

Université de Montréal

**Soutenir la persévérance des adolescents à risque de décrochage scolaire au
moyen des activités parascolaires : examen des pratiques organisationnelles
dans 12 écoles secondaires par une étude mixte**

par
Julie McCabe

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Essai doctoral d'intégration présenté
en vue de l'obtention du grade de doctorat en psychologie clinique (D. Psy)

Septembre 2017

© Julie McCabe, 2017

Résumé

Cette étude vise à décrire les pratiques organisationnelles liées aux activités parascolaires (A.P.) dans les écoles secondaires où ces activités permettent apparemment de soutenir la persévérance des adolescents à risque de décrocher, en comparaison à celles mises en place dans les écoles où cet effet est moins apparent. Pour ce faire, une méthode mixte séquentielle explicative, se déroulant en deux étapes, a été utilisée.

Dans un premier temps, douze écoles secondaires défavorisées ont été classées en trois groupes, à partir de données quantitatives recueillies auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire (N = 366). Trois écoles ont été classées comme étant « performantes », puisque chez les élèves de ces écoles, le lien entre la participation et la persévérance était positif et significatif. Inversement, deux écoles ont été classées comme étant « moins performantes » puisque dans ces cas la participation n'était pas liée à la persévérance. Finalement, sept écoles où la participation était liée à la persévérance mais faiblement et marginalement ont été classées comme ayant un profil « mitigé ».

Dans un deuxième temps, des entrevues qualitatives ont été menées auprès d'adultes responsables des A.P. dans chacune des écoles afin de décrire et comparer les pratiques liées aux A.P. dans les trois groupes. L'analyse thématique a permis de dégager six thèmes, quatre portant sur le cadre organisationnel structurant le travail des répondants (1-modèle de gestion, 2-ressources disponibles, 3-conditions de travail et 4-caractéristiques de l'école et de la clientèle) et deux référant aux pratiques adoptées par les répondants à l'intérieur de ce cadre (5-offre et pratiques promotionnelles, 6-accessibilité des A.P.). Dans l'ensemble, les analyses ont révélé que les écoles « performantes » présentaient des forces pour chacun des six thèmes : dans ces écoles, le but premier des A.P. était de soutenir la persévérance et l'engagement scolaire de tous les élèves incluant les plus vulnérables, et les conditions étaient réunies pour atteindre cet objectif. Les écoles du groupe « mitigé » partageaient certaines forces du groupe « performant », mais elles étaient atténuées par des faiblesses à d'autres égards, par exemple le manque de ressources humaines ou matérielles. Dans les écoles « moins performantes », des lacunes ont été relevées à presque tous les niveaux, qui semblaient refléter le fait que les A.P. ne visaient pas uniquement ou même principalement à soutenir la persévérance des élèves. Plutôt, d'autres buts étaient poursuivis notamment celui de

concurrer le privé par le biais d'une offre attrayante pour les élèves issus de familles relativement favorisées.

En conclusion, ces résultats suggèrent que pour que les A.P. puissent soutenir la persévérance chez les élèves vulnérables, un ensemble de conditions favorables doivent être réunies au sein des écoles. En plus de la présence de ressources matérielles et humaines permettant la mise sur pied d'activités variées dirigées par du personnel qualifié et stable, il faut que ces ressources soient investies d'abord et avant tout dans le but de soutenir l'engagement et la persévérance scolaires de tous les élèves. La poursuite d'objectifs alternatifs, même s'ils sont valables, se fait souvent dans les faits au détriment de l'implication des élèves vulnérables.

Mots-clés : Activités parascolaires, persévérance scolaire, inclusion des adolescents vulnérables, pratiques organisationnelles, méthode mixte

Abstract

The goal of this study was to examine the institutional practices supporting or thwarting the development of high school-based extracurricular activities (EAs) capable of supporting perseverance among at-risk students. To do so, a mixed method sequential explanatory design was adopted. In a first step, twelve disadvantaged public high schools were separated in three categories based on quantitative data collected from vulnerable students at-risk of high school dropout (N = 366). Three schools were categorized as “effective”, as in these schools the association between participation and perseverance was positive and significant. Conversely, two schools were categorized as “ineffective” as in these cases participation and perseverance were not significantly associated. Finally, seven schools where participation and perseverance were linked but weakly and marginally significantly, were classified as “partially effective” cases.

In a second step, qualitative semi-structured interviews were conducted with recreation coordinators operating in each schools, during which they were asked about EA-related practices implemented in their school. Then, a thematic analysis was conducted, aiming at comparing and contrasting the practices implemented in effective vs less effective schools. Six core themes emerged from this analysis: four concerned the organizational framework structuring the coordinators’ work (1-management model, 2-available resources, 3-working conditions 4-school and students characteristics) and two concerned their actual practices within this framework (5-programming and promotional practices, 6-accessibility of EAs). Overall, the results revealed that « effective » schools showed strengths with respect of each of the six themes: in these schools, the first goal of the activities was to support perseverance among all students, including the most vulnerable ones, and appropriate conditions were present to reach this goal. Schools in the “average” group shared some of the strengths found in “effective” schools, but their impact was mitigated by weaknesses in other respects, such as the lack of human or material resources. In “ineffective” schools, gaps were found at almost all levels. This apparently reflected the fact that EAs in these schools did not solely or even primarily aimed at supporting students’ perseverance. Instead, other goals were pursued, such

as competing with private schools by offering activities with the potential to attract students from relatively privileged backgrounds.

Overall, these results suggest that a set of favorable conditions are needed for schools to be able to offer EAs capable of supporting perseverance among vulnerable students. Sufficient material and human resources are needed to provide strong activities staffed by qualified and stable leaders, but these resources also need to be consistently channeled towards one goal, that is, to support school engagement and perseverance for all students. When parallel goals are present, even if worthy, they are often pursued at the expense of vulnerable students and reduce their opportunities for participation.

Keywords : Extracurricular activities, school perseverance, inclusion of vulnerable adolescents, institutional practices, mixed method

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii
Remerciements.....	ix
Introduction et contexte théorique	1
Développement positif de l'adolescent et A.P.....	3
Études empiriques examinant les impacts de la participation à des A.P.	5
Études empiriques sur les facteurs influençant les impacts de la participation	6
<i>Type et qualité des A.P.</i>	6
<i>Dimensions de la participation</i>	7
<i>Caractéristiques individuelles</i>	8
<i>Contexte organisationnel structurant les A.P.</i>	9
<i>Examen des processus organisationnels dans un centre communautaire</i>	11
Objectifs de recherche.....	13
Méthode	14
Méthode générale.....	14
Contexte de la présente recherche.....	14
Devis de recherche	14
Étude 1 : phase quantitative	15
Méthode	15
<i>Procédures et échantillonnage</i>	15
<i>Mesures</i>	15
<i>Analyses</i>	16
Résultats.....	16
Étude 2 : phase qualitative	19
Méthode	19

<i>Procédures</i>	19
<i>Entrevues</i>	19
<i>Analyses</i>	20
Résultats	21
<u>Cadre organisationnel structurant le travail des répondants</u>	22
1) <i>Modèle de gestion et de coordination des A.P.</i>	22
2) <i>Ressources disponibles</i>	25
4) <i>Caractéristiques de l'école et de la clientèle</i>	29
<u>Caractère inclusif des pratiques</u>	31
5) <i>Offre d'activités et pratiques promotionnelles</i>	31
6) <i>Accessibilité des A.P.</i>	34
Discussion	38
Résumé intégratif des résultats	39
Liens avec la littérature existante	41
Forces, faiblesses et recherches futures	43
Implications pratiques	45
Conclusion	46
Bibliographie	i
Annexe A : Formulaire de consentement	i
Annexe B : Protocole d'entrevue	iv
Annexe C : <i>Tableau récapitulatif des résultats qualitatifs</i>	x

Liste des tableaux

Tableau I. *Caractéristiques des écoles de chacun des 3 groupes* 18

Liste des sigles

A.P. : Activité parascolaire

E.H.D.A.A. : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

R.S.E.Q. : Réseau du sport étudiant du Québec

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Véronique Dupéré, pour sa grande disponibilité, sa rigueur, son implication et le partage toujours enrichissant de ses connaissances en recherche. Merci, Véronique, d'avoir perçu comme une force le caractère « atypique » de mon parcours, puis de m'avoir si bien accueillie dans ton labo!

Je tiens également à remercier les 12 participants rencontrés et dont les propos généreux lors des entrevues ont enrichi le projet. Leur volonté sincère d'offrir aux adolescents, au sein de l'école publique, des activités parascolaires de qualité est inspirante et teintée d'un très grand dévouement.

Un merci tout spécial à Marc-Olivier C. pour ses précieux conseils tout au long de l'analyse qualitative, pour sa présence soutenue et tout le travail estival partagé dans la joie.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement mes proches, mes amis et collègues doctorants, pour leur présence et leurs encouragements durant toute la durée de ce projet. Un merci tout particulier aux collègues côtoyés de près durant les trois stages cliniques : Marie, Gary, Fanny et Benjhyna.

Et puis, à Marie-Soleil, Pascale, Karine et Anne... tout simplement merci.

Enfin, la réalisation de cet essai a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC).

Introduction et contexte théorique

Le décrochage scolaire est une problématique majeure dans les pays occidentaux, compte tenu de ses conséquences négatives pour les jeunes et pour la société en général. Les adolescents qui cessent de fréquenter l'école secondaire avant l'obtention de leur diplôme sont susceptibles de vivre divers problèmes d'adaptation et de santé lors de leur passage à l'âge adulte (Rumberger, 2011). Ils arrivent difficilement à s'insérer dans un marché du travail de plus en plus axé sur le savoir et les emplois non qualifiés qu'ils peuvent occuper sont non seulement plus rares, mais typiquement instables et peu rémunérateurs, ce qui les rend à risque de pauvreté chronique (Autor, 2014; Campbell, 2015). La situation est particulièrement inquiétante au Québec, province présentant le plus haut taux de décrochage au pays (Emploi et Développement social Canada, 2012). En effet, en 2013-2014, le taux annuel de décrochage pour l'ensemble du Québec dans le réseau public s'établissait à 16,2 % (19,8% pour les garçons et 12,6% pour les filles; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur–MEES, 2017). À Montréal, où la situation est encore plus préoccupante, la proportion des jeunes décrocheurs s'élevait à 20,8 % pour l'année 2013 (Réseau Réussite Montréal, 2015). Par conséquent, la prévention du décrochage scolaire est prioritaire au Québec, tant du point de vue des décideurs politiques que de celui des milieux scolaires, lesquels tentent de favoriser l'engagement et la persévérance des élèves à risque avant que ceux-ci n'aient quitté l'école (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport –MELS, 2009).

De manière à faire la lutte au décrochage, les milieux scolaires peuvent intervenir au moyen de divers programmes et stratégies afin de soutenir la persévérance des élèves à risque, lesquels tendent à partager les caractéristiques suivantes : troubles d'apprentissage, troubles de comportement, difficultés sur le plan de la santé mentale, évolution au sein d'une famille ou d'un environnement défavorisé (Rumberger, 2011). Les programmes mis en place à cet effet sont majoritairement centrés sur les déficits, en ce sens qu'ils visent à remédier aux difficultés cognitives, émotionnelles ou comportementales des adolescents vulnérables (Freeman et Simonsen, 2015; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry et Morrison, 2011). Toutefois, une seconde voie d'intervention qui mise plutôt sur les forces des jeunes est de plus en plus considérée comme prometteuse et nécessaire afin de compléter les approches centrées sur les déficits (Lerner, 2017; Roth et Brooks-Gunn, 2016; Tolan, Ross, Arkin, Godine et Clark,

2016; Zaff et al., 2016). Notamment, le fait d'encourager les adolescents à participer à des activités parascolaires (A.P.), des activités volontaires offertes à l'école en dehors des heures de classe, serait une voie d'intervention prometteuse (Mahoney, Vandell, Simpkins et Zarrett, 2009; Vandell, Larson, Mahoney et Watts, 2015).

Qu'il s'agisse d'activités sportives, culturelles (p. ex. musique, danse, théâtre) ou encore de clubs scolaires (p. ex. club d'échecs), les A.P. sont vues par plusieurs chercheurs comme étant un contexte unique de développement personnel et social à l'adolescence (Mahoney et al., 2009; Vandell et al., 2015). Les principales caractéristiques de ces activités sont les suivantes : elles sont volontaires, leur fréquence est régulière, elles se déroulent généralement en groupe et en présence d'un adulte responsable (p. ex. un entraîneur), elles sont structurées, elles comportent des règles de conduite et elles permettent le développement d'habiletés cognitives, physiques, émotionnelles et sociales généralisables à d'autres contextes (Larson, 2000; Mahoney, 2000; Mahoney et Stattin, 2000). Aux États-Unis comme au Québec, c'est environ 70 % des adolescents qui rapportent avoir participé à une ou plusieurs A.P. chaque année (Mahoney, Harris et Eccles, 2006; Ministère de l'Éducation –MEQ, 2005).

Tout en mettant l'accent sur les forces et les champs d'intérêt de l'adolescent qui y participe, les A.P. donnent l'opportunité de développer des relations positives avec des pairs et des adultes du milieu scolaire et de se sentir valorisé dans ce milieu, ce qui contribue au développement d'un sentiment d'appartenance envers l'école (Eccles et Gootman, 2002; Mahoney, 2000; Mahoney et Cairns, 1997; Mahoney et Stattin, 2000; Mahoney et al., 2009). Ainsi, puisque la participation à des A.P., en plus de favoriser le développement en général, permet aux adolescents de vivre des expériences positives à l'école, d'avoir envie de s'y engager davantage puis d'y rester le plus longtemps possible, il est possible de considérer ces activités comme étant une source potentielle de soutien à la persévérance scolaire. La dernière stratégie adoptée par le gouvernement du Québec visant la lutte au décrochage scolaire va d'ailleurs dans ce sens : l'augmentation du nombre d'A.P. culturelles et sportives offertes dans les écoles, plus particulièrement aux garçons et aux élèves à risque de décrocher, figure désormais parmi les 13 voies de réussite proposées pour permettre la hausse du taux de diplomation d'ici 2020 (MELS, 2009).

