwin L. & Aubrey WENDLING, (1966). « Capable Dropouts and the Social Milieu Of the High School », The Journal of Educational Research, Vol. 60 (4), December, p. 180-186.
- ÉMOND Isabelle, FORTIN Laurier & Yvon PICARD, (1998). « Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs », Revue Canadienne de l'Éducation, Vol. 23 (3), p 237-250.
- FARRELL Edwin, PEGUERO George, LINDSEY Rasheed & Ronald WHITE, (1988). « Giving Voice to High School Students: Pressure and Boredom, Ya Know What I'm Sayin'? », American Educational Research Journal, Winter, Vol. 25 (4), p. 489-502.
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC, (1975). L'école abandonnée. Québec : rapport d'une recherche sur le vécu scolaire de dropouts et d'élèves d'écoles secondaires, document 6552.
- FILION Michel & Michel MONGEON, (1993). « Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social », Revue québécoise de psychologie, Vol. 14 (1) p. 123-134.
- FINE Michelle, (1991). Framing dropouts. Note on the Politics of an Urban Public High School. Albany N. Y. : State University of New York Press.
- FINN Jeremy D., (1989). « Withdrawing From School », Review of Educational Research, Volume 59 (2), Summer, p. 117-142.
- FITZPATRICK Kevin M. & William C. YOELS, (1992). « Policy, School Structure, and Sociodemographic Effects on Statewide High School Dropout Rates », Sociology of Education, Vol. 65, January, p. 76-93.
- FRENCH Joseph L. (1965). « High School Dropouts of High Ability », Vocational Guidance Quarterly, Winter, 1965-66
- FRENCH Joseph L., (1969). « Characteristics of High Ability Dropouts », NASSP Bulletin, February, p. 67-79.
- FRIEDBERG Erhard, (1993). Le Pouvoir et la Règle. Dynamique de l'action organisée. Paris : Éditions du Seuil.
- GALLAGHER Vera, (1985). « The dropout - a new challenge to Catholic education », Momentum, May, p 40-41.

- GARBER Herbert, SUNSHINE Phyllis & Carol REID, (1989). Dropping Out and Returning to Urban Schools: Understanding why Both Happen, Présentation à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Mars 1989, ERIC: ED310218.
- GASTRIGHT Joseph F. & Zulfi AHMAD, (1988). Dropout Causes and Characteristics: Do Local Findings Confirm National Data ?, Document présenté au Symposium « Early School Exiters: Where and Why They Go » à la rencontre annuelle de l' « American Educational Research Association », New Orleans, Louisiana, April. ERIC : ED293968.
- GEDGE Joseph L., (1991). « The Hegemonic Curriculum and School Dropout : The Newfoundland case », Journal of Education Policy, Vol. 6 (2), p. 215-224.
- GOFFMAN Erving, (1973). La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GOULDNER H., (1978). Teachers' Pets, Troublemakers, and Nobodies. Westport : Greenwood.
- GROOTAERS Dominique, (1980). « La condition scolaire et l'échec vécus par des enfants de 6 et 7 ans », Contradictions, No. 25, p. 1-95.
- GROUPE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR L'ABANDON SCOLAIRE, (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- HAMILTON Stephen F., (1986). « Raising Standards and Reducing Dropouts Rates », Teachers College Record, Vol. 87(3), Spring, p. 411-429.
- HENRIPIN Marthe & Lucie PROULX, (1988). Le local-oasis. Un lieu d'accueil permanent dans l'école pour enrayer le processus du décrochage. Tome 2. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- HENRIPIN Marthe, (1999). Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Éducation.
- HESS Jr G. Alfred, WELLS Emily, PRINDLE Carol, LIFFMAN Paul & Beatrice KAPLAN, (1987). « "WHERE'S ROOM 185 ?" How Schools Can Reduce Their Dropout Problem », Education and Urban Society, Vol. 19 (3), May, p. 330-355.
- HOROWITZ Tamar Ruth, (1992). « Dropout Mertonian or Reproduction Scheme ? », Adolescence, Vol. 27 (106), p. 451-460.
- HOWELL F.M. & W. FRESE, (1982). « Adult Role Transitions, Parental Influence, and Status Aspirations Early in the Life Course », Journal of Marriage and the Family, Vol. 44, p. 39-49.

- HRIMECH Mahomed & Manon THÉORÉT, (1997). « L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger », Revue Canadienne de l'Éducation, Vol. 22 (3), p, 268-282.
- HUBERMAN Michael A. & Matthew B. MILES, (1991). Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HUNT Thomas C. & Elmer U. CLAWSON, (1975). « Dropouts : Then and Now », High School Journal, Vol. LVIII, p. 237-251.
- KYSEL Florisse, WEST Anne & Georgia SCOTT, (1992). « Leaving School : Attitudes, Aspirations and Destinations of fifth-year Leavers in Tower Hamlets », Educational Research, Vol. 34 (2), Summer, p. 87-105.
- LANGÉVIN Louise, (1994). L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur. Montréal : Les Éditions LOGIQUES Inc.
- LANZA-KADUCE Linda & Lynne M. WEBB, (1992). « Perceived Parental Communication and Adolescent Self-Esteem : Predictors of Academic Performance and Drop-Out Rates », ACA Bulletin, Vol. 82, p. 1-12.
- Le NY Jean-François & Marie-Dominique GINESTE, (1995). La psychologie. Paris : Larousse.
- Le NY Jean-François, (1995a). « Les représentations mentales », in Le Ny, Jean-François & Marie-Dominique Gineste, (dir.), La psychologie, collection Textes essentiels. Paris : Larousse, p. 267-273.
- Le NY Jean-François, (1995b). « Comment (se) représenter les représentations », in Le Ny, Jean-François & Marie-Dominique Gineste, (dir.), La psychologie, Collection Textes essentiels. Paris : Larousse, p. 273-283.
- LERMAN Robert I., (1972). « Some Determinant of Youth School Activity », The Journal of Human Resources, Vol. 7 (3), p. 366-379.
- LESSARD Claude & André BRASSARD, (1998). « Le changement en éducation : promesses et réalités. Une perspective Nord-américaine. » in Guy Pelletier et R. Chasson (dir.), Diriger en période de transformation. Montréal : Éd. Afides.
- LEVESQUES Mireille, (1981). L'égalité des chances en éducation. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche.
- LIDDLE Gordon P., (1962). « Psychological Factors Involved in Dropping Out of School », High School Journal, Volume XLV, p. 276-280.
- LINDSAY Peter H. & Donald A. NORMAN, (1980). Traitement de l'information et comportement humain. Une introduction à la psychologie. Montréal, Paris : Éditions Études Vivantes.