Depuis les 25 dernières années, un nombre croissant de recherches empiriques ont été menées sur les A.P. comme contexte de développement positif à l'adolescence (Farb et

Matjasko, 2012; Vandell et al., 2015). Les chercheurs, majoritairement issus du domaine de la psychologie du développement, se sont surtout penchés sur le lien entre la participation à des A.P. et l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Une recension de ces études suivra avec un accent sur la sphère scolaire, mais d'abord, le cadre théorique sur lequel elles s'appuient est présenté.

Développement positif de l'adolescent et A.P.

La psychologie du développement positif de l'adolescent (PYD : *positive youth development*) est une approche théorique selon laquelle l'adolescent est le producteur actif de son propre développement ; il a en lui le potentiel pour se développer sainement, pleinement, et accéder à la réussite (Lerner, Brentano, Dowling et Anderson, 2002). Issue des théories des systèmes développementaux centrées sur l'interaction dynamique entre l'individu et les contextes dans lesquels il évolue (voir p. ex. Bronfenbrenner et Morris, 2006), la psychologie du développement positif a vu le jour au début des années 90, moment où la vision de l'adolescence a changé dans plusieurs milieux. En effet, les chercheurs dans ce domaine, les intervenants auprès des jeunes et les décideurs politiques, plutôt que de continuer à mettre l'accent sur les difficultés vécues à l'adolescence, ont commencé à miser sur les forces des jeunes et à cibler leurs ressources et compétences (Lerner et al., 2002; Lerner et al., 2005). Ainsi, un nombre croissant de chercheurs se sont penchés sur les mécanismes développementaux qui conduisent à des issues développementales positives à l'adolescence.

Selon l'approche du développement positif, toute activité destinée aux jeunes devrait favoriser chez eux le développement des aptitudes suivantes, soit la compétence, la confiance, le caractère, les liens interpersonnels et le souci des autres (Lerner et al., 2002; Lerner et al., 2005). Les A.P. ont été reconnues comme un contexte clé en ce sens, puisqu'elles ont le potentiel de contribuer au développement de ces cinq aptitudes chez les adolescents qui y participent (Eccles et Gootman, 2002; Lerner et al., 2005). Toutefois, cet impact peut être modulé en fonction de trois aspects, soient les caractéristiques des A.P., les caractéristiques internes de l'adolescent qui y participe, et les caractéristiques de l'environnement dans lequel l'adolescent évolue. Ces trois aspects sont décrits en séquence.

En ce qui a trait aux caractéristiques de l'activité même, Eccles et Gootman (2002) ont proposé huit caractéristiques essentielles que doivent présenter les A.P. pour être associées à des bénéfices tant sur le plan psychosocial que scolaire : 1) une sécurité physique et psychologique, 2) une structure appropriée, 3) du soutien dans les relations, 4) des circonstances permettant de développer un sentiment d'appartenance, 5) des normes sociales positives, 6) du soutien pour développer un sentiment d'efficacité et d'importance (*mattering*), 7) des occasions pour développer des habiletés (physiques, cognitives, sociales), 8) des efforts d'intégration de la famille, de l'école et de la communauté.

Bien que les caractéristiques des activités soient considérées comme centrales, leur capacité à générer un développement positif dépend aussi de l'adolescent et de son implication. Selon Larson (2006), le développement positif de l'adolescent repose en grande partie sur la motivation de ce dernier. Plus précisément, le développement positif requiert que la motivation de l'adolescent soit activée dans divers domaines de développement, par exemple en offrant de nouveaux défis, puis soutenue (p. ex. par un parent ou un mentor) malgré les obstacles rencontrés dans la vie quotidienne. À cet effet, les A.P. peuvent être utiles, car elles sont à la fois source de défi et de soutien. Certains résultats indiquent que la participation à des A.P. permet effectivement à l'adolescent d'être motivé et de développer son sens de l'initiative, c'est-à-dire sa capacité à être motivé intrinsèquement et à diriger ses actions dans la poursuite d'un but et pour relever des défis (Hansen, Larson et Dworkin, 2003; Larson, 2000). Pour ce qui est du soutien, il peut être fourni par l'adulte responsable de l'A.P. (p. ex. l'entraîneur) et par le groupe de pairs qui y participent (Larson, 2000).

Enfin, pour qu'un adolescent puisse s'engager dans une activité de qualité qui correspond à ses champs d'intérêt, l'environnement plus large joue un rôle important. Bien que peu étudiés, les contextes de vie plus larges, notamment l'école, déterminent en effet l'offre d'activités et les modalités d'accès, et donc les possibilités d'implication. À cet effet, la théorie du *person-stage-environment fit* élaborée par Eccles et ses collègues (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al., 1993), propose que le développement positif de l'adolescent dépende de l'adéquation entre l'individu, son stade de développement, et les possibilités offertes dans son environnement social. Ainsi, une bonne adéquation est possible lorsque les demandes de l'environnement sont adaptées aux besoins physiques, cognitifs, émotionnels et sociaux de l'adolescent. En ce sens, une A.P. pourra favoriser le développement positif de

l'adolescent si les demandes de cette activité sont adaptées aux besoins du participant (par ex. son besoin d'autonomie). Par ailleurs, Eccles (2004) souligne que pour maintenir une bonne adéquation entre l'adolescent qui mature et son environnement, et ainsi lui permettre de continuer à se développer, l'école doit s'adapter et changer avec lui, à défaut de quoi il pourra s'en désengager graduellement et perdre sa motivation. Une offre diversifiée d'A.P. de qualité pourrait contribuer à ce que l'environnement scolaire de l'adolescent demeure en adéquation avec ses besoins qui évoluent (Eccles et Gootman, 2002). Toutefois, comme souligné dans la prochaine section, peu d'études empiriques sur les A.P. se sont penchées sur le rôle des éléments contextuels plus larges, tels que la variété et la gestion de l'offre d'un point de vue organisationnel, alors que d'autres aspects ont fait l'objet d'une attention plus soutenue de la part des chercheurs.

Études empiriques examinant les impacts de la participation à des A.P.

Faisant écho aux propositions théoriques élaborées dans une perspective de développement positif, plusieurs travaux empiriques se sont intéressés aux effets de la participation à des A.P. sur différents aspects du développement des adolescents, particulièrement leur adaptation scolaire et psychosociale. Des revues de littérature mettent en évidence que malgré des résultats parfois divergents, la participation à des A.P. à l'adolescence est généralement considérée comme bénéfique pour le développement (Farb et Matjasko, 2012; Feldman et Matjasko, 2005). Le paragraphe suivant propose un survol des études établissant un lien entre la participation aux A.P. et l'adaptation scolaire, centré sur celles ayant utilisé un devis longitudinal et ayant contrôlé statistiquement pour un certain nombre de facteurs confondants.

Les résultats des études liant la participation à des A.P. et l'adaptation scolaire montrent de manière consistante que les A.P. peuvent être bénéfiques. En effet, les études indiquent que la participation à des A.P. est associée à des ambitions scolaires plus élevées (Fredricks et Eccles, 2006b; Mahoney, Cairns et Farmer, 2003), à un meilleur rendement scolaire (Eccles et Barber, 1999; Fredricks et Eccles, 2006b), ainsi qu'à la poursuite d'études postsecondaires (Eccles et Barber, 1999; Mahoney et al., 2003). En outre, les études suggèrent que la participation à des A.P. est associée à une diminution du décrochage scolaire, et ce tant

chez les garçons que chez les filles (Crispin, 2017; Mahoney, 2000; Mahoney et Cairns, 1997; McNeal Jr, 1995; Ream et Rumberger, 2008; Rumberger, 1995; Thouin et al., 2017).

Études empiriques sur les facteurs influençant les impacts de la participation

Au-delà des impacts généralement positifs, l'impact de la participation aux A.P. semble dépendre de plusieurs facteurs, comme attendu en théorie. Certains de ces facteurs réfèrent à l'activité elle-même (p. ex. au type et à la qualité des A.P.), ainsi qu'à différentes dimensions de la participation caractérisant l'investissement des jeunes dans ces activités. D'autres facteurs se situent sur le plan individuel et sont antérieurs à la participation. Finalement, certains résultats soulignent l'importance du contexte organisationnel plus large (Farb et Matjasko, 2012; Vandell et al., 2015).

Type et qualité des A.P.

Toutes les A.P. ne sont pas égales en ce qui concerne leur potentiel à favoriser le développement positif de l'adolescent (Mahoney et al., 2009). Premièrement, le type d'A.P. (p. ex. sport, art) semble important à considérer. Plusieurs études rapportent que la participation à des A.P. sportives est associée à des effets néfastes : un haut niveau de stress (Larson, Hansen et Moneta, 2006), une augmentation de la consommation d'alcool (Denault, Poulin et Pedersen, 2009; Eccles et Barber, 1999; Fauth, Roth et Brooks-Gunn, 2007; Fredricks et Eccles, 2005) et des comportements délinquants (Fauth et al., 2007; Gardner, Roth et Brooks-Gunn, 2009). En contrepartie, elle est aussi associée à des taux plus bas d'anxiété et de dépression (Fauth et al., 2007) et au développement d'une meilleure régulation émotionnelle (Hansen et al., 2003) et du sens de l'initiative (Larson et al., 2006). En ce qui a trait aux A.P. culturelles (danse, arts plastiques, musique), elles sont associées à une diminution de la consommation de psychotropes (Fauth et al., 2007) et à un taux plus bas de délinquance (Mahoney, 2000; Mahoney et Stattin, 2000), en plus d'être négativement associées aux symptômes dépressifs (Denault et al., 2009) et de favoriser le développement du sens de l'initiative (Larson et al., 2006). Finalement, la participation à des clubs scolaires serait associée à meilleur rendement scolaire (Denault et al., 2009) et négativement associée aux symptômes dépressifs ainsi qu'à la consommation d'alcool.

En ce qui a trait à la qualité des A.P., laquelle correspond aux caractéristiques de l'activité qui maximisent l'expérience du participant et les bénéfices sur son développement, très peu d'études se sont penchées sur le sujet, notamment car un grand nombre d'études sur les A.P. ont eu recours à des ensembles de données statistiques nationales, lesquels n'incluaient pas de mesures concernant la qualité (Vandell et al., 2015). Malgré le peu d'études pertinentes, les huit caractéristiques essentielles ou ingrédients actifs du développement positif (ex. structure appropriée, soutien dans les relations, etc.) identifiés par Eccles et Gootman (2002) et qui ont été énumérés plus tôt, continuent d'être considérés comme essentiels. Plusieurs outils ont été conçus pour évaluer la qualité suivant ce modèle, en ayant recours à des données d'observation ou à des données auto-rapportées par les participants (Yohalem et Wilson-Ahlstrom, 2010). Ces outils contribueront sans aucun doute à la conduite d'études futures sur le sujet.

Dimensions de la participation

Bien que la majorité des adolescents s'engagent dans des A.P., il existe une grande variabilité dans leurs habitudes de participation. Les plus récents travaux définissent plusieurs dimensions de la participation, notamment la durée (nombre d'années d'investissement dans une A.P.), l'intensité (nombre d'heures ou fréquence de participation sur une période donnée) et la diversité (nombre de types d'A.P. investis simultanément), lesquelles contribuent au développement de l'adolescent de manière distincte (Bohnert, Fredricks et Randall, 2010; Farb et Matjasko, 2012).

En ce qui a trait à la durée, l'adolescent doit être en contact un certain temps avec les ingrédients actifs des A.P., pour que les bénéfices qu'il en retire soient optimaux (p. ex. pour qu'il développe des habiletés et qu'il approfondisse les relations interpersonnelles avec les pairs et l'adulte responsable). Notamment, Mahoney et al. (2003) révèlent qu'une durée de participation de deux ans ou plus au début ou au milieu de l'adolescence est associée à des ambitions scolaires plus élevées et de meilleures compétences sociales à la fin de l'adolescence, ainsi qu'à la poursuite d'études postsecondaires.

En ce qui concerne l'intensité, les adolescents auraient besoin d'une exposition fréquente à des A.P. pour que le développement positif auquel elles contribuent se déploie de façon optimale. En ce sens, la majorité des études sur l'intensité de la participation rapportent

des bénéfiques sur l'adaptation scolaire et psychosociale (Bohnert et Garber, 2007; Bohnert, Kane et Garber, 2008; Denault et Poulin, 2009b; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby et Chalmers, 2006). Notamment, Denault et Poulin (2009a) révèlent que les jeunes dont l'intensité de la participation est plus élevée au milieu de l'adolescence sont plus engagés envers l'école et entretiennent davantage de valeurs positives envers la société.

Enfin, la majorité des chercheurs qui ont étudié la diversité de la participation sont arrivés à la conclusion qu'elle est associée à des bénéfices développementaux chez l'adolescent, incluant l'adaptation psychosociale et scolaire (Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby et Chalmers, 2006; Denault et Poulin, 2009a; Fredricks et Eccles, 2006a, 2006b; Peck, Roeser, Zarrett et Eccles, 2008; Rose-Krasnor et al., 2006). Par exemple, Denault et Poulin (2009a) rapportent qu'une plus grande diversité de participation, au début jusqu'au milieu de l'adolescence, est associée à des bénéfices sur le plan académique ainsi qu'à un meilleur engagement civique vers la fin de l'adolescence. Il est donc possible de conclure qu'il importe que l'offre des A.P. dans les milieux scolaires soit diversifiée, de façon à favoriser davantage le développement des adolescents ainsi que leur persévérance scolaire.