- LOTTO Linda S., (1982). « The Holding Power of Vocational Curricula : Characteristics of Effective Dropout Prevention Programs », Journal of Vocational Education Research, Vol. 7 (4), Fall, p. 39-48.
- MATRANGA Myrna & Douglas E. MITCHEL, (1988). Student Dropout Problem: Implication for Policymakers. Washington: Office of Educational Research and Improvement, ERIC: ED316944
- MENSCH Barbara S. & Denise B. KANDEL, (1988). « Dropping out of High School and Drug Involvement », Sociology of Education, Vol. 61, April, p. 95-113.
- MEQ, (1983). L'école ça m'intéresse? Guide d'information et d'administration. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ, (1991a). Mémoire d'étape. Prévention de l'abandon scolaire. Québec : Document inédit présenté par la Direction générale de la recherche et du développement du ministère de l'Éducation du Québec au Bureau du sous-ministre le 25 mars 1991.
- MEQ, (1991b). La réussite scolaire et la question de l'abandon des études. Un résumé des plus récentes données disponibles. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, décembre.
- MEQ, (1992). Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ, (1996). Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ, (1998). Indicateurs de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MILLS Roger C., DUNHAM Roger G., & Geoffrey P. ALPERT, (1988). « Working with High-Risk Youth in Prevention and Early Intervention Programs: Toward a Comprehensive Wellness Model », Adolescence, Vol. 23 (91), Fall, p. 643-660.
- MONROE, Graig, BORZI, Mark G. & Robert D. BURREL, (1992). « Communication Apprehension Among High School Dropouts », The School Counselor, Vol. 39, March, p.273-280.
- NATRIELLO, Gary, (1984). « Problems in the Evaluation of Students and Students Disengagement from Secondary School », Journal of Research and Development in Education, Vol. 17(4), p. 14-24.
- NEILL, S. B., (1979). Keeping Students in School: Problems and Solutions. Sacramento Ca. : A.A.S.A., ERIC: ED 177704.
- O'CONNOR, Patrick, (1985). « Dropout Prevention Programs That Work », OSSC Bulletin, Vol. 29 (4), ERIC: ED275065.

- OGBU, John U. (1989). « The Individual in Collective Adaptation : A Framework for Focusing on Academic Underperformance and Dropping Out Among Involuntary Minorities », in Weil Lois, Farrar Eleanor & Hugh G. Petrie, (dir.), Dropouts from School. Issues, Dilemmas, and Solutions. Albany : The State University of New York Press.
- ORR, Margaret Terry, (1989). Keeping Students in School. A guide to Effective Dropout Prevention Programs and Services. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- PAPAGIANNIS, George J., BICKEL Robert N. & Richard H. FULLER, (1983). « The Social Creation of School Dropouts : Accomplishing the Reproduction of an Underclass », Youth & Society, Vol. 14 (3), p. 363-392.
- PAPAGIANNIS, George J., KLEES, Steven J. & Robert N. BICKEL, (1982). « Toward a Political Economy of Educational Innovation », Review of Educational Research, Summer, Vol. 52 (2), p. 245-290.
- PELLETIER Luc G. & Robert J. VALLERAND, (1994). « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination », in Robert J. Vallerand et Edgar E. Thill, (dir.) Introduction à la psychologie de la motivation, Laval Qc : Éditions Études Vivantes, p. 233-281.
- PERSAUD Dushyanta & Paul R. MADAK, (1992). « Graduates and Dropouts : Comparing Percetions of Self, Family, and School Supports », The Alberta Journal of Educational Research, Vol. XXXVIII (3), September, p. 235-250.
- POWELL Brian & Lala Carr STEELMAN, (1993). « The Educational Benefits of Being Spaced out : Sibship density and educational progress », American Sociological Review, Vol. 58, June, p. 367-381.
- RAFFE David, (1986). « Unploymnt and School Motivation : The Case of Truancy », Educational Review, Vol. 38 (1), p. 11-19.
- RIST C. Ray, (1970). « Student Social Class and Teacher Expectations : The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education », Harvard Educational Review, Vol. 40 (3), August, p. 411-451.
- RISTOW Lester W., (1965). « Much Ado About Dropouts », Phi Delta Kappan, May, p. 461-464.
- ROUSSON Michel, (1970). « Les interactions en milieu scolaire et en milieu familial et la performance scolaire », B.I.N.O.P., Vol. 26, p. 147-172.
- ROY Gilles, (1992). « Du bon usage des statistiques en matière de décrochage scolaire », Apprentissage et Socialisation, Vol. 15 (1), printemps, p. 7-17.
- RUMBERGER Russel W., (1987). « High School Dropouts : A Review of Issues and Evidence », Review of Educational Research, Vol. 57 (2), Summer, p. 101-121.

Annexe 1

Bonjour Marie,

Lors de notre rencontre du premier novembre, tu as eu la gentillesse d'accepter de me rendre service à moi et à ton école. Je te remercie beaucoup. Pour te faciliter les choses, je t'envoie ce petit mot pour te rappeler certaines informations qui te seront utiles pour informer tes parents.

1. Nous avons convenu de nous rencontrer durant une heure environ le lundi 8 novembre, à onze heures, au local 232 de ton école. La secrétaire de l'école va te demander au secrétariat lorsque le moment sera venu.
2. Durant cette rencontre, je voudrais que tu me dises comment ça va à l'école.
3. Pour être certain de ne rien perdre de ce que tu vas me dire, je vais enregistrer notre conversation.
4. Tu peux être certaine que personne d'autre que toi et moi ne va savoir ce que tu m'as dit.

Ce que tu vas me dire est très important pour moi. J'ai hâte de te revoir et je compte sur toi.

Bernard Desruisseaux

Annexe 2

Feuille de réponses

Stimulus : âge

A

B

Nous lesnous sommes :

1

2

3

4

5

Annexe 3

Première série de questions de recherche

Sous chacune des questions de recherche, on trouve d'abord des définitions, des indices ou des instructions qui ont pour fonction de clarifier et de standardiser l'extraction des données.

1. Quels sont les groupes ou les personnes auxquels le répondant fait référence ?

- Un groupe est constitué d'au moins deux personnes qui forment un ensemble pour le répondant. Si, par exemple, le répondant parle de ses *chums* Pierre et Martin et affirme qu'ils sont gentils, on les considérera comme formant un groupe parce qu'ils forment un ensemble. En effet, ils ont un nom générique commun : *chum*. Ils partagent une même caractéristique, la gentillesse. S'il avait parlé d'eux en disant mon *chum* Pierre et mon *chum* Martin ou s'il avait dit de l'un qu'il était gentil et de l'autre qu'il était travaillant, il faudrait considérer qu'il s'agit de deux personnes amies.
- Comme règle générale, on retient un groupe ou une personne dès qu'ils ont été mentionnés par le répondant. Toutefois, on n'enregistre pas deux fois le même groupe ou la même personne comme groupe ou personne de référence. On note toutefois les informations nouvelles qui sont données concernant cette personne ou ce groupe.
- La personne ou le groupe sont identifiés par le nom utilisé par le répondant. Toutefois, si l'utilisation de ce nom permet au lecteur de reconnaître la personne ou le répondant, on utilise un nom fictif.
- On ajoute un nom générique qui permet de situer la personne ou le groupe. Par exemple, si le répondant parle de Martin, on ajoute un terme générique comme enseignant Martin, frère Martin, ami Martin. etc.

2. Quels sont les groupes d'appartenance auxquels le répondant se réfère ?

- C'est un groupe dont le répondant fait partie. Un groupe à propos duquel il utilise l'expression NOUS.
- C'est un groupe dont il parle comme étant sa *gang*, ses *chums*.
- Il faut considérer l'appartenance subjective au groupe et non l'appartenance objective. Par exemple, lorsque le répondant parle de sa famille en parlant de EUX, il ne s'agit pas ici d'un groupe d'appartenance. Il se peut qu'à certaines occasions, le répondant considère un groupe comme un groupe d'appartenance et qu'en d'autres il s'en dissocie complètement. Dans ces cas le groupe est inscrit comme un groupe d'appartenance et comme un groupe de non appartenance.

- On n'enregistre pas deux fois la même personne ou le même groupe comme personne ou groupe d'appartenance.

3. Quels sont les groupes de non appartenance auxquels le répondant se réfère ?

- C'est un groupe dont le répondant ne fait pas partie. Il ne s'agit pas ici d'une non-appartenance objective. Il ne suffit pas que le répondant mentionne un groupe dont il ne fait pas partie objectivement pour que le groupe soit enregistré comme tel. Il est question ici de non-appartenance subjective. Il faut que le répondant donne des indices à l'effet qu'il se considère en dehors de ce groupe. C'est une non-appartenance consciente.
- C'est un groupe dont le répondant parle en utilisant EUX. Il s'agit des autres sans être nécessairement un groupe ou une personne d'opposition.

4. Quels sont les groupes ou les personnes d'identification auxquels le répondant se réfère ?

- C'est une personne ou un groupe auquel le répondant se réfère et à qui il attribue des caractéristiques majoritairement identiques à celles qu'il s'attribue à lui-même.
- C'est une personne en qui le répondant se reconnaît.
- C'est une personne ou un groupe qui représentent l'idéal. Il voudrait leur ressembler.

5. Quels sont les groupes ou les personnes de différenciation ?

- C'est un groupe ou une personne que le répondant utilise pour se différencier, affirmer ce qu'il n'est pas. Par exemple, il dira : « Je ne suis pas comme mon beau-père qui se laisse *runner* par ma mère ». Le beau-père est ici une personne de différenciation. Le répondant l'utilise pour établir son identité comme non soumis à sa mère, mais aussi comme différent de son beau-père.
- Il ne suffit pas, pour être une personne ou un groupe de différenciation, de ne pas être pareil au répondant. Il faut que le répondant utilise le groupe ou la personne pour une fin de différenciation identitaire.

6. Quels sont les groupes ou les personnes de support auxquels le répondant se réfère ?

- C'est un groupe ou une personne auxquels le répondant se réfère comme lui venant en aide dans l'atteinte de ses objectifs, dans la satisfaction de ses besoins ou de quelque autre manière.
- Une personne ou un groupe peuvent être de support à certains égards et ne pas l'être par ailleurs.
- Il est important de noter l'objet de l'aide.

7. À quels objets le répondant associe-t-il les groupes ou les personnes de support ?

- Il s'agit ici d'identifier en quoi la personne ou le groupe de support viennent en aide au répondant.
- Il se peut que le répondant ne donne pas clairement l'objet de support. Il faut essayer de le dégager de ce qui est affirmé. Il peut arriver, toutefois, qu'il ne soit pas possible de dégager l'objet parce qu'il est indéfini.

8. Quels sont les groupes ou les personnes d'opposition auxquels le répondant se réfère ?

- C'est le groupe ou la personne auxquels le répondant se réfère comme s'opposant à l'atteinte de ses objectifs ou à la satisfaction de ses besoins et de ses désirs.
- C'est aussi le groupe ou la personne qui frustrent le répondant de l'aide ou du support attendu.
- C'est aussi le groupe ou la personne à l'égard desquels le répondant utilise des expressions comme, « *ils nous aiment pas* », « *ils nous haïssent* », « *ils nous font chier* » ou toute autre expression marquant l'opposition ou la frustration.
- Un groupe ou une personne peuvent être d'opposition à certains égards et de support à certains autres.
- Il faut noter, quand c'est possible, l'objet de l'opposition ou de la frustration.

9. À quels objets le répondant associe-t-il les groupes ou personnes d'opposition ?

- Il s'agit d'identifier en quoi la personne ou le groupe viennent contrecarrer ou frustrer le répondant.

10. Quelles sont les caractéristiques positives, négatives ou neutres que le répondant s'attribue à lui-même, aux personnes et aux groupes auxquels il fait référence ?