Caractéristiques individuelles

Sur le plan individuel, certaines caractéristiques des adolescents, tels le genre et le niveau d'adaptation, peuvent agir à titre de modérateurs sur le lien entre la participation à des A.P. et l'adaptation scolaire et psychosociale. De manière générale, il y aurait très peu de différence entre les garçons et les filles au niveau des bénéfices retirés lors de la participation à des A.P., sauf en ce qui concerne les activités sportives, qui seraient davantage bénéfiques pour les filles (Crosnoe, 2002; Fredricks et Eccles, 2006b; Mahoney et al., 2003). Quant aux jeunes à risque d'inadaptation psychosociale et scolaire ou qui sont issus de milieux défavorisés, ils seraient susceptibles de retirer davantage de bénéfices de leur participation à des A.P. que les jeunes qui ne sont pas à risque, notamment en ce qui a trait au décrochage scolaire (Fredricks et Eccles, 2006b; Mahoney et al., 2003; Mahoney et Cairns, 1997; Mahoney et Stattin, 2000). En ce sens, certains chercheurs suggèrent que les A.P. pourraient fournir du soutien et ainsi compenser des difficultés vécues à l'école ou à la maison (Denault et Poulin, 2008; Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003; Mahoney, Schweder et Stattin, 2002).

Malheureusement, les jeunes vulnérables, qui sont les plus susceptibles de bénéficier de la participation à des A.P., sont aussi les moins enclins à participer, y compris les jeunes à risque de décrochage scolaire (Roth et Brooks-Gunn, 2016; Vandell et al., 2015). Quelques barrières à la participation au niveau individuel et familial ont été bien documentées, notamment celles en lien au faible revenu familial. Toutefois, on en connaît très peu sur la manière dont les processus organisationnels entourant les A.P. dans les écoles peuvent soit renforcer ou atténuer ces barrières (Roth et Brooks-Gunn, 2016; Vandell et al., 2015). La prochaine section présente les quelques études ayant abordé l'importance du contexte plus large que constitue l'école.

Contexte organisationnel structurant les A.P.

À l'instar de modèles théoriques incluant des aspects contextuels comme le *person-stage-environment fit*, le fait que les jeunes vulnérables participent moins aux activités suggère que la présence d'un contexte très favorable et facilitant au niveau de l'école est nécessaire pour que les jeunes les plus à risque aient accès à des A.P. de qualité et que leur implication soit d'une durée, d'une intensité et d'une diversité suffisante. En effet, les taux de participation des jeunes plus vulnérables peuvent être liés d'une part aux politiques éducatives (issues notamment d'orientations gouvernementales, voir p. ex. MELS, 2009) desquelles découle entre autres le financement des A.P., et d'autre part, aux pratiques organisationnelles associées à l'offre et à la gestion des A.P. au sein des écoles secondaires. Ce sont là deux aspects importants. Par exemple, une école qui offre des A.P. à même de fournir les ingrédients favorisant le développement positif, échoue à soutenir la persévérance des élèves vulnérables lorsque des politiques exigent, pour avoir accès à ces activités, le maintien d'un bon rendement scolaire. Cela s'observe dans plusieurs états américains, où la politique No Pass / No Play rend l'accès aux A.P. presque impossible aux élèves peu performants sur le plan académique (Burnett, 2000).

Une tendance similaire s'observe à un niveau plus proximal, celui des pratiques organisationnelles, c'est-à-dire des façons de faire et des stratégies employées par les personnes responsables de gérer et coordonner les A.P., notamment sur le plan du financement (frais d'inscription à l'activité), des modalités d'inscription et de sélection (sélectives ou inclusives), ainsi que sur le plan de la gestion de l'offre et du personnel (offre variée,

personnel qualifié et stable, etc.). Par exemple, le maintien d'un bon rendement scolaire est parfois un critère de sélection pour participer aux A.P., ce qui est particulièrement fréquent dans les écoles qui valorisent la réussite académique par-dessus tout (Mahoney et al., 2009; McNeal Jr, 1999). D'autres pratiques mettent l'accent sur les habiletés non académiques, comme les processus d'audition (p. ex. pour faire partie d'un ensemble musical) et les périodes d'essai (p. ex. avant d'être membre officiel d'une équipe sportive). Ces dernières peuvent aussi nuire aux élèves plus vulnérables, qui sont moins susceptibles d'avoir développé leurs talents en accumulant les expériences de participation (Lareau, 2011). Ces pratiques impliquent que des jeunes qui sont admissibles à des A.P. et qui ont le désir d'y participer puissent ne pas être choisis, ce qui pourrait avoir des effets contreproductifs. À cet effet, Barnett (2007) s'est intéressé à la réaction des adolescentes par rapport au fait d'être sélectionnées ou non dans une équipe de danse ou de *cheerleading*. Ses résultats montrent que les adolescentes choisies ont rapporté une augmentation temporaire de leur sentiment d'appartenance envers l'école, alors que celles qui n'ont pas été choisies ont rapporté des émotions négatives envers l'école et leur performance scolaire s'est détériorée. Finalement, au sein des écoles défavorisées, il pourrait être plus difficile de rassembler des budgets permettant l'embauche d'un personnel qualifié et ayant une implication durable dans les A.P., et d'offrir une variété d'activités, par exemple en sollicitant les parents (Simon, 2004).

Quelques études ont observé les effets sur l'offre d'A.P. de caractéristiques plus globales des écoles telles que leur taille, leur localisation géographique ou encore le statut socioéconomique des élèves ou des communautés qu'elles desservent (Feldman et Matjasko, 2007; Parsad, Lewis et Tice, 2009; Stearns et Glennie, 2010). Par exemple, Stearns et Glennie (2010) rapportent, à partir de données administratives, que plus l'école est grande, plus l'offre d'A.P. tend à être multiple et diversifiée. Toutefois, ces études ne se sont penchées que sur des facteurs structureux très sommaires, sans aborder l'aspect organisationnel et les pratiques encadrant la gestion et l'offre d'A.P.

En somme, le contexte organisationnel entourant les A.P. a encore été très peu examiné en lien avec la persévérance, les chercheurs s'étant jusqu'ici majoritairement concentrés sur les caractéristiques des activités et sur le niveau d'implication (p. ex. l'intensité) nécessaire afin de générer des bénéfices sur le plan développemental. (Mahoney et al., 2009; Roth et

Brooks-Gunn, 2016; Vandell et al., 2015). Bien qu'ils soient très importants en regard du développement de l'adolescent en général, les résultats de ces études peuvent difficilement être transposés en termes de soutien concret à la persévérance scolaire des élèves à risque de décrocher dans un contexte où ces derniers participent peu aux A.P. À cet égard, des chercheurs éminents ont d'ailleurs souligné la nécessité de mener des études sur les pratiques qui facilitent ou entravent la participation des élèves vulnérables (Hirsch, Deutsch et DuBois, 2011; Larson, Walker, Rusk et Diaz, 2015; Roth et Brooks-Gunn, 2016; Vandell et al., 2015). C'est là l'objectif de la présente étude, soit de décrire et contraster les pratiques organisationnelles et les orientations quant aux A.P. dans les écoles qui réussissent le plus ou le moins à utiliser ces activités pour soutenir la persévérance des adolescents à risque de décrocher.

Examen des processus organisationnels dans un centre communautaire

Quelques travaux récents ont commencé à se pencher sur la question des facteurs qui font en sorte qu'une organisation réussisse à impliquer positivement les jeunes vulnérables dans les A.P. Ces travaux se sont concentrés sur un type particulier d'établissement offrant des activités structurées à des adolescents, soit les centres communautaires. Notamment, par une étude d'envergure qui comportait à la fois des observations ethnographiques et des entretiens semi-structurés auprès du personnel et des adolescents de trois centres communautaires de milieux défavorisés, Hirsch et ses collègues (2011) ont mis à jour différents processus et caractéristiques organisationnels influant la capacité de ces établissements à accomplir leur mission première, soit de favoriser le développement positif des adolescents, en facilitant l'implication des jeunes vulnérables dans des activités structurées de qualité. Bien que cette mission était partagée par les trois centres, certains arrivaient plus efficacement que d'autres à l'accomplir. Après avoir catégorisé les centres comme hautement, modérément et peu performants, Hirsch et ses collègues (2011) ont documenté les processus sous-tendant ces variations en utilisant les riches données qualitatives qu'ils avaient recueillies.

Leurs analyses suggèrent que les centres performants adoptent de meilleures pratiques tant à l'égard des jeunes que des membres du personnel. En ce qui a trait aux pratiques touchant directement les jeunes, dans les centres performants, leurs besoins avaient préséance

sur toutes les autres considérations et cet objectif central se reflétait de manière consistante dans les actions du personnel. Celui-ci s'efforçait de maintenir la motivation et l'engagement des jeunes, par exemple en étant à l'écoute lorsqu'ils proposaient de nouvelles activités ou exprimaient des besoins d'accommodements. Inversement, dans le centre le moins performant, un but implicite qui mettait l'accent sur l'obéissance et le contrôle prenait le dessus au point d'éclipser le but premier de répondre aux besoins des jeunes. Ainsi, dans ce centre, les jeunes étaient susceptibles de se rebeller, de quitter les activités ou de ne pas s'y inscrire du tout, vouant ainsi à l'échec des occasions de développement positif.

En ce qui a trait aux pratiques touchant directement le personnel, les responsables de la gestion des centres performants offraient plus de soutien sous forme de supervision ou de formation, de manière à faciliter le travail auprès des jeunes. Au contraire, dans le centre moins performant, il y avait peu de communication entre les paliers, un climat de méfiance régnait et il y avait un fort roulement de personnel. Ces conditions défavorables diminuaient la capacité du centre à offrir des activités structurées de qualité qui favorisent le développement et impliquent efficacement les jeunes vulnérables.

De manière générale, les résultats obtenus par Hirsch et ses collègues (2011) s'accordent bien avec ceux présentés dans la littérature sur le climat scolaire, qui suggèrent que les politiques et les pratiques inclusives favorisent chez les élèves vulnérables le sentiment d'appartenance à l'école, le sentiment que les membres du personnel scolaire tiennent à eux et valorisent leur implication, ce qui contribue à l'obtention de meilleurs résultats scolaires et à la réduction des écarts de performance et de rendement (Berkowitz, Moore, Astor et Benbenishty, 2016).

Cependant, bien que ces résultats puissent donner certaines indications sur des facteurs organisationnels modulant l'accès à des activités par les élèves vulnérables, ils ne peuvent être transposés directement au monde scolaire. En effet, même si les pratiques touchant les jeunes et le personnel sont susceptibles d'être pertinentes en milieu scolaire comme en milieu communautaire, elles sont aussi susceptibles de se déployer différemment puisque les A.P. sont au centre de la mission des organismes communautaires, alors qu'en milieu scolaire, elles sont assujetties à la mission éducative plus large de l'établissement. Toutefois, à ce jour et à notre connaissance, aucune étude ne se serait penchée spécifiquement sur les pratiques

organisationnelles liées à l'offre et la gestion des A.P. en milieu scolaire. C'est là l'objectif de la présente étude.

Objectifs de recherche

Cette recherche vise à décrire les pratiques en matière d'offre et d'organisation des A.P. dans les écoles secondaires où ces activités permettent apparemment de soutenir la persévérance des adolescents à risque de décrocher, en comparaison à celles mises en place dans les écoles où cet effet est moins apparent. Pour ce faire, nous répondrons en séquence aux deux objectifs de recherche suivants :

1. Identifier, parmi un groupe d'écoles secondaires, celles dont les A.P. permettent le mieux de soutenir la persévérance des élèves à risque de décrocher, et inversement, celles où ces activités semblent moins efficaces à cette fin ;
2. Décrire et comparer les pratiques organisationnelles liées aux A.P. au sein des écoles secondaires où ces activités favorisent le mieux la persévérance des élèves à risque de décrochage et celles mises en place dans les écoles où cet effet est moins apparent.

Puisque ces deux questions seront respectivement examinées à partir de données quantitatives et qualitatives recueillies dans des contextes très différents, les sections suivantes sont présentées suivant les recommandations de l'APA dans le cas d'études multiples, c'est-à-dire qu'un contexte général est d'abord présenté, suivi d'une présentation séquentielle de la méthode et des résultats du premier volet quantitatif puis du deuxième volet qualitatif.

Méthode

Méthode générale

Contexte de la présente recherche

L'idée de cette recherche a émergé en réponse à des résultats obtenus dans le cadre d'un plus vaste projet de recherche mené par la directrice de l'essai dans 12 écoles secondaires publiques. Ce projet initial visait à identifier les circonstances de vie qui précipitent la décision de décrocher, et inversement, les facteurs qui soutiennent la persévérance scolaire des adolescents à risque de décrochage (Dupéré et al., 2017; Dupéré et al., 2015). Certains résultats quantitatifs ont révélé que la participation aux A.P. semblait soutenir de façon notable la persévérance des élèves à risque de décrocher (Thouin et al., soumis). Toutefois, lorsque ces résultats ont été décortiqués école par école en vue d'activités de transfert des connaissances sur mesure, l'effet protecteur des A.P. semblait varier considérablement d'une école à l'autre. Lors de ces activités de transfert, les membres du personnel scolaire étaient généralement d'avis que les résultats soulignant la force ou la faiblesse relative des A.P. comme vecteur de soutien à la persévérance correspondaient bien à une certaine réalité du terrain. Au-delà de simplement souscrire aux conclusions, ils mentionnaient également plusieurs raisons sous-tendant la position relative de leur école, en référant à des caractéristiques propres à leur milieu (p. ex. les ressources disponibles, l'importance accordée aux A.P.), ainsi qu'aux pratiques entourant la gestion des A.P. (p. ex. inclusion des élèves vulnérables, coût de la participation). À la suite de ces rencontres, il paraissait pertinent de réexaminer plus formellement et en profondeur la question des variations entre les établissements quant aux A.P. comme source de soutien à la persévérance. C'est là la visée de la présente recherche.

Devis de recherche

Afin de répondre aux questions de recherche, deux volets, l'un quantitatif et l'autre qualitatif, ont été nécessaires. Ces deux volets se sont déclinés selon une approche par méthode mixte séquentielle explicative se déroulant en deux temps (Creswell et Plano Clark, 2011). Dans ce type de devis, des données quantitatives sont d'abord analysées, puis, afin d'en expliquer les résultats, des données qualitatives sont ensuite recueillies et analysées. Dans le cas présent, des analyses quantitatives ont été menées à partir de données existantes afin de

distinguer les écoles qui utilisent efficacement les A.P. comme levier de persévérance de celles qui ont moins de succès en la matière. Ensuite, en vue d'une analyse qualitative plus en profondeur, le cœur du projet consistait à retourner dans les douze écoles ayant participé au projet initial afin d'y interroger les membres du personnel impliqués de près dans la gestion des A.P., au sujet des pratiques liées aux A.P. et susceptibles d'expliquer les variations observées.

Étude 1 : phase quantitative

Méthode

Procédures et échantillonnage

Les analyses quantitatives ont été menées à partir de données archivées, recueillies dans le cadre du projet initial plus vaste sur le décrochage et la persévérance scolaire. Le devis de ce projet ayant déjà fait l'objet d'une description détaillée (Dupéré et al., 2017), seules les grandes lignes sont reprises ici. Au total, 12 écoles secondaires publiques aux prises avec des taux de décrochage élevés ($M = 36\%$) ont participé au projet entre 2012 et 2015. Les trois quarts de ces écoles étaient défavorisées selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES, 2017). Cet indice classe les écoles en rang décile selon les caractéristiques de leur bassin de recrutement : plus le rang est élevé, plus l'école est défavorisée. Les écoles de rang décile 8, 9 et 10 sont ainsi considérées comme défavorisées, car leur zone de recrutement comporte une forte proportion de familles défavorisées. Les trois quarts des écoles ayant participé au projet appartenaient à cette catégorie, alors que les autres avaient un bassin davantage mixte incluant des familles défavorisées et de classe moyenne (rang décile 5-7).

Dans chacune des écoles participantes, environ 45 élèves ont été interviewés individuellement, incluant 15 élèves décrocheurs, 15 élèves similaires mais persévérants (suivant la logique des devis avec cas-témoin appariés), et 15 élèves moyens ou normatifs. Au total, 545 entrevues ont été ainsi conduites.

Mesures

Les mesures principales sont décrites de manière sommaire, encore une fois car une description détaillée est disponible ailleurs (voir Thouin et al., soumis). Lors des entrevues, les

adolescents étaient amenés à décrire leur *participation à des A.P.* au cours de la dernière année. Ceux ayant indiqué avoir participé à au moins une A.P. dans leur école (31 %) ont ensuite été distingués de ceux n'ayant pas participé. Pour le *décrochage scolaire*, les élèves ayant décroché de l'école en cours d'année étaient identifiés par le personnel scolaire, à partir de données administratives. Tous ceux qui quittaient le secteur des jeunes sans avoir obtenu de diplôme ou de qualification étaient considérés comme décrocheurs.

Analyses

Suivant les autres articles déjà publiés à partir du projet plus vaste, seuls les élèves décrocheurs et appariés ont été retenus pour les analyses principales ($n = 366$; Dupéré et al., 2017). L'objectif des analyses n'était pas ici de démontrer, au niveau individuel, l'association indépendante entre la participation à des A.P. et la persévérance scolaire, cette démonstration ayant déjà été faite (Thouin et al., soumis). Plutôt, il s'agissait de documenter, au niveau des établissements, comment cette association variait d'une école à l'autre, puis de créer des groupes d'écoles où cette association était relativement forte, modérée ou faible. Afin d'atteindre cet objectif, des analyses simples basées sur la corrélation ont été privilégiées, les modélisations plus complexes n'étant pas possibles étant donné la petite taille de l'échantillon au niveau établissement ($N = 12$ écoles).

Ainsi, des corrélations de Spearman entre la participation à des A.P. et le décrochage scolaire ont été calculées séparément pour chacune des écoles participantes, afin de documenter la corrélation moyenne et les variations autour de celle-ci. Ensuite, les écoles ont été classées en trois groupes selon que la corrélation pour leur établissement se situait au-delà, en deçà, ou à l'intérieur de $0,75 \hat{E}T$ de la moyenne. Finalement, des analyses ont été réalisées afin de valider cette classification. Notamment, des comparaisons de moyennes ont été utilisées afin de contraster les trois groupes sur un ensemble de variables de niveau école n'ayant pas été utilisées pour créer ces groupes. Étant donné la petite taille de l'échantillon au niveau 2, des tests unilatéraux ont été utilisés dans ces analyses quantitatives.

Résultats

Les corrélations de Spearman réalisées séparément pour chacune des 12 écoles ont révélé que les associations entre la participation à des A.P. et la persévérance variaient entre r_s

= -0,28 et $r_s = 0,40$, avec une moyenne de $M = 0,11$ et un écart-type de $ÉT = 0,19$. En d'autres termes, en moyenne la corrélation était positive mais faible, avec toutefois d'importantes variations entre les établissements, puisque des corrélations positives et négatives relativement fortes ont été observées. En séparant les écoles en fonction de l'écart de leur corrélation respective par rapport à la moyenne, trois écoles ont été classées comme étant « performantes », puisque pour elles, la corrélation entre participation et persévérance se situait au-delà de 0,75 ÉT au-delà de la moyenne. Inversement, deux écoles ont été classées comme étant « moins performantes » en raison d'une corrélation de 0,75 ÉT en deçà de la moyenne. Finalement, sept des écoles participantes ont été classées comme ayant un profil « mitigé », c'est-à-dire que leur corrélation se situait à $\pm 0,75$ ÉT de la moyenne. La corrélation entre participation et persévérance a été recalculée pour chacun des types d'écoles. Cette corrélation était positive, modérée et significative pour les écoles « performantes » ($r_s = 0,33$; $p < 0,001$); positive mais faible et marginalement significative pour les écoles au profil « mitigé » ($r_s = 0,09$; $p = 0,085$), et négative, faible et non-significative pour les écoles « moins performantes » ($r_s = -0,15$; $p = 0,120$).

Ensuite, afin de valider cette classification, les trois groupes d'écoles ont été comparés sur un ensemble de variables de niveau établissement, à l'aide de test t (pour les moyennes) et de test de χ^2 (pour les pourcentages). Ces variables provenaient soit des entrevues individuelles menées auprès des élèves puis agrégées au niveau école a posteriori (p. ex. taux de participation aux A.P. chez les élèves normatifs), soient de données administratives officielles (p. ex. niveau de défavorisation de l'école selon l'indice IMSE), ou alors des données quantitatives recueillies lors des entrevues avec les responsables des A.P. (p. ex. nombre d'activités offertes, voir l'étude 2 pour les détails). Les résultats de ces comparaisons sont présentés au Tableau I. D'abord, les trois groupes ne se distinguaient pas significativement quant aux taux de participation des élèves normatifs ; plutôt, c'est au niveau de la participation chez les élèves vulnérables (décrocheurs ou similaires mais persévérants) que les écoles « moins performantes » se distinguaient négativement des autres. Autrement dit, ces écoles semblent sous-utiliser les A.P. spécifiquement chez les élèves vulnérables, et non chez l'ensemble du corps étudiant. Par ailleurs, au niveau des données administratives, les groupes ne se distinguaient pas en ce qui a trait à la taille ou au taux de décrochage de l'école, mais les écoles « moins performantes » étaient moins défavorisées économiquement que les

autres. Finalement, les informations quantitatives fournies par les responsables des A.P. suggèrent que les trois groupes ne se distinguent pas en ce qui a trait au nombre et à la variété des activités offertes. Par contre, les écoles « performantes » tendaient à avoir une plus grande proportion d'A.P. animées par du personnel scolaire plutôt que par du personnel externe comparativement aux écoles au profil « mitigé » (70 % vs 43 %), cependant cette différence n'était pas statistiquement significative.

Tableau I.

Caractéristiques des écoles de chacun des 3 groupes

	Écoles « performantes » (n = 3)		Écoles au profil « mitigé » (n = 7)		Écoles « moins performantes » (n = 2)	
	M/%	ÉT	M/%	ÉT	M/%	ÉT
Données issues des entrevues avec les élèves						
Taux de participation des élèves à risque ¹ (%)	22,2		27,0 ^a		10,2 ^a	
Taux de participation des élèves normatifs (%)	46,8		44,2		36,7	
Données administratives						
Taille de l'école (en milliers)	1,2	0,6	0,9	0,3	1,6	1,0
Taux de décrochage	36,3	13,9	38,8	11,2	27,7	6,4
Niveau de défavorisation (en rang décile)	9,3 ^a	1,2	8,6 ^b	1,6	4,5 ^{a,b}	0,7
Données issues des entrevues avec les responsables des A.P.						
Nombre d'A.P.	13,7	2,9	13,9	4,3	17,5	4,9
Variété d'A.P.	5,0	2,0	5,0	1,4	5,5	0,7
Proportion d'A.P. menées par le personnel de l'école	70,0	26,5	42,9	30,0	53,5	51,6
Proportion d'A.P. menées par un adulte responsable externe	21,0	13,5	52,1	29,4	46,5	51,6

Note. ¹Incluant les décrocheurs et les élèves similaires mais persévérants. ^{a, b} Basé sur des tests *t* (pour les moyennes) ou des tests χ^2 (pour les pourcentages) : les moyennes et les pourcentages qui se partagent des exposants dans chaque rangée diffèrent significativement à $p < 0,05$.

En somme, ces résultats montrent que les trois groupes se distinguent sur quelques indicateurs quantitatifs, et fournissent donc un certain appui à la classification proposée. Toutefois, l'interprétation n'est pas toujours évidente, notamment puisque certaines de ces différences sont contre-intuitives au premier abord, comme le fait que les écoles « moins performantes » sont moins défavorisées que les autres. D'autres analyses qualitatives plus poussées semblent donc nécessaires pour bien comprendre les processus sous-tendant les capacités variables de ces trois groupes d'écoles d'utiliser efficacement les A.P. pour soutenir la persévérance.

Étude 2 : phase qualitative

Méthode

Procédures

Afin d'approfondir et d'expliquer les résultats obtenus lors de la phase quantitative, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées auprès des adultes responsables de la gestion des A.P. dans les 12 écoles ayant participé au projet initial. Les directions des écoles participantes ont été sollicitées afin de repérer, parmi les membres de leur personnel, la personne la mieux renseignée sur les aspects organisationnels entourant les A.P. dans leur école. Une fois identifiés, ces informateurs-clés ont été contactés afin d'expliquer le contexte de la recherche et de vérifier leur intérêt à y participer. Tous ont accepté de prendre part à l'étude. Un rendez-vous en personne, à l'école qui les emploie, a été fixé pour réaliser l'entrevue. Un certificat d'éthique a été préalablement obtenu, en janvier 2015, du Comité d'éthique à la recherche en arts et en sciences (CERAS) de l'Université de Montréal (voir Annexe A).

Entrevues

Ainsi, douze entrevues individuelles semi-dirigées, d'une durée moyenne de 90 minutes, ont été réalisées en juin et septembre 2015. Ces 12 informateurs-clés (10 hommes, deux femmes) occupaient divers postes : sept techniciens en loisirs, deux enseignants d'éducation physique, un directeur adjoint, un surveillant d'élèves, un intervenant en toxicomanie. Lors de l'entrevue, ils avaient entre une et 35 années d'expérience dans la gestion d'activités de loisir ($M = 15,6$; $ÉT = 10,8$).

Chacune des entretiens a été menée par la chercheuse et s'est déroulée à l'école qui emploie le participant, dans un local assurant la confidentialité. Le consentement libre et éclairé de chaque participant a d'abord été obtenu, incluant la permission d'enregistrer l'entretien sur un support audio. Un des participants ayant refusé que l'entretien soit enregistré, des notes ont été prises pour recueillir ses propos. Chaque entretien a été réalisé en suivant le même protocole, élaboré par la chercheuse en collaboration avec la directrice de l'essai (voir Annexe B). Ce dernier comportait majoritairement des questions ouvertes et quelques questions fermées, concernant notamment la vision de l'école par rapport aux A.P., la nature et la structure des A.P. offertes, la clientèle visée, les ressources et installations dont dispose l'école, les modalités de promotion, d'inscription, etc. Il est arrivé que des participants fassent intervenir certains de leurs collègues lors de l'entretien, afin de répondre de manière plus complète à nos questions. Dans de tels cas, les propos de tierces personnes ont été clairement identifiés lors de la transcription des entretiens.

Analyses

La méthode d'analyse thématique a été privilégiée. Elle consiste à systématiquement repérer, regrouper puis faire l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus (Paillé et Mucchielli, 2003). Le logiciel NVivo 10 a servi de soutien à l'analyse des données. Il facilite le codage, la classification des données et permet de générer des matrices qui conviennent à l'analyse horizontale ou inter-cas, laquelle vise à comparer les cas pour en faire ressortir les différences et les similarités (Roy et Garon, 2013).