- Une caractéristique est un élément d'information que le répondant utilise pour se décrire ou décrire les autres. Exemples, « *les adolescents sont bizarres* ». Bizarre est une caractéristique. Lorsqu'un répondant affirme : « *Je déteste ma belle-mère* ». Détester sa belle-mère est une caractéristique que le répondant s'attribue. Il s'agit donc de tout ce que le répondant affirme de lui-même ou des autres pour se décrire ou les décrire.
- Chaque fois que cela est possible, on indique la connotation affective que le répondant associe aux caractéristiques qu'il utilise pour se décrire ou décrire les groupes ou les personnes auxquels il se réfère. Dans certains cas, l'interviewer a demandé au répondant de préciser la connotation affective. Dans quelques autres cas, le contexte permet d'établir clairement la connotation que le répondant attache à une caractéristique.
- Si la connotation associée à la caractéristique attribuée est neutre, deux cas peuvent se présenter. (1) Le répondant a déclaré qu'il estime qu'à certains égards, cette connotation est positive et à certains autres, négative. C'est ainsi qu'un répondant peut affirmer que se droguer c'est neutre parce que « *ça fait oublier ses chagrins, mais que c'est pas bon pour la santé* ». Dans un cas semblable, la connotation est changée de neutre à positive et négative. (2) Le répondant estime que la caractéristique n'est ni positive ni négative. Dans un cas semblable, la connotation neutre est conservée.
- À moins d'être clairement exprimée, la connotation n'est pas relevée. Il est trop facile de projeter sur le sujet ses propres connotations à l'égard des caractéristiques qu'il s'attribue ou attribue aux autres.
- Il peut arriver que le répondant change en cours d'interview la connotation qu'il a donnée. Dans certains cas, ce sera une précision qui complète la réponse. Par exemple, il a antérieurement déclaré qu'une caractéristique était négative. Il ajoute une circonstance où elle est positive. Dans ce cas, les deux connotations sont relevées. Il peut arriver que le répondant change d'idée. C'est alors le changement qui est retenu.

11. Quelles sont les explications que le répondant donne au fait que lui-même, la personne ou le groupe possèdent telle caractéristique ?

- Il s'agit d'identifier les éléments d'information qui répondent à la question : Pourquoi lui-même, la personne ou le groupe possèdent-ils la caractéristique attribuée ?
- Il peut arriver que le répondant donne plusieurs réponses, voire des réponses contradictoires à cette question.

12. Quels sont les motifs que le répondant invoque pour juger de la valeur positive, négative ou neutre des caractéristiques qu'il s'est attribuées à lui-même, à une personne ou un groupe ?

- Il s'agit d'identifier les éléments d'information qui répondent à la question : En quoi est-il positif, négatif ou neutre de posséder cette caractéristique ?
- Il ne faut pas s'en tenir exclusivement à la réponse que le répondant donne à la question explicite de l'interviewer. Il peut arriver qu'une réponse à une autre question donne l'information recherchée.
- Il peut arriver que le répondant donne plusieurs réponses à cette question. Celles-ci peuvent même être contradictoires.

13. Quelles sont les images ou les expériences que le répondant associe aux groupes ou aux caractéristiques qu'il s'attribue à lui-même, aux personnes ou aux groupes ?

- Ce sont les images, les faits vécus que le répondant évoque pour illustrer ou exprimer sa pensée.
- Il est important de relever non seulement celles qui sont sollicitées par l'interviewer, mais aussi celles que le répondant évoque spontanément pour illustrer ou communiquer sa pensée.

14. Quelles sont les règles éthiques auxquelles le répondant se réfère ?

- Il s'agit des règles normatives que le répondant s'applique à lui-même ou aux autres pour évaluer ou expliquer les conduites.
- Ce sont des affirmations du genre : « *Il faut...* », « *C'est bon de...* » « *C'est mauvais...* » « *Il ne faut pas...* » « *C'est chien de...* ».
- Les règles éthiques que le répondant attribue aux personnes ou aux groupes ne sont pas relevées ici. Elles sont traitées comme des caractéristiques attribuées aux personnes et aux groupes. Par exemple, si le répondant affirme que sa mère dit qu'il n'est pas bon de fumer. Cet élément est considéré comme faisant partie de la description de la mère.

15. Quelles sont les théories auxquelles le répondant se réfère ?

- Il s'agit de toutes sortes de théories naïves auxquelles le répondant se réfère et adhère. Exemples : « *Le pot fait oublier nos problèmes* ». « *Les vieux peuvent pas nous comprendre* ».

- Cela exclut les théories qu'il prête aux autres. Par exemple, si le répondant affirme que son père croit que la drogue conduit au suicide. Cette croyance est traitée comme une caractéristique attribuée au père. Elle serait, par contre, retenue si le contexte permettait de croire que le répondant adhère à cette croyance. L'adhésion doit être clairement exprimée pour que la théorie soit attribuée au répondant.

16. Quels sont les objectifs personnels auxquels le répondant fait référence ?

- C'est ce qu'il vise, ce qu'il recherche.
- Il peut arriver qu'un objectif fasse aussi partie d'une règle éthique ou d'une croyance. Par exemple, « *Je lui ai donné une claque parce qu'il faut se faire respecter sans ça y vont nous chier dessus* ». Il y a ici une règle éthique, une théorie, un objectif et un moyen.

17. Quels sont les moyens que le répondant utilise pour atteindre ses objectifs ?

- C'est ce qui correspond aux moyens qu'il prend.
- Ce qu'il fait pour...
- Les actions et les gestes qu'il pose et qu'on peut associer à des moyens pour un but donné.

18. Quelles sont les réactions que le répondant manifeste dans ses relations avec les autres ?

- Il s'agit ici de dégager les réactions comportementales ou affectives du répondant à l'égard des actions ou des attitudes des personnes avec qui il est en contact.
- Il ne faut pas s'en tenir aux réponses du répondant à la question spécifique de l'interviewer : « *Comment réagis-tu à...?* »
- Ce sont des interventions du genre : « *Ça me fait chier quand...* ». « *Quand les gens m'écoeurent, je les écoeure moi aussi...* ».
- Il faut dégager les deux éléments de la réponse à la question : le stimulus auquel le répondant réagit et la réponse qu'il donne. On ne fait qu'une seule fiche pour les deux éléments de la réponse.

19. Quelle évaluation le répondant fait-il de l'atteinte de ses objectifs ou de la satisfaction de ses besoins ou désirs ?

- Il s'agit d'identifier ce qu'il considère comme ses succès ou ses échecs.
- Il peut s'agir aussi d'un jugement global sur ses performances dans un domaine donné comme les études, les amours, le sport, les relations avec sa famille.
- Il peut s'agir d'un jugement global sur sa vie.