Tout d'abord, les entretiens ont été transcrits intégralement puis chaque transcription a été lue et corrigée en réécoutant l'enregistrement audio, ce qui a permis à la chercheuse de s'imprégner du discours des participants et d'avoir une vue d'ensemble du corpus total à analyser. Par la suite, le codage a été réalisé par une démarche de thématisation séquentielle, laquelle procède par une logique hypothético-déductive et se déroule en deux temps (Paillé et Mucchielli, 2003). Dans un premier temps, un échantillon du corpus tiré au hasard (3 entretiens) a été analysé afin d'établir une fiche thématique, soit une liste de thèmes hiérarchisés, pertinents et liés à l'objectif de recherche, et leur définition correspondante. Dans un deuxième temps, les thèmes et sous-thèmes regroupés dans la fiche thématique ont été attribués à l'ensemble du corpus, tout en laissant la possibilité à quelques nouveaux thèmes

d'émerger en cours d'analyse et de faire ainsi des ajustements à l'arbre thématique. Enfin, l'examen discursif des thèmes a été réalisé. Cette dernière étape, plus interprétative, consiste à relire et examiner en profondeur les thèmes et leurs extraits correspondants afin de parvenir à une discussion des résultats (Paillé et Mucchielli, 2003). À cet effet et de manière à discuter les résultats suivant la classification obtenue lors de la phase quantitative (p. ex. faire ressortir les similarités et les différences entre les trois groupes d'écoles), une matrice descriptive ordonnée par site, inspirée de l'analyse qualitative inter-cas de Miles et Huberman (2003), a été complétée.

Différentes stratégies ont été utilisées tout au long de l'analyse afin d'en assurer la validité et la fiabilité. D'abord, des rencontres régulières ont eu lieu entre la chercheuse et la directrice de l'essai afin de discuter et valider les décisions prises à chaque étape de l'analyse puis enrichir ses réflexions analytiques. Une rétroaction a ainsi été obtenue tant lors de l'élaboration de l'arbre thématique et des modifications qui ont été apportées à sa structure en cours d'analyse que durant l'examen discursif comprenant une analyse inter-cas. Par manque de temps et de ressources, la codification n'a pas été validée par un autre chercheur. Toutefois, des rencontres régulières avec un chercheur gradué et habitué à l'analyse qualitative ont permis d'établir un consensus quant à l'examen discursif des thèmes et les interprétations finales en lien avec les données brutes issues des entrevues. Enfin, des mémos ont été rédigés afin d'y consigner les décisions et leurs justifications en cours d'analyse, et ainsi garder une trace écrite des étapes menant à l'élaboration de la version finale de l'arbre thématique.

Résultats

L'analyse des entrevues a permis de dégager six thèmes qui s'articulent autour de deux grands volets. Le premier volet porte sur le cadre organisationnel structurant le travail des répondants. Les aspects facilitants ou contraignants de ce cadre se déclinent selon quatre thèmes, soit 1) le modèle de gestion et de coordination des A.P., 2) les ressources disponibles, 3) les conditions de travail, puis 4) les caractéristiques de l'école et de la clientèle. Le deuxième grand volet réfère quant à lui au travail des répondants auprès des jeunes et à son impact sur le niveau de participation des élèves aux A.P., plus précisément au caractère inclusif des pratiques mises en place. Ce volet regroupe les deux derniers thèmes, soit 5) l'offre d'activités et les pratiques promotionnelles, puis 6) l'accessibilité des A.P.

Chacun des thèmes sera présenté, puis contrasté lorsque possible de manière succincte selon les trois groupes d'écoles identifiés dans la phase quantitative. Afin de préserver l'anonymat des répondants et la confidentialité de leurs propos, toute information identificatoire a été retirée des citations et le masculin a été privilégié. Afin d'enrichir la mise en contexte des résultats, des propos échangés par le personnel des écoles lors des rencontres de transfert des connaissances sont parfois rapportés. Lorsque tel est le cas, la source est clairement identifiée. Un résumé des résultats est également fourni sous forme de tableau (voir Annexe C).

Cadre organisationnel structurant le travail des répondants

1) Modèle de gestion et de coordination des A.P.

Ce premier thème porte sur le modèle de gestion et de coordination des A.P. privilégié dans les écoles. Les répondants décrivent le modèle organisationnel en abordant principalement la vision et l'objectif de leur établissement à l'égard des A.P., les acteurs impliqués et la répartition des tâches entre eux.

Vision de l'école quant aux A.P. Tous les répondants décrivent la vision de leur école quant aux A.P. comme étant marquée par une volonté d'offrir chaque année des activités qui soient de qualité, diversifiées et accessibles à tous les élèves, et ce dans le but premier de favoriser le sentiment d'appartenance et la persévérance scolaire de ces derniers. Toutefois, plusieurs répondants, concentrés dans les écoles des groupes « mitigé » et « moins performant », mentionnent avoir un objectif supplémentaire non officiel, soit d'attirer une nouvelle clientèle et de freiner l'exode des élèves de familles relativement plus aisées vers l'école privée. Ce deuxième objectif est poursuivi tant par le biais d'une offre diversifiée et attrayante de programmes pédagogiques particuliers (p. ex. arts-études, sports-études, concentration en arts, enrichissement en sports, etc.), qu'avec les A.P. : « Toutes ces concentrations, on les retrouve en parascolaire après, là. [...] En fait, c'est comme notre moyen de publicité d'école publique dans la région par rapport à ça, t'sais ». Enfin, pour certains répondants des groupes « mitigé » et « moins performant », s'ajoute à cette volonté de faire concurrence à l'école privée, un besoin préalable de redorer l'image de leur établissement pour pallier une mauvaise réputation persistante :

Encore aujourd'hui, l'école elle a pas une très bonne réputation, là. C'est une école de, ben de bums j'te dirais, là. C'est souvent : « [nom de l'école], y'a ben de la bataille, y'a de la dope », pis là, c'est vraiment pas ça, là. Pis longtemps, ça l'a été ça, pis depuis une couple d'années, depuis qu'y ont commencé à mettre des concentrations, ben t'sais, en tout cas ça aide à changer un peu l'image de l'école, là [...]

Bien que les répondants n'en fassent pas directement mention, ce deuxième objectif peut entraver le premier. En effet, lors d'une activité de transfert des connaissances dans une école « moins performante », des enseignants en adaptation scolaire mentionnaient que de leur point de vue, l'offre diversifiée et dynamique d'activités à leur école était conçue surtout pour attirer des élèves d'origine socioéconomique relativement favorisée, et non pour soutenir la persévérance des élèves les plus vulnérables. En conséquence, de leur point de vue leurs élèves avaient peu de place dans les activités et le discours officiel présentant les A.P. comme outil de soutien à la persévérance correspondait peu à la réalité sur le terrain. Cette tension pourrait être particulièrement importante dans les écoles « moins performantes », dont la zone de recrutement est mixte et comporte des familles défavorisées et de classe moyenne, comparativement aux autres groupes où la concentration de familles défavorisées est beaucoup plus grande.

Modèle organisationnel privilégié. Les acteurs impliqués et le mode de gestion des A.P. sont variables et colorent le contexte de travail des répondants. En ce qui concerne les pratiques de gestion des A.P. (p. ex. la planification, l'organisation, la recherche de financement, l'embauche de personnel, etc.), tous les répondants expliquent qu'elles sont réalisées conjointement par un ou plusieurs coordonnateurs (dont eux-mêmes) et un membre du personnel de la direction duquel ils relèvent. Cependant, la répartition des tâches et le niveau d'implication des directions varient grandement d'une école à l'autre. Par exemple, un coordonnateur peut être impliqué dans la recherche et la gestion du financement, alors que dans une autre école, cette responsabilité est entièrement assumée par la direction.

Deux modèles plus ou moins centralisés de gestion et de coordination ont été décrits par les répondants. Dans le premier modèle centralisé, mis en application dans la grande majorité des écoles, la coordination des A.P. est assurée par une personne (ou plusieurs dans les écoles de grande taille) dont la tâche première est l'organisation des activités étudiantes, le plus souvent un technicien en loisirs. Dans ce modèle, les répondants se chargent de la planification de l'offre et de l'organisation de la promotion des A.P. auprès des jeunes, de la

gestion et de l'entretien du matériel, de l'animation d'un petit nombre d'A.P., de l'embauche des adultes responsables (à l'externe comme à l'interne, parmi l'équipe-école), ainsi que d'une forme de supervision globale et d'obtention de rétroaction de la part des élèves et des adultes responsables. Ces tâches impliquent de surcroît une grande présence sur le terrain : « Je suis là quand y a des matchs, je suis là au début des pratiques, tout le temps. Je suis présent. Pis pas juste pour les entraîneurs, pour les jeunes aussi ». Par ailleurs, en plus de la coordination des A.P. s'ajoutent d'autres tâches, soit la planification et l'organisation de sorties (p. ex. journée verte), de journées thématiques ou d'évènements ponctuels (p. ex. fête d'Halloween, journée de la rentrée), puis la mise en place d'activités variées et accessibles à tous quotidiennement (p. ex. des jeux libres au café étudiant).

Dans le deuxième modèle, rapporté par une minorité de répondants, la coordination des A.P. est assurée par un petit nombre d'enseignants qui agissent également à titre d'adultes responsables (p. ex. un enseignant est aussi entraîneur de football puis coordonnateur des A.P. sportives). Ainsi, et puisqu'il n'y a pas de technicien en loisirs dans ces écoles, la gestion des A.P. y est moins centralisée. En effet, chaque activité ou chaque secteur d'activités y est géré de manière indépendante : « Nous autres on est trois enseignants d'éducation physique libérés pour s'occuper des activités. [...] Tout le parascolaire, presque tout le parascolaire passe par nous trois. Les arts font leurs choses de leur côté, là. » Une rétroaction de la part des élèves participants et des adultes responsables y est aussi obtenue pour chaque secteur d'activités : « C'est non formel. T'sais, là, dans un cadre de porte, là : "As-tu aimé ton année ? Qu'est-ce que tu changerais pour l'année prochaine ? As-tu des besoins pour l'année prochaine ?" »

Les résultats suggèrent que ces deux modèles (le premier, présent dans les trois groupes et le deuxième, présent dans une école « performante » et une école « moins performante ») peuvent bien fonctionner, à condition qu'il y ait une bonne adéquation entre la tâche des répondants et les ressources dont ils disposent pour l'accomplir. En d'autres termes, le premier modèle fonctionne bien lorsque le technicien en loisirs n'a pas une charge de travail démesurée, qu'il dispose des effectifs nécessaires étant donné le nombre d'élèves à sa charge et qu'il reçoit un bon appui de sa direction. C'est le cas des répondants des écoles « performantes ». Inversement, le répondant de l'école « moins performante » qui privilégie ce modèle rapporte que la grande taille l'école et l'ampleur du personnel à gérer (p. ex. 40 adultes uniquement pour les A.P. sportives) lui laissent trop peu de temps pour accomplir ses tâches.

Dans le même ordre d'idées, le modèle dont la gestion des A.P. est effectuée par un groupe d'enseignants fonctionne bien lorsque ces derniers sont suffisamment dégagés de leurs tâches habituelles d'enseignement pour se consacrer aux activités (de sorte que leur implication ne soit pas bénévole) et qu'ils reçoivent un bon soutien de la part de leur direction étant donné l'absence de technicien en loisirs. Les deux répondants qui évoluent dans ce modèle rapportent des expériences très divergentes. Celui dont l'école est « performante », décrit avoir accès à ces conditions favorables, notamment la possibilité de bien conjuguer son rôle d'enseignant à celui de coordonnateur des A.P. et l'obtention d'un soutien continu de la part de son directeur. En contrepartie, le répondant de l'école « moins performante » mentionne que son implication dans les A.P. dépasse largement le temps pour lequel il est dégagé de son rôle d'enseignant et qu'il se retrouve à faire beaucoup de travail bénévole. De plus, puisque sa direction collabore peu aux tâches de gestion des A.P., il se dit surchargé et peu soutenu.

En somme, parmi ces deux modèles de gestion, aucun ne ressort comme étant meilleur. Il s'avère plutôt nécessaire qu'il y ait une bonne adéquation entre la tâche du répondant et les ressources mises à sa disposition afin de parvenir à une gestion efficace des A.P.

2) Ressources disponibles

Ce deuxième thème porte sur les ressources financières, matérielles et humaines nécessaires au travail des répondants. Les manques perçus au niveau du budget alloué aux A.P. ainsi que les contraintes d'accès aux installations sont abordés. Les répondants s'expriment également sur quelques points forts et difficultés liés à l'embauche des adultes responsables.

Ressources financières. La perception des répondants quant à la somme dont ils disposent pour gérer les A.P. varie beaucoup d'un groupe d'écoles à l'autre. Les répondants des écoles « performantes » considèrent leur budget suffisant — une des écoles de ce groupe arrive même à offrir la gratuité complète des A.P. à ses élèves. Au contraire, les répondants du groupe « mitigé » estiment que le budget mis à leur disposition est insuffisant et que ce manque complexifie leur travail : « Trouver des sous, c'est vraiment un gros problème, surtout ces temps-ci, avec les coupures. Justement, avant que vous arriviez, je préparais un bon de commande pour le matériel. J'essaie d'acheter le plus que je peux avec le montant que j'ai. »

Par ailleurs, le manque de financement entraîne pour certains une augmentation de la charge de travail. En effet, un répondant explique qu'il doit organiser des activités d'autofinancement et solliciter des commerçants pour obtenir des commandites, sans quoi certaines A.P. ne pourraient être maintenues : « C'est le seul moyen pour qu'on puisse survivre. » De surcroît, d'autres répondants de ces écoles au profil « mitigé » soulignent que plutôt que d'investir suffisamment dans les A.P., leur école demande une grande contribution financière de la part des élèves et de leurs parents en ayant recours au principe peu inclusif d'utilisateur-payeur :

L'école n'injecte pratiquement, en tout cas à mes yeux, là, y'injectent pas assez d'sous, puis ça, ça cause des problèmes. Des fois, des jeunes peuvent pas venir, parce que qu'ils ont pas les sous pour participer, peu importe l'activité, là, soit en équipe sportive ou Journée blanche, Journée verte [...]