Annexe 4

VOLONTÉ D'ÊTRE									
Répondants	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité	
Richard	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	
Martin	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	
Kevin	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	
Éric	Pour se faire une place dans la vie, il faut se classer à part des autres.	Se classer à part des autres en guitare.	Exceller en guitare.	Pratiquer la musique.	Nil	Nil	Nil	Nil	
André	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	
Roger	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	
Daniel	Y a pas une gang de jeunes qui sont pareils.	Être comme il le veut.	Participer à un groupe d'identification. Combattre les Yo usurpateurs d'identité.	Participer à un groupe.	Groupe	Identification	Les Yo, les adultes, le personnel de l'école	(Yo) Usurper identité. (Adulte) Le juge mal.	
Samuel	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	

Répondantes	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objet de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité
Caroline	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Sarah	Être quelqu'un c'est être reconnue comme une personne unique et différente.	Être reconnue comme unique.	Parler, s'exprimer au risque de ne pas être écoutée, s'imposer.	Nil	Nil	Nil	Garçons	Refuser de la reconnaître.
Méligane	La personne idéale n'a pas peur d'être elle-même et de se montrer.	Être elle-même, originale et différente des autres.	Être différente intérieurement, exprimer sa différence par la façon de se vêtir.	Écrire pour se trouver elle-même.	Nil	Nil	Personnes snobs	La regarder de façon hostile.
Eugénie	C'est être épaisse que d'être comme les autres.	Ne pas être comme les autres.	S'habiller de façon originale, affirmer des idées contraires à celles des autres.	Faire ou transformer des vêtements.	Nil	Nil	Certains adolescents	La regarder de façon hostile.
Marie	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Angélique	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Jane		Être elle-même.	S'identifier à un gang et être solidaire.	Commencer des actes délinquants.	Membres du gang	Identité, solidarité	Direction de l'école	Chercher à diviser le groupe.
Émy	Être soi-même, c'est être différent des autres.	Se distinguer des autres.	Être originale sur le plan vestimentaire. Se mettre en retrait.	Nil	Nil	Nil	Les autres jeunes	Ridiculiser chez elle ce qu'ils acceptent chez les autres.

Annexe 5

VOLONTÉ DE SE DÉVELOPPER

Répondants	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité
Richard	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Martin	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Kevin	Nil	Se sentir meilleur.	Ne pas lâcher, redoubler d'ardeur.	Pratiquer le baseball.	Père	Montrer à ne pas se décourager et encourager les autres.	Joueurs qui n'aiment pas le baseball	Décourager les autres.
Éric	<i>Chaque personne a un but pour se surpasser, se classer à part des autres.</i>	Exceller en guitare.	S'exercer.	Pratiquer la guitare, l'orchestre.	Nil	Nil	Nil	Nil
André	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Roger	<i>Quand tu es capable tu es fier de toi.</i>	Apprendre à faire des choses difficiles.	Essayer toutes sortes de choses, prendre des risques.	Pratiquer la planche à roulettes	Copains	Encourager, montrer des techniques.	Adultes, policiers, parents	Limiter les possibilités, refuser d'apprécier
Daniel	Nil	Exceller dans les activités de son choix.	Se donner à fond, s'entraîner.	Pratiquer la planche à roulettes et la planche à neige	NI	Nil	Nil	Nil
Samuel	Il se trouve habile en mécanique.	Nil	Démonter des véhicules, travailler avec son père.	Réparer ses véhicules tout terrain	Père	Montrer la mécanique.	Nil	Nil

Répondantes	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité
Caroline	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Sarah	<i>Si tu as pas de passion tu es pas rien.</i>	Nil	Nil	Jouer de la batterie, organiser des excursions.	Nil	Nil	Nil	Nil
Mélgane	<i>Le but de la vie c'est de savoir.</i>	Apprendre	Nil	Activités scolaires	Enseignants	Apporter de l'aide.	Direction de l'école	Éliminer les cours d'été.
Eugénie	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Marie	Nil	Essayer de faire ce dont elle n'est pas capable.	Essayer jusqu'à ce qu'elle soit capable.	Jouer de la musique, de la guitare	Autres musiciens	Encourager, témoigner de son progrès.	Nil	Nil
Angélique	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Jane	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Émy	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil

Annexe 6

VOLONTÉ D'ÊTRE RECONNU

Répondants	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité.
Richard	Nil	Être bien perçu.	Bien s'habiller, être de bonne humeur, rendre service.	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Martin	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Kevin	Nil	Être bien vu par les autres.	Être gentil, être respectueux, être serviable, contrôler ses émotions, être bien mis.	Nil	Direction, surveillantes	Être gentils avec lui	Nil	Nil
Éric	<i>Pour se faire une place dans la vie, il faut se classer à part des autres.</i>	Être admiré par les autres.	Exceller en musique	Jouer de la guitare.	Nil	Nil	Nil	Nil
André	Nil	Nil	Exceller en mécanique	Réparer les véhicules de ses amis.	Amis	Le valoriser, le trouver bon en mécanique.	Nil	Nil
Roger	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Daniel	Nil	Être reconnu et admiré.	Exceller dans un sport	Pratiquer la planche à roulettes, la planche à neige et le hockey.	Nil	Nil	Nil	Nil
Samuel	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil

Répondantes	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité
Caroline	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Sarah	Nil	Être reconnue.	Être bizarre, s'exprimer, aller au-devant des autres.	Nil	Nil	Nil	Garçons	La rejeter quand ils sont en groupe.
Méligane	<i>L'originalité c'est ce qui me reflète là. C'est ce qui fait que le monde tourne la tête quand on passe.</i>	Être reconnue.	Être originale et séduire.	Nil	Nil	Nil	Garçons, direction de l'école	Ne pas la respecter. (Direction) Se foutre d'elle.
Eugénie	Elle n'est pas certaine d'être perçue positivement.	Être perçue positivement ou susciter la jalousie.	Être originale dans le vêtement, être discrète dans ses comportements.	Couture	Nil	Nil	Certaines adolescentes	La regarder avec mépris.
Marie	Nil	Être reconnue.	S'améliorer continuellement en musique.	Guitare	Les autres musiciens	Reconnaître ses capacités.	Enseignants	Être hautains, la considérer comme une ignorante.
Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Émy	La reconnaissance des autres est une confirmation de sa propre valeur.	Être reconnue.	Se retirer pour éviter les quotidiens, dessiner.	Dessin	Une surveillante	Lui avoir donné une palette de chocolat.	Autres élèves, certains enseignants	(élèves) Se moquer d'elle. (Enseignants) la traiter comme une idiote.