Les répondants des écoles « moins performantes » décrivent eux aussi des contraintes relatives au manque de ressources financières. L'un relève l'inégalité du financement selon le type d'A.P. : « La commission scolaire injecte, par exemple, que de l'argent dans le sport. Elle ne fait pas dans l'artistique. Ça, c'est un manque. » L'autre, à l'instar des répondants du groupe « mitigé », mentionne que son école investit peu dans les A.P., que des activités d'autofinancement s'ajoutent chaque année à ses tâches et que les élèves doivent déboursier beaucoup pour participer.

Ressources matérielles. Tous les répondants indiquent que les ressources matérielles nécessaires aux A.P., soit les installations et l'équipement, sont adéquates et suffisamment nombreuses. Toutefois, diverses contraintes en lien à l'accessibilité des installations sont soulevées, particulièrement dans les écoles au profil « mitigé » et les écoles « moins performantes ». En effet, plusieurs répondants du groupe « mitigé » perçoivent comme une difficulté majeure la non-disponibilité des gymnases à partir d'une certaine heure en soirée, moment où l'arrondissement ou la municipalité vient y offrir des activités destinées à la population du quartier ; ceci peut faire en sorte que des A.P. ne puissent être offertes. De plus, certains soulignent que les programmes particuliers (p. ex. les concentrations sportives) ont priorité sur l'accès aux gymnases, ce qui réduit encore les possibilités d'offre d'A.P. Enfin, les répondants des écoles « moins performantes » rapportent des contraintes similaires : l'un mentionne que l'accès au terrain de football est souvent restreint par la ville qui en assure l'entretien, et que les séances d'entraînement doivent se tenir ailleurs, ce qui engendre des

coûts pour le transport en autobus ; l'autre répondant exprime qu'il s'agit d'un défi continu et difficile d'assurer une utilisation harmonieuse et équitable des installations pourtant multiples, étant donné la grande taille de l'école et le grand nombre d'A.P. à gérer.

Ressources humaines. En ce qui concerne les adultes responsables des A.P., tous les répondants observent qu'il est préférable qu'ils fassent partie de l'équipe-école :

C'est plus bénéfique pour la persévérance si c'est les membres du personnel qui s'impliquent. Même le concierge, si ça y tente ! Une année, j'avais le directeur d'école comme coach de basket. Les jeunes étaient là tout le temps. Y'en revenaient pas d'avoir le directeur comme coach. [...] C'est important parce que tu vas finir par créer des liens plus solides, veux, veux pas.

De manière générale, dans les écoles où les adultes responsables sont en majorité des membres du personnel, les répondants l'abordent comme un point fort de leur programme d'A.P. :

On n'est pas seulement des coachs, on est aussi des personnes-ressources. Les élèves viennent nous voir. Tu sais, quand t'embauches un coach, y'est là seulement pour ses entraînements. Après ça, y s'en va. Nous autres, on est là toute la journée. Les jeunes viennent nous voir si y'ont des problèmes, des choses comme ça, fait que ça, je pense que c'est une grosse force.

Toutefois, la proportion d'adultes responsables membres du personnel de l'école varie d'une école à l'autre, de sorte que les avantages que cela comporte pour les élèves et pour les répondants (p. ex. n'accorder que peu de temps à l'embauche lorsque le personnel s'implique beaucoup) varient également.

Dans les écoles « performantes », les entraîneurs et autres responsables sont en majorité des membres de l'équipe-école qui s'impliquent sur une longue période. Les répondants de ce groupe ne font pas mention de contraintes liées à l'embauche et ils abordent l'implication et la stabilité du personnel comme étant des points forts de leur milieu. Inversement, dans les groupes « mitigé » et « moins performant », bien qu'il existe une grande variabilité entre les écoles (de 10 à 90 % des responsables des A.P. dans les écoles de ces groupes sont issus de l'externe), la majorité des répondants mentionnent devoir surtout recruter à l'externe et rapportent davantage de contraintes. Notamment, plusieurs répondants des écoles au profil « mitigé » et « moins performantes » abordent l'impact du budget insuffisant sur la rémunération des adultes responsables : « Un bagage d'expériences avec de l'encadrement, y'a le salaire qui vient avec. [...] Ça coûte des sous avoir ça. On n'a pas toujours le privilège de se payer ça. Des fois, on a quelqu'un qui commence. » De ce fait, ils soulignent embaucher, à

titre d'adultes responsables, beaucoup d'étudiants au cégep ou à l'université. Ces derniers étant peu expérimentés, cela exige de la supervision supplémentaire, un suivi plus serré et parfois même des compromis au niveau de l'horaire. En effet, dans une des écoles « moins performantes », les A.P. ont une durée moindre — elles se terminent pour la plupart en avril —, étant donné la forte proportion de responsables cégépiens qui quittent leur poste dès la fin de leur session d'hiver (p. ex. pour débiter un nouvel emploi). En outre, puisque la majorité de ces responsables-étudiants ne s'engagent pas au-delà de la durée de leurs études, cela amène un grand roulement de personnel qui signifie, pour les répondants, un retour constant aux procédures d'embauche, voire un manque temporaire d'effectif qu'ils doivent combler eux-mêmes (p. ex. prendre en charge une équipe en attendant de trouver un nouvel entraîneur).

Enfin, plusieurs répondants des groupes « mitigé » et « moins performant » mentionnent que les enseignants ne s'impliquent pas suffisamment dans les A.P. Certains expliquent que l'instabilité d'emploi des jeunes enseignants y contribue, en ce sens que ces derniers cessent leur implication lorsqu'ils se font supplanter par un collègue avec plus d'ancienneté et doivent changer d'école. Toutefois, la majorité de ces répondants perçoivent quant à eux un fort lien entre le manque d'implication des enseignants et les revendications syndicales de ces derniers : « Pis là, on s'en va pas dans des bonnes années, là ! Tout le monde est en moyen de pression. Moi, mes profs d'éduc y'ont dit : “Là, si c'est pas dans notre tâche, je pourrai pas en faire autant !” » De surcroît, certains répondants des écoles au profil « mitigé » et des écoles « moins performantes » expriment craindre que ce contexte défavorable à l'engagement des enseignants comme adultes responsables réduisent considérablement la qualité de l'offre d'A.P. dès l'an prochain : « Secondaire en spectacle, j'peux en faire une partie, mais le club de lecture ça marchera pas, la radio ça marchera pas, le Festifilm ça marchera pas parce qu'y seront pas là, à moins que ça se règle, t'sais. »

3) Conditions de travail

Ce troisième thème présente le point de vue des répondants quant à leurs conditions de travail. La charge de travail, la rémunération et le soutien obtenu de la part de la direction.

Les répondants des écoles « performantes », contrairement à ceux des autres groupes, rapportent avoir de bonnes conditions de travail. Ils sont tous rémunérés pour la portion de leurs tâches allouée aux A.P., à la différence de plusieurs répondants des autres groupes qui

soulignent devoir faire beaucoup de travail bénévole. De plus, la majorité d'entre eux se disent bien soutenus par leur direction : « Quand on a besoin de quelque chose, quand on cogne au bureau, immédiatement, on a une réponse ou on a du soutien par rapport à ça. Fait que ça c'est super important. » De plus, bien qu'ils expriment avoir beaucoup de travail, le partage des tâches avec la direction leur évite d'être surchargés :

Un moment donné, ça m'en fait beaucoup, fait que j'y en laisse un petit peu. Elle (la direction), a prend le temps de m'aider ! C'est pas tout le temps comme ça ! C'est pas à toutes les places qu'y font ça, mais elle, a prend le temps.

Inversement, la majorité des répondants des groupes « mitigé » et « moins performant » mentionnent avoir une trop grande charge de travail : « On travaille des heures, on fait du temps supplémentaire. J'suis tellement débordé ! Honnêtement, ça m'arrive de faire du travail à maison. » Un manque de soutien de la part de la direction est également noté par plusieurs d'entre eux. Par ailleurs, un manque de rémunération est souvent rapporté : un répondant n'est pas du tout rémunéré pour la portion de ses tâches qui touche les A.P. et d'autres ne le sont qu'en partie, en ce sens que leur rémunération ne couvre pas toutes leurs heures supplémentaires. Ainsi, le travail bénévole représente beaucoup de temps, tel que le souligne un enseignant aussi entraîneur :

On met beaucoup, beaucoup d'heures là-dedans. Moi, c'est du quatre heures par semaine de septembre à avril, plus toutes les tournois des fin de semaine que je te parlais, t'sais. À un moment donné, t'as beau aimer ça le volleyball, mais c'est tout un engagement les fins de semaine, tout ça. T'sais, quand tu travailles toute la semaine pis que la fin de semaine tu continues à travailler pis que tu recommences ton autre semaine après, t'sais ? C'est pas facile !

4) Caractéristiques de l'école et de la clientèle

Plusieurs répondants se sont exprimés spontanément sur certaines caractéristiques de leur école, telles que la taille, la localisation et le type de clientèle desservie, et ont mis en évidence les impacts négatifs de celles-ci sur certains aspects de leur travail, notamment la charge de travail et la coordination. Ce quatrième thème rend compte de leurs observations.

Taille de l'école. Certains répondants soulignent que la grande taille de leur école et par extension le grand nombre d'élèves, d'A.P. et d'adultes responsables à gérer leur amènent une grande charge de travail. Toutefois, un seul répondant — issu du d'une école « moins performante » — perçoit cette caractéristique comme le principal obstacle de son travail. En

effet, en plus de se dire constamment surchargé, et ce, malgré la grande quantité de ressources à sa disposition (p. ex. les tâches en lien aux A.P. sont réparties entre lui et un autre technicien en loisirs), il mentionne que cela engendre des difficultés de communication entre les différents paliers : « Vu la grosseur de notre école, c'est déjà en partant un problème au niveau de la communication. [...] entre l'école, les élèves, les pratiques, les entraîneurs, là. Y'a beaucoup de monde à gérer ! » De surcroît, cela contribue selon lui au maintien d'une ambiance impersonnelle dans l'école, qui nuit à l'implication du personnel dans les A.P. : « Le personnel de l'école ne s'implique pas dans notre école. Encore là, t'sais, c'est parce que c'est par sa grosseur, là. »

Localisation. Tous les répondants des écoles situées en région rurale rapportent devoir composer avec des contraintes de transport inhérentes au grand territoire desservi. Ils abordent notamment les coûts élevés engendrés par location d'autobus pour la participation à la ligue inter-école du Réseau du sport étudiant du Québec (R.S.E.Q.), ou encore la nécessité d'une mobilisation des parents pour assurer le covoiturage tant lors des tournois que des séances hebdomadaires d'entraînement.

Type de clientèle. La moitié des répondants soulignent à plusieurs reprises que leur clientèle est très défavorisée et que les A.P., notamment l'encadrement qu'elles procurent, prennent dans ce contexte une importance toute particulière :

C'est un service essentiel, le loisir, au niveau de la clientèle à [nom de l'école]. [...] Je veux pas généraliser, mais au niveau familial, y'en a qui sont beaucoup laissés à eux-mêmes, fait que y'ont besoin d'encadrement, y'ont besoin de sentir un peu de rigidité, un cadre, puis ça prend ça peu importe l'activité.

Une minorité d'entre eux rapportent que la défavorisation de la clientèle leur permet d'obtenir de plus grosses subventions, ce qui facilite en quelque sorte leur travail puisqu'ils disposent de plus de ressources. Les autres répondants, en contrepartie, décrivent cette caractéristique comme étant une contrainte centrale les obligeant à mettre en place plusieurs stratégies supplémentaires, notamment pour que les jeunes puissent avoir accès aux A.P. (p. ex. trouver des moyens d'offrir des A.P. gratuites ou à faible coût). C'est le cas de la majorité des répondants des écoles ayant un profil « mitigé », lesquels qualifient une portion de leur clientèle de difficile : « Ils sont tous en difficulté. À la maison, y vivent des choses assez rough, là. Y viennent de milieu défavorisé, violence, gangs de rue, tout ça ». Ils rapportent

devoir davantage s'impliquer personnellement et de manière continue auprès de ces élèves afin que ceux-ci puissent maintenir leur participation (p. ex. les encadrer de près, faire des rappels afin qu'ils se présentent aux séances d'entraînement, faire des suivis en cas d'absence, etc.). Enfin, certains répondants du groupe « mitigé » soulignent même que les besoins de base de plusieurs des élèves ne sont pas comblés. L'un d'entre eux exprime devoir accorder beaucoup de temps et d'énergie à répondre à ces besoins, notamment en trouvant des moyens de leur fournir gratuitement des repas, du matériel scolaire et de l'équipement pour les A.P.

En somme, des contraintes inhérentes aux caractéristiques de l'école et de la clientèle sont soulevées par les répondants des trois groupes. Toutefois, il appert que c'est sur le plan des ressources disponibles pour pallier ces contraintes que chacun des groupes se distingue pour ce thème. En effet, les répondants des écoles « performantes » rapportent qu'ils disposent d'un budget suffisant pour répondre aux besoins de la clientèle défavorisée et d'assez de soutien et d'effectif pour surmonter la charge de travail d'une école de grande taille. Les répondants des écoles « moins performantes », lesquels mentionnent quant à eux devoir composer avec un manque de ressources (p. ex. peu d'implication du personnel, budget insuffisant) et être surchargés de travail, n'arrivent pas à pallier ces mêmes contraintes. Il en va de même pour la majorité des répondants des écoles au profil « mitigé ».

Caractère inclusif des pratiques

5) Offre d'activités et pratiques promotionnelles

Offre d'A.P. De manière générale, les écoles offrent des A.P. diversifiées, c'est-à-dire de tous les types ou presque, soit des A.P. sportives, culturelles (p. ex. musique, danse, théâtre), des clubs (p. ex. club de robotique) et des A.P. d'implication sociale ou scolaire (p. ex. conseil étudiant). Toutefois, les répondants mentionnent que l'offre n'y est pas toujours équilibrée sur le plan de la quantité et de la visibilité. En effet, plusieurs écoles, particulièrement celles au profil « mitigé » et les « moins performantes », offrent davantage d'A.P. sportives et peu d'A.P. culturelles (voire aucune dans deux écoles), en plus de mettre particulièrement à l'avant-plan les A.P. associées à leurs programmes pédagogiques particuliers (p. ex., lorsqu'il y a une concentration basketball, l'A.P. basketball reçoit davantage de visibilité).

De plus, tous les répondants disent vouloir servir tous les élèves. Pour ce faire, certaines pratiques sont appliquées partout. Par exemple, pour rejoindre tous les élèves incluant ceux qui ne sont pas intéressés d'emblée par des activités structurées, les répondants de tous les groupes s'efforcent d'offrir, en plus des A.P. se tenant après l'école, des activités libres peu ou pas structurées sur l'heure de dîner (p. ex. des sports libres au gymnase, l'accès libre aux locaux d'informatique, etc.) : « Les midis, faut pas fermer l'œil sur cette plage horaire là qui est vraiment fondamentale, je pense, parce que les jeunes sont à l'école et veulent faire quelque chose, t'sais. » Toutefois, certaines pratiques permettant d'ajuster l'offre en fonction de besoins plus spécifiques des élèves sont concentrées dans les écoles « performantes ». En effet, les répondants de ces écoles se montrent particulièrement proactifs et prêts à concrétiser les demandes des élèves en matière d'activités : « Faut être à l'écoute aussi, des fois, des besoins des jeunes, là, de qu'est-ce qu'y veulent vraiment, t'sais. » Par conséquent, ils mentionnent faire en sorte qu'une A.P. soit offerte même si elle n'est demandée que par un petit nombre d'élèves ou encore il leur arrive de débiter une nouvelle activité qui leur est demandée en cours d'année plutôt que d'attendre l'année suivante.

Pratiques promotionnelles. Des différences notables entre les groupes ressortent du discours des répondants en lien avec les pratiques promotionnelles visant à informer les élèves quant à l'offre d'A.P. et à les inviter à s'y inscrire. Dans les écoles « performantes », les stratégies de promotion sont diversifiées et nombreuses. Les répondants y font non seulement une promotion globale et ponctuelle en début d'année (p. ex. en faisant la tournée des classes et par le biais d'un dépliant ou d'une foire qui présentent toutes les A.P.), mais également une promotion continue (p. ex. par des messages fréquents à l'interphone) et même plus directe (p. ex. en relançant les jeunes dans les corridors). De plus, un répondant d'une école « performante » située en région rurale souligne la contribution des journaux locaux, lesquels font la couverture de tous les matchs sportifs et événements culturels relatifs aux A.P., ce qui favorise la visibilité de celles-ci.

Questionnés quant à la présence de stratégies pour recruter les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (E.H.D.A.A.), les répondants du groupe « performant » mentionnent se rendre dans leurs classes en début d'année afin de les informer de l'offre d'A.P. Ils soulignent également que l'inclusion de ces élèves dans les A.P. se fait surtout en collaboration avec leurs enseignants :

Les profs d'adapt, ici, y sont ultra impliqués. Fait que c'est pas rare, là, que le prof d'adapt descende avec un de ses élèves dire : « Hey (nom du répondant) ! J'ai cet élève-là qui aimerait jouer au football » [...] y'a même des profs d'adapt t'sais là qui agencent un peu l'horaire de leurs élèves pour qu'y puissent venir.

Enfin, dans l'ensemble des écoles incluant les écoles « performantes », les répondants ne disposent pas d'un moyen d'identifier les élèves qui ne participent à aucune A.P. (p. ex., ils n'ont pas une liste de tous les élèves qui indique leur participation ou non aux A.P.). Aucun effort n'est donc fait pour recruter les non-participants.

Dans le groupe « mitigé », la majorité des répondants à l'instar de ceux du groupe « performant », mettent en place des stratégies diversifiées et nombreuses de promotion tant en début d'année que de manière continue, incluant un recrutement direct sur le terrain :

Si on fait juste l'offrir, mettons juste sur un carton, ça marche pas. T'sais, faut vraiment être capable d'aller solliciter les élèves un par un. [Si] on sait que bon, lui y fait de la musique, on va aller le voir pis : « Hey ! ça te tente-tu ? » Pis t'sais, si y'est pas sûr, ben là : « Invite tes amis. T'en connais-tu d'autres ? » Fait que lui y dit : « Ah oui : lui. » T'sais, faut vraiment faire du bavardage pour être capable d'essayer d'offrir une activité en parascolaire.

Toutefois, certains répondants mentionnent des difficultés qui les empêchent de recourir à certaines stratégies de promotion, soit le manque de collaboration des enseignants (p. ex. certains refusent qu'un répondant fasse la tournée des classes) et leur trop grande charge de travail. Par ailleurs, d'autres rapportent faire des efforts pour recruter les élèves H.D.A.A., en collaboration avec leurs enseignants : « C'est les seules classes que je fais le tour ! Pis les classes TED aussi, pour les intégrer. Avec les éducatrices, je travaille beaucoup là-dessus parce que c'est la meilleure façon. Si je fais pas ça, ils s'inscriront pas ! » En revanche, les répondants doivent parfois beaucoup s'investir dans l'encadrement de ces élèves afin qu'ils maintiennent leur participation à l'A.P., ce qui « demande énormément d'énergie ». Ainsi, un répondant surchargé indique ne pas faire de tournée de classe pour les élèves H.D.A.A. : « T'sais, j'aime autant m'attarder à des jeunes qui sont vraiment intéressés que peut-être perdre mon temps avec eux que j'sais qu'y viendront pas. » Enfin, tel qu'explicité précédemment, les stratégies promotionnelles de quelques écoles ayant un profil « mitigé » sont grandement axées sur la recherche de future clientèle pour les programmes particuliers :

« La promotion, je vous dirais, elle se fait surtout auprès des élèves des écoles primaires. Donc, c'est comme une opération de charme. On a des dépliants qui sont

produits. Dans un premier temps, les enseignants [...] se déplacent dans les écoles primaires puis montrent aux élèves du dernier cycle primaire — cinquième, sixième année, parfois même la quatrième année — ce qu'on fait ici. Puis ils essaient de les introduire à ces activités-là pour créer un petit peu un intérêt. »

Finalement, dans les deux écoles classées « moins performantes », les pratiques promotionnelles sont peu nombreuses. Dans l'une d'elles, la promotion est surtout axée sur la recherche de nouvelle clientèle pour « les options », soit les programmes particuliers, et les A.P. correspondantes. Seul un dépliant décrivant l'offre complète des A.P. est remis en début d'année et le recrutement des participants est généralement effectué de façon individuelle et directe, par chacun des enseignants responsables des A.P., étant donné l'absence de technicien en loisirs. Dans l'autre école, toute l'offre d'A.P. est regroupée sous un modèle rappelant celui des universités américaines, c'est-à-dire que toutes les A.P. sportives et culturelles portent le même nom (p. ex. les Cougars en soccer, les Cougars en improvisation, etc.). Dans ce cas, l'école mise sur la visibilité que procure ce modèle (p. ex. équipes facilement reconnaissables, produits dérivés) pour améliorer sa réputation, attirer la future clientèle, puis générer un sentiment d'appartenance tant chez les jeunes participants que chez les autres élèves, qui peuvent par exemple porter fièrement un chandail des Cougars. Par ailleurs, la promotion y est davantage axée sur les A.P. sportives (p. ex., un document abordant uniquement les A.P. sportives est envoyé par la poste à chaque élève au cours de l'été). De surcroît, le répondant indique utiliser peu de stratégies directes en raison de la grande taille de l'école (p. ex. pas de tournée des classes) et mentionne que sa trop lourde charge de travail l'empêche de mettre en place de nouvelles stratégies de promotion par le biais des réseaux sociaux par exemple.

6) Accessibilité des A.P.

Ce dernier thème concerne les obstacles potentiels à la participation des élèves, soit les coûts d'inscription, les critères de sélection et les contraintes liées au transport. Les répondants décrivent les pratiques mises en place afin de contrer ces obstacles, ainsi que les difficultés les empêchant d'établir de telles stratégies.

Coûts d'inscription. Parmi les écoles « performantes », l'une d'entre elles offre la gratuité complète des A.P., alors que les autres demandent aux élèves d'acquiescer des frais d'inscription qui varient entre 0 \$ et 165 \$ par A.P. Plusieurs stratégies sont mises en place par

les répondants pour pallier le manque de ressources financières des élèves (p. ex. échelonner sur plusieurs paiements les frais d'inscription, recourir à des fondations privées qui accordent une aide aux familles moins aisées, etc.). Enfin, dans le cas où ces stratégies ne suffiraient pas, l'école prend en charge les coûts d'inscription, de sorte qu'aucun élève dans l'impossibilité de payer ne peut se faire refuser l'accès à une A.P.

Dans le groupe « mitigé », les frais d'inscription aux A.P. varient beaucoup d'une école à l'autre (p. ex., pour des A.P. sportives identiques, les coûts peuvent varier entre 40 \$, 75 \$ et 110 \$ selon l'école). La moitié des répondants rapportent utiliser des stratégies semblables à celles mises en place dans les écoles « performantes » et ainsi ne jamais refuser l'accès à un élève qui ne peut assumer les coûts d'inscription. Par contre, l'autre moitié des répondants du groupe « mitigé » indiquent qu'il arrive que des élèves ne puissent pas participer aux A.P. par manque de ressources financières et que pour des raisons au-delà de leur volonté, ils ne peuvent recourir à des stratégies d'accommodement. Par exemple, dans une école qui applique le principe d'utilisateur-payeur, le répondant souligne non seulement que les frais d'inscription augmentent de 5 à 10 \$ par A.P. chaque année, mais que sa direction refuse de mettre en place des stratégies d'aide financière aux élèves : « S'il a pas l'argent, y pourra pas jouer, pis l'école a fait pas d'accommodement. »

En ce qui concerne les écoles « moins performantes », il s'agit de celles parmi l'échantillon où les frais d'inscription sont les plus élevés et peuvent atteindre jusqu'à 300 \$ par A.P. Les répondants de ces deux écoles rapportent que ces sommes sont hors de portée pour plusieurs élèves. De plus, peu de stratégies autres que d'offrir d'échelonner le coût sur plusieurs versements et de recourir à des fondations pour les A.P. sportives sont mises en place pour pallier ce manque. Par ailleurs, un répondant indique que puisque l'école investit peu, utilisant le principe d'utilisateur-payeur, les frais d'inscription augmentent beaucoup chaque année afin de maintenir l'offre d'A.P. Néanmoins, il explique aussi qu'une collecte de fonds facultative est organisée en début d'année, par laquelle les élèves ramassent de l'argent qu'ils peuvent utiliser à l'intérieur de l'école, entre autres pour payer leurs A.P.

Critères de sélection. Les critères de sélection en lien avec l'aptitude, le talent, ou les résultats académiques varient considérablement entre les groupes. Dans les écoles « performantes », il existe une bonne offre d'A.P. pour lesquelles il n'y a aucun ou peu de critères de sélection. De plus, outre une seule A.P. dans une école, aucun élève n'est tenu

d'avoir ou de maintenir une note minimale pour participer. Par ailleurs, les répondants s'expriment sur le caractère inclusif de certaines A.P. Par exemple, un répondant explique que le club de robotique est l'A.P. la moins inclusive, en ce sens qu'elle convient surtout aux élèves déjà doués pour les sciences et que le nombre de participants y est limité. Inversement, un autre répondant souligne que le football est l'A.P. la plus inclusive, y compris pour les élèves H.D.A.A., puisqu'elle vise plusieurs types d'élèves :

Sur 45 joueurs, t'as des vites, t'as des gros, t'as des forts pis t'as besoin de tout le monde. Parce que le football, c'est un sport où t'en a qui bloquent, t'en a qui courent avec le ballon, fait que non, y a pas de prérequis. [...] La seule raison pourquoi on pourrait l'exclure, c'est si c'est dangereux pour sa sécurité. T'sais, y'a un jeune de 16 ans vraiment petit, vraiment frêle. Si y'est agile y va pouvoir jouer, mais y'en a que ça pourrait être dangereux.