Annexe 7

VOLONTÉ D'ÊTRE AIMÉ (compris)

Répondants	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objet de la dépendance	Personnes hostiles	Objet de l'hostilité
Richard	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Martin	Il est essentiel d'avoir des amis.	Avoir des amis.	Être blagueur, généreux, solidaire.	Sports et sorties	Amis, un ami	Rendre joyeux.	Nil	Nil
Kevin	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Éric	Nil	Avoir des amis pour se faire soutenir.	Parler avec les gens, taquiner, avoir de l'humour.	Nil	Un grand ami	Recevoir confidences, apporter soutien.	Certains enseignants	Mettre en difficulté les élèves qu'ils n'aiment pas.
André	Être ami avec tous, évite les problèmes.	Être l'ami de tous.	Être gentil, rendre service.	Nil	Jeunes, adultes, surveillantes	Le saluer et le trouver gentil.	Direction et enseignants	Façon de faire la discipline.
Roger	Quand on est seul on se sent un peu rejeté.	Être accepté et perçu favorablement.	Vivre en groupe, montrer que tu les aimes.	Planche à roulettes	Copains de sport, enseignants	L'accepter reconnaître ce qu'il fait, aider.	Parents, adultes, filles, enseignants.	Ne pas comprendre, manquer d'intérêt, manquer d'amour.
Denis	Nil	Avoir quelqu'un qui l'aime.	Avoir soin des gens qui nous aiment.	Nil	Frère, amoureuse, surveillante	Reconnaître, valoriser, porter intérêt.	Direction, enseignants, surveillantes	Ne pas aimer les jeunes.
Samuel	La personne idéale est celle à qui on peut se confier.	Avoir quelqu'un qui l'aide, l'aime et l'écoute.	Nil	Mécanique	Père	Comprendre et valoriser.	Fratrie, direction, certains enseignants, surveillantes	Refuser de lui donner de l'importance.

Répondantes	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité
Caroline	Qualité des amis qui compte, pas la quantité. Parents aiment gens responsables	Avoir quelques amies et trouver l'homme idéal.	Être responsable, respectueuse, se contrôler et être à l'écoute des autres.	Nil	Sœur, famille, direction, surveillantes, enseignants	Aider, comprendre.	Nil	Nil
Sarah	<i>Si tu t'intègres pas, ce n'est pas eux qui vont venir vers toi.</i>	Partager avec des amies.	Se faire beau-coup d'amies dans les groupes.	Nil	Amies	Comprendre.	Filles, garçons, parents	(Filles) <i>bitcher</i> , (gars) être indépendants, (parents) ne pas comprendre.
Méligane	Nil	Être l'objet de l'attention et du souci des autres.	Séduire par sa façon de s'habiller.	Nil	Enseignants	Être attentifs et dévoués.	Direction, garçons	(Direction) se foutre des élèves, (gars) être irrespectueux.
Eugénie	Incertaine de l'affection des gens à son endroit	Être aimée de tous.	Bien paraître, pas faire de conflits, aider les gens.	Nil	Parent, quelques amies, son amoureux	Être gentil, réconfortant.	Le voisin, plusieurs élèves de l'école.	Nil
Marie	Nil	Partager ses pensées avec des amies.	Être gentille.	Nil	Groupe d'amies	Recevoir confidences.	Garçons	Ne pas la comprendre.
Angélique	<i>Tu dois être comprise sans quoi tu te refermes et éclates</i>	Avoir une relation amicale avec parent et direction.	Être sociable, aimable, pas timide.	Nil	Amis, garçons	Être gentils comprendre.	Parents et direction	(parents) ne pas la comprendre, (direction) se foutre d'elle.
Jane	<i>Sans amour, tu ne vis pas</i>	Être aimée.	Être sociable et aimable.	Prendre parti pour ses amies contre les enseignants.	Groupe, amoureux, certains enseignants	Aide, affection compréhension	Certains enseignants, les <i>machos</i>	Refuser de l'aimer, (<i>machos</i>) être infidèles.
Émy	Se perçoit comme une « reject »	Avoir confidente et soutien	Écouter, être discrète, se replier sur soi.	Communication téléphonique	Deux ou trois amies, enseignants parfois	Recevoir confidences, aider, comprendre.	Autres jeunes	La rejeter, être indiscrets.

Annexe 8

VOLONTÉ D'AGIR									
Répondants	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité	
Richard	<i>Quelqu'un qui va prendre soin de moi, je suis pas capable.</i>	Être indépendant.	Gagner de l'argent, nier sa dépendance affective.	Nil	Nil	Nil	Autorité	Se foutre des élèves.	
Martin	<i>Tu es bien quand tu es libre.</i>	Faire ce qui lui plaît.	Se tenir en groupe, ne pas tolérer d'être bousculé.	Sport	Son groupe	Donner liberté	Personnel de l'école	Dominer les élèves.	
Kevin	Nil	Faire à sa tête.	Faire ce qui est demandé quand ça te plaît, résister passivement.	Nil	Nil	Nil	Enseignants	Dominer les élèves.	
Éric	Nil	Dominer sa vie.	Acquérir du pouvoir, défier l'autorité, gagner la confiance des gens.	Participer à des activités interdites.	Nil	Nil	Enseignants Parents	(ens.) Pouvoir faire échouer ; (parents) pouvoir réduire liberté.	
André	<i>On n'a pas notre propre vie.</i>	Être libre de faire ce qu'il veut.	Faire à sa tête chez lui ; à l'école, se conformer et se venger.	Nil	Ses parents	Laisser libre	Direction, enseignants	Être sévères, être trop exigeants.	
Roger	<i>Tout le monde est égal.</i>	Faire sa loi, avoir plus de liberté.	Contester, se conformer quand gens de pouvoir, résister, vandaliser.	Nil	Ses amis, surveillantes	Ne pas s'énervier.	Direction, enseignants, surveillantes	Être sévères, montrer leur supériorité.	
Daniel	Nil	Avoir plus de liberté.	Vivre en groupe, contester	Participer à des activités de groupe.	Groupe, mère	Donner liberté.	Direction, enseignants, surveillantes	Ne pas se soucier des élèves.	
Samuel	<i>Si on était pas libre on voudrait se suicider.</i>	Faire pas mal ce qu'il veut.	Être fiable et autonome, s'auto-boter.	Nil	Ses parents	Laisser libre.	Personnel de l'école	Chialer, ne pas écouter, avoir des idées préconçues	

Répondantes	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité
Caroline		Faire ce qu'elle veut.	Ne pas suivre la mode, être libre avec ses amies.	Avoir des loisirs.	Amies, personnel de l'école	Laisser plus libre que sa famille	Famille	La surprotéger.
Sarah	<i>Tu es pas là pour endurer les conneries du monde.</i>	Se faire respecter.	Résister, être polie, mais faire des coups subtillement.	Faire des coups.	Nil	Nil	Personnel de l'école	Être rigide, harceler, dominer.
Méligane	La personne idéale se montre vraiment comme elle est.	Être elle-même sans peur et sans reproche.	Garder son opinion et ne pas l'exprimer.	Nil	Nil	Nil	Parents	Inculquer ses valeurs, l'obliger à la maturité.
Éugénie	On ne peut pas faire ce qu'on veut. C'est normal à l'école.	Agir selon son opinion propre.	Ne pas abuser de la liberté, mériter la confiance, se conformer et résister passivement.	Nil	Parents	Laisser libre	Direction, enseignants	Harceler
Marie	Si tu te laisses mener, les gens vont toujours le faire.	S'affirmer, être elle-même	Garder son idée si c'est la direction, rouspéter si suppléante.	Nil	Nil	Nil	Enseignants	Être hautains, ne pas écouter, dominer.
Angélique	<i>Plus ils (les adultes) sont sévères plus on a envie de les faire chier.</i>	Faire disparaître les irritants sans menacer le bon ordre.	Réagir à la frustration, agresser verbalement.	Nil	Nil	Nil	Direction, surveillantes	Imposer règlements insensés, ne pas comprendre, engueuler donner des punitions.
Jane	Elle se sent inférieure et dominée par les supérieurs.	Ne pas se laisser dominer, faire ce qu'elle veut	Mentir, faire le contraire, se venger.	Faire de coups.	Amis	Aider à se venger.	Direction, enseignants, parents	Imposer leur volonté ou résister à ses désirs.
Emy	Nil	Suivre ses impulsions	Passer inaperçue, désobéir, résister.	Nil	Nil	Nil	Autres jeunes, parent, enseignants	La juger, pouvoir la punir.

Annexe 9

VOLONTÉ DE S'AMUSER									
Répondants	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité	
Richard	Nil	Se divertir.	<i>Être toujours sur la go.</i>	Sortir avec ses amis.	Amis	Compagnons de beuverie	Nil	Nil	
Martin	Nil	S'amuser.	Se tenir avec son groupe.	Pratiquer des sports.	Groupe	Copains d'activités	Nil	Nil	
Kevin	Nil	<i>Triper au boufe.</i>	Jouer au baseball.	Jouer au baseball.	Nil	Nil	Nil	Nil	
Éric	Nil	S'amuser, oublier ses problèmes.	Organiser des fêtes et y participer.	Participer à des fêtes, consommer.	Copains	Compagnons d'activité	Nil	Nil	
André	<i>Tu gâches ta vie à rester enfermé avec tes petites affaires.</i>	S'amuser, s'occuper.	Participer à des fêtes.	Participer à des fêtes, faire des coups.	Copains	Compagnons d'activité	Nil	Nil	
Roger	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	
Daniel	<i>L'adolescence, c'est la plus belle chose qui peut t'arriver, aussi bien en profiter.</i>	S'amuser, avoir du plaisir.	Participer à un groupe.	Participer à des activités de groupe.	Groupe	Nil	Nil	Nil	
Samuel	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	

Répondantes	Croyances	Objectifs	Stratégies	Activités associées	Personnes-ressources	Objets de la dépendance	Personnes hostiles	Objets de l'hostilité
Caroline	Nil	S'amuser.	Convaincre ses parents de faire une activité de loisir ou la laisser faire. Gagner de l'argent.	Sorties familiales ou avec ses amies	Ses amies, sa famille	Accompagner, donner des permissions.	Famille	Résister à ses demandes.
Sarah	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Méligane	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Eugénie	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Marie	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
Angélique	On a rien qu'une vie, il faut la vivre comme du monde.	S'amuser.	Participer à des <i>partys</i> , faire du sport.	<i>Partys</i> et sports	Adolescents, garçons	Accompagner dans la pratique des sports.	Nil	Nil
Jane	Nil	S'amuser.	<i>Faire du trouble</i> en groupe.	Actes de petite délinquance	Amis, le groupe	Participer aux actes de délinquance.	Direction de l'école	Faire enquête sur ses activités.
Émy	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil

Annexe 10

Lexique¹

Achaler	Importuner, déranger, agacer.
Achalant	Personne qui dérange, importune.
Amancher	Réparer ; <i>amancher une taloche</i> : donner une taloche.
Arranger	<i>S'arranger pour</i> : prendre les dispositions pour.
Astheure	Maintenant
Baveux	Personne arrogante qui insulte, provoque.
Bête	<i>Être bête</i> : être très sévère, intransigeant ; <i>checker bête</i> : dévisager quelqu'un avec mépris.
Beyond	Emprunt à l'anglais ; être au-dessus de la mêlée, inatteignable, hors d'atteinte.
Bicycle	Bicyclette
Bitch	Emprunt à l'anglais ; chiennes
Bitcher	Emprunt à l'anglais ; parler en mal de quelqu'un, « être chien » avec quelqu'un.
Blonde	Petite amie
Bollé	Élève qui réussit très bien en classe.
Boss	Emprunt à l'anglais ; patron
Bourrer	Tromper quelqu'un, mentir à quelqu'un.
Boute	<i>Bout</i> ; <i>être au boute</i> : avoir atteint la limite. Cette expression peut indiquer qu'une personne a atteint la limite de ce qu'elle peut tolérer, mais elle peut aussi signifier qu'une chose ou une personne sont extrêmement bien.
Brosse	<i>Virer une brosse</i> : s'enivrer.
Caler	Faire descendre quelqu'un, le faire échouer.
Câlisser	Juron grossier ; Déformation du mot calice : jeter violemment ; <i>se câlisser de</i> : se ficher de.
Capoter	S'énerver, perdre la tête.
Cartable	Il ne s'agit pas ici, d'un sac d'écolier, mais de cahiers ou de chemises servant au classement des documents.
Case	Armoire métallique où les élèves déposent leurs vêtements.
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel entre le secondaire et l'université.
Char	Automobile

¹ Les définitions sont généralement tirées du logiciel Antidote de Druide informatique inc.

Chaud	Ivre
Check	Emprunt à l'anglais ; utilisé pour attirer l'attention.
Checker	Emprunt à l'anglais ; regarder, faire attention à, vérifier, comparer.
Chialer	Se plaindre.
Chialeux	<i>Quelqu'un qui se plaint continuellement.</i>
Choquer	<i>Se choquer</i> : se fâcher
Chum	Emprunt à l'anglais ; ami, petit ami, camarade, copain, copine
Chummer	Emprunt à l'anglais ; se faire ami avec quelqu'un.
Coach	Emprunt à l'anglais ; entraîneur
Colon	Personne fruste, ignorante
Consommer	Consommer de la drogue.
Cool	Emprunt à l'anglais ; sympathique, agréable
Couple	Ensemble de deux ; <i>une couple de mois</i> : deux mois.
Craque	Allusion ironique et blessante
Crisse	Juron ; déformation de Christ ; <i>être en crise</i> : être en colère.
Crotté	Malpropre
Dealer	Emprunt à l'anglais ; négociier.
Drette	Droit ; <i>drette là</i> : immédiatement
Efface	Objet employé pour effacer l'écriture d'une surface.
Embarquer	Se laisser prendre par quelque chose, prendre grand intérêt à quelque chose.
Embarrer	Obliger à rester dans un endroit.
Épais, épaisse	Stupide, borné, abruti
Feeling	Emprunt à l'anglais ; sensation, émotion
Flusher	Emprunt à l'anglais ; chasser, laisser tomber.
Fuck	Emprunt à l'anglais ; juron grossier
Fucké	Emprunt à l'anglais ; bizarre
Full	Emprunt à l'anglais ; plein ; lorsqu'il est accolé à un qualificatif il sert de superlatif comme dans <i>full bien</i> il signifie : très bien.
Fun	Emprunt à l'anglais ; plaisir, <i>c'est le fun</i> , c'est plaisant.
Game	Emprunt à l'anglais ; joute, match
Gang	Emprunt à l'anglais ; groupe d'individus ayant des affinités.
Go	Emprunt à l'anglais ; <i>être sur la go</i> : escapade, virée
Icitte	Ici
Jaser	Causer, s'entretenir avec quelqu'un.
Jaseux	Qui aime causer.
Jeun	<i>Être à jeun</i> : ne pas avoir consommé d'alcool.
Joke	Emprunt à l'anglais ; blague, farce
Licheux	Lèche-bottes
Loose	Emprunt à l'anglais : avoir du jeu, être libre.
Magané	Abîmé
Marabout	De mauvaise humeur, boudeur
Maudit	<i>être en maudit après quelqu'un</i> : être en colère envers quelqu'un.

« Me, myself and I »	Emprunt à l'anglais ; façon de décrire le caractère égocentrique d'une personne.
Minoucher	Caresser, câliner.
Misère	<i>Avoir de la misère</i> : avoir de la difficulté à.
Muffer	Emprunt à l'anglais ; ne pas réussir, rater.
Moron	Emprunt à l'anglais ; personne idiote
Niaiser	Perdre son temps, paresser, déranger, gêner le fonctionnement de la classe. Il peut également signifier : taquiner avec ou sans méchanceté.
Niaiseux	Stupide, idiot
Nerd	Emprunt à l'anglais ; élève insignifiant, sans charme, élève studieux
Ostie	Juron ; déformation de Hostie.
Ostiner	Manifester son opposition, contredire.
Pantoute	Du tout
Parlable	À qui l'on peut parler.
Party	Emprunt à l'anglais ; fête, soirée
Pas rapport	<i>Y a pas rapport, ça pas rapport</i> : expressions fréquemment utilisée pour signifier le manque d'à-propos d'une personne, d'une conduite, etc.
Piastre	Dollar
Piler	Poser le pied sur... ; <i>se faire piler sur les pieds</i> : se faire dominer.
Pitcher	Emprunt à l'anglais ; lancer.
Placoter	Parler de choses sans importance.
Poche	Élève qui ne réussit pas ; <i>pocher</i> : ne pas réussir ; adj : performance nulle
Pogner	Attrapper ; <i>pogner les nerfs</i> : s'énervier ; <i>se pogner avec</i> : se quereller ; <i>être pogné</i> : avoir des complexes, être inhibé.
Popsicie	Emprunt à l'anglais : sucette faite d'eau gelée aromatisée.
Porte-poussière	Petite pelle servant à ramasser les poussières, les saletés.
Pouce	Dans l'expression, <i>faire du pouce</i> : faire de l'autostop ; <i>voyager sur le pouce</i> , <i>monter sur le pouce</i> : voyager par autostop.
Quatre-roues	Petit véhicule récréatif à quatre roues.
Quessé	Quoi, ce que, ce dont
Rejects	Emprunt à l'anglais ; individus rejetés par les autres. Les sujets parlent de ces élèves sous le ton de la pitié.
Relax	Emprunt à l'anglais ; détendu, décontracté.
Revirer	<i>Se revirer</i> : se mettre en position inverse, se tourner.
Sacrer	Dire des jurons, blasphémer ; <i>sacrer une claque</i> : donner une claque ; <i>sacrer dehors</i> : jeter dehors..
Scrammer	Emprunt à l'anglais ; déguerpir.
Semaine	<i>Fin de semaine</i> : weekend
Shop	Boutique ; <i>skate shop</i> : boutique de planches à roulettes et de planches à neige.
Shot	Emprunt à l'anglais ; <i>Tout d'une shot</i> : tout d'un coup, dans une seule dose
Skater	Emprunt à l'anglais : faire de la planche à roulettes ; adepte de ce sport
Skate-board	Emprunt à l'anglais ; planche à roulettes, rouli-roulant.
Skipper	Emprunt à l'anglais ; filer à l'anglaise, ne pas assister aux cours.

Smart	Emprunt à l'anglais ; gentil, aimable
Snow-board	Emprunt à l'anglais ; planche à neige ; surf des neiges, surf sur neige
Snob	Emprunt à l'anglais ; hautain, suffisant
So what	Emprunt à l'anglais ; expression servant à minimiser l'importance de ce qui est exprimé précédemment.
Strait	Emprunt à l'anglais : correcte, juste, équitable
Substance	Drogue
Tabarnak	Juron ; déformation de tabernacle.
Taponner	Prendre le temps nécessaire, perdre son temps.
Téter	Chercher à obtenir des faveurs par la flatterie.
Téteux	Élève qui cherche à obtenir quelque chose par la flatterie.
Traite	Emprunt à l'anglais : <i>Payer la traite</i> : payer la tournée.
Triper	Éprouver un vif plaisir, avoir des hallucinations sous l'effet d'une drogue ; <i>triper sur</i> : se passionner pour.
Tune	Emprunt à l'anglais : air, chanson, refrain
TV	Emprunt à l'anglais : télévision, télé.
User	Se servir de.