Parmi les écoles au profil « mitigé », quelques unes seulement offrent des A.P. pour lesquelles il n'y a que peu ou pas de critère de sélection. De plus, dans les écoles de ce groupe qui offrent « des options » et « des concentrations », les répondants mentionnent que malgré le fait que les A.P. correspondantes soient ouvertes à tous, il se trouve que les élèves inscrits à ces programmes particuliers sont davantage encouragés à y participer : « Pis tous ceux qui sont dans [nom du programme enrichi en sport], les profs insistent beaucoup pour qu'y fassent un sport parascolaire. Beaucoup, beaucoup, beaucoup. » Par ailleurs, un répondant mentionne que certains enseignants menacent des élèves en difficulté de devoir arrêter leur participation aux A.P. ou encore les empêchent d'aller à leurs séances d'entraînement lorsqu'ils obtiennent de mauvais résultats académiques. Néanmoins, dans les écoles où il y a une A.P. de football, les répondants rapportent, à l'instar de ceux des écoles « performantes », qu'il s'agit de l'activité permettant la meilleure inclusion des jeunes en difficultés et des élèves H.D.A.A. : « Au football, y'a vraiment, t'sais, des places pratiquement pour tout l'monde. »

Dans les écoles « moins performantes », il y a peu de critères de sélection en lien aux aptitudes et très peu d'accent sur la performance académique. Toutefois, certaines contraintes à la participation des élèves ressortent tout de même. Par exemple, un répondant mentionne que les participants aux A.P. qui correspondent aux programmes particuliers sont en majorité les élèves inscrits à ces curriculums et pour la plupart des jeunes performants à la fois au plan académique et athlétique : « C'est généralement c'est des filles qui réussissent bien, qui veulent performer [...] c'est quand même un sport élite entre guillemets, là, si on compare au

reste de l'école. » L'autre répondant, quant à lui, rapporte qu'il arrive que des entraîneurs soient moins agréables avec les élèves moins talentueux, ce qui pousse parfois ceux-ci à mettre fin à leur participation. En contrepartie, il indique avoir créé, en collaboration avec les écoles avoisinantes, une ligue « de développement » favorisant la participation à un niveau moins compétitif que la ligue du R.S.E.Q. réservée uniquement à ses équipes les plus performantes. Il est cependant à noter que des frais d'inscription considérables doivent être déboursés par les participants de cette ligue « de développement ». Enfin, à l'instar des autres groupes, les deux répondants décrivent le football comme étant l'A.P. la plus inclusive et celle qui intègre le plus d'élèves H.D.A.A.

Contraintes reliées au transport. Comme présenté dans le thème lié aux caractéristiques des écoles, il s'avère que dans les trois groupes, tous les répondants exerçant en région rurale rapportent des contraintes de transport inhérentes au grand territoire desservi. Tous mentionnent tenter de mettre diverses stratégies telles que le covoiturage avec la collaboration des parents, un deuxième transport par autobus scolaire en soirée ou encore une implication personnelle de leur part : « On essaye de trouver une solution, on essaye. Moi, personnellement je suis déjà allé en chercher à tous les matins, là. » Toutefois, aucune stratégie mise en place n'arrive à contrer complètement cette contrainte et donc, dans les trois groupes, il arrive que des élèves ne puissent pas participer aux A.P. faute de transport : « C'est tellement loin, y a tellement grand de territoire, qu'on peut pas arriver à offrir le transport pour eux autres pis des fois les parents ça marche pas tout le temps, là ! »

Discussion

L'objectif du présent essai était de décrire les pratiques organisationnelles liées aux A.P. dans les écoles secondaires où ces activités permettent apparemment de soutenir la persévérance des adolescents à risque de décrocher, en comparaison à celles mises en place dans les écoles où cet effet est moins apparent. Pour ce faire, une procédure en deux étapes a été utilisée. D'abord, parmi un groupe d'écoles secondaires, celles dont les A.P. permettaient le mieux de soutenir la persévérance des élèves à risque de décrocher ont été identifiées (profil « performant »), et inversement, celles où ces activités semblaient moyennement (profil « mitigé ») ou peu (profil « moins performant ») efficaces à cet effet. Cette classification en trois groupes a été réalisée à partir d'informations quantitatives sur la participation à des A.P. recueillies dans chacune des écoles auprès d'élèves à risque, de décrocheurs et d'élèves persévérants.

Ensuite, par le biais d'entrevues qualitatives menées auprès d'adultes responsables des A.P. dans chacune des écoles, les pratiques organisationnelles liées aux A.P. ont été décrites et comparées au sein des écoles secondaires où ces activités favorisaient le mieux la persévérance des élèves à risque de décrochage et au sein de celles où cet effet était moins apparent. L'analyse des entrevues a permis de dégager six thèmes s'articulant autour de deux grands volets, un premier portant sur le cadre organisationnel définissant le champ d'action des répondants (modèle de gestion, ressources disponibles, conditions de travail et caractéristiques de l'école et de la clientèle) et un deuxième qui réfère aux pratiques adoptées par les répondants à l'intérieur de ce cadre (offre et pratiques promotionnelles, accessibilité).

Un résumé intégratif des résultats quantitatifs et qualitatifs est présenté dans la prochaine section. Ensuite, ces résultats sont discutés à la lumière des travaux scientifiques précédents s'étant penchés sur la question des A.P. comme moteur de développement positif, sous l'angle des pratiques organisationnelles. Finalement, les forces et les limites de l'étude ainsi que quelques pistes de recherches futures et implications pratiques sont présentées.

Résumé intégratif des résultats

Les résultats quantitatifs et qualitatifs ont permis de dégager trois portraits d'écoles réussissant à utiliser les A.P. plus ou moins efficacement pour soutenir la persévérance scolaire (voir Annexe C pour un tableau récapitulatif). Un premier groupe, celui des écoles « performantes », était particulièrement efficace à ce chapitre puisque dans ces écoles, la corrélation positive entre la participation et la persévérance était la plus élevée des trois groupes, soit modérée et significative. Le fait que ces écoles présentaient de manière consistante des forces dans l'ensemble des six thèmes dégagés du discours des participants sous-tend vraisemblablement le succès de ce groupe.

D'abord, en ce qui a trait au *modèle de gestion*, les pratiques des écoles « performantes » sont orientées vers un seul but, celui de favoriser l'appartenance à l'école et la persévérance. Une bonne adéquation est également notée entre la tâche des répondants et les ressources dont ils disposent pour l'accomplir. En effet, les *ressources disponibles* (p. ex., le budget alloué aux A.P., les installations, les adultes responsables des A.P.) sont adéquates et suffisantes pour répondre aux besoins de la clientèle et faciliter le travail des répondants. Notamment, les répondants soulignent l'implication de l'ensemble du personnel scolaire comme un facteur facilitant important : dans les écoles « performantes », plusieurs activités sont dirigées par des enseignants. Selon les répondants, ceci permet d'avoir un personnel stable et qualifié, de renforcer le sentiment d'appartenance à l'école, et d'offrir un soutien aux élèves en dehors des heures consacrées aux A.P. Ces derniers rapportent avoir de bonnes *conditions de travail*, notamment le soutien continu de leur direction, et une rémunération qui couvre toutes leurs tâches et leur temps alloués aux A.P. Par ailleurs, ces écoles « performantes » disposent de suffisamment de ressources pour pallier les contraintes associées aux *caractéristiques de l'école et de la clientèle* : l'école dont la clientèle est plus défavorisée parvient à offrir des A.P. gratuites grâce à son budget proportionnellement suffisant, puis l'école de plus grande taille dispose d'assez de ressources (matérielles et humaines) pour assurer une offre d'A.P. qui convienne au grand nombre d'élèves.

Puisque les répondants des écoles performantes opèrent dans un cadre organisationnel facilitant, ils sont en mesure d'adopter des pratiques optimales lorsqu'ils interagissent avec les élèves au quotidien. Pour ce qui est de *l'offre d'activités et des pratiques promotionnelles*, les répondants ont des pratiques flexibles et proactives qui leur permettent d'ajuster l'offre en

fonction des besoins et des intérêts des élèves. Leurs pratiques promotionnelles sont nombreuses, diversifiées et comprennent des efforts supplémentaires, en collaboration avec le personnel enseignant, afin de recruter les élèves les plus vulnérables. Enfin, les pratiques privilégiées favorisent *l'accessibilité des A.P.* pour les élèves. En effet, les responsables des A.P. sont en mesure d'offrir des activités gratuites ou d'utiliser des stratégies pour pallier le manque de ressources financières des élèves et de leurs familles. De plus, leurs processus de sélection sont inclusifs, de telle sorte qu'aucun élève ne se voit refuser l'accès aux A.P.

Un deuxième type d'école présentait un profil « mitigé ». Dans ce groupe, un lien positif entre participation et persévérance était toujours observé, mais ce lien était faible et seulement marginalement significatif. Chacune des écoles du groupe « mitigé » partageait certaines forces décrites pour le groupe « performant ». Par contre, ces forces étaient atténuées par des faiblesses à d'autres égards. Par exemple, une école démontrait des forces au niveau de son *modèle de gestion* et de *l'accessibilité des A.P.*, en ce sens que les pratiques y étaient orientées vers un seul but, soit la persévérance, et inclusives (p. ex. faibles coûts d'inscription, peu ou pas de critères de sélection). Toutefois, des faiblesses importantes quant aux *ressources disponibles* et aux *conditions de travail* venaient diminuer l'impact de ces forces. Notamment, un budget jugé trop faible ne permettait ni de dégager adéquatement les enseignants ni de rémunérer suffisamment les responsables externes pour l'animation d'A.P. Ceci se traduisait par une implication moindre des enseignants, un grand roulement de personnel et une surcharge de travail pour le technicien en loisirs qui devait constamment recruter de nouveaux adultes responsables. Ainsi, les répondants surchargés disaient manquer de temps, entre autres pour recruter les élèves et promouvoir les A.P. de manière proactive.

Finalement, dans le troisième groupe considéré « moins performant », l'association entre la participation et la persévérance était nulle et tendait même à être négative, suggérant l'application de pratiques inefficaces, voire contreproductives, en ce qui a trait à l'utilisation des A.P. comme levier de soutien à la persévérance. Ces écoles étaient situées au sein de zones de recrutement mixtes comportant une portion substantielle de familles relativement favorisées socioéconomiquement comparativement aux autres écoles, qui elles servaient une clientèle plus homogène sur le plan de la défavorisation socioéconomique. En raison de cette situation, la vision des A.P. pour les écoles « moins performantes » ne tournait pas autour d'un seul objectif, soit de soutenir la persévérance. Plutôt, un deuxième objectif davantage implicite,

celui d'attirer une nouvelle clientèle et de freiner l'exode des élèves de familles relativement plus aisées vers l'école privée, prenait beaucoup de place. La tension entre ces deux objectifs semblait teinter l'ensemble des pratiques en lien avec les A.P. En effet, des pratiques limitant l'accès aux A.P. pour les élèves vulnérables ont été notées en lien avec presque tous les thèmes dans ce groupe. Par exemple, *l'offre d'activités et les pratiques promotionnelles* visaient surtout à fournir de la visibilité aux divers cursus enrichis (p. ex. concentration sportive) et recruter la future clientèle (c'est-à-dire, les élèves du primaire), alors que peu de stratégies étaient mises en place pour promouvoir les A.P. auprès des élèves de l'école, en général et encore moins auprès des élèves vulnérables.

L'accent mis sur le recrutement d'élèves pour les programmes enrichis avait également des répercussions sur les pratiques de recrutement et *l'accessibilité* des A.P. En effet, les élèves d'un programme enrichi quelconque (p. ex. concentration basketball) étaient fortement encouragés à s'impliquer dans l'A.P. correspondante (p. ex. l'équipe de basketball R.S.E.Q.) et avaient dans les faits préséance sur d'autres élèves de programmes réguliers pouvant être intéressés par cette A.P. Puisque les élèves inscrits aux programmes enrichis tendent à être plus favorisés et performants sur les plans socioéconomique et académique, ces pratiques réduisent indirectement l'accès pour les élèves plus vulnérables. D'autres contraintes liées aux coûts ont également été notées, puisque les frais d'inscription étaient élevés et que peu de stratégies étaient mises en place pour pallier le manque de ressources financières des familles moins favorisées. Enfin, les répondants des écoles « moins performantes » ont également relevé plusieurs contraintes au niveau du cadre organisationnel encadrant leur travail, notamment en lien aux *ressources disponibles* (p. ex. grand roulement de personnel) et aux *conditions de travail* (p. ex. surcharge, heures supplémentaires et travail bénévole). Ce contexte de ressources limitées imposait des choix puisque les responsables n'étaient souvent pas en position de répondre à la fois aux besoins des élèves relativement performants et favorisés et à ceux des élèves plus vulnérables, et ces choix étaient souvent préjudiciables à ces derniers.

Liens avec la littérature existante

Dans l'ensemble, les résultats s'accordent aux principes théoriques du modèle *person-stage-environment fit* tels qu'appliqués aux A.P. (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et al.,

1993). Ce modèle suggère que les A.P. sont susceptibles de favoriser le développement positif des adolescents dans la mesure où il y a une adéquation entre les besoins développementaux de ces derniers et la présence d'opportunités appropriée dans leur environnement. Dans le cas d'adolescents à risque de décrochage scolaire, les résultats montrent que les A.P. peuvent soutenir leur engagement et leur persévérance scolaire lorsque les pratiques entourant les A.P. dans leur école s'accordent avec cet objectif, mais pas lorsque ces pratiques sont plutôt orientées vers les besoins développementaux d'adolescents au profil très différent du leur. De même, lorsque les ressources manquent et permettent de répondre seulement en partie à leurs besoins, les résultats tendent à être mitigés.

Les résultats de la présente recherche s'accordent également aux résultats empiriques disponibles dans les quelques études sur les pratiques organisationnelles structurant les A.P. En effet, les résultats suggèrent que les écoles « moins performantes » dans leur utilisation des A.P. pour soutenir la persévérance, sont celles où un objectif implicite oriente la majorité des ressources et des énergies à attirer une clientèle d'élèves issus de familles relativement plus aisées, lesquels fonctionnent généralement bien à l'école. Ainsi, l'objectif premier de soutenir la persévérance de tous, y compris des élèves plus vulnérables, est relayé au second plan. Hirsch et ses collègues (2011) ont observé des processus très similaires dans un centre communautaire peu performant, au sein duquel un but implicite axé sur l'obéissance et le contrôle éclipsait l'objectif premier de répondre aux besoins des jeunes vulnérables par le biais d'activités de loisirs organisés de qualité. Cette tension nuisait à l'implication des jeunes dans les activités, incitant même certains à ne pas participer du tout, coupant court les occasions de développement positif. En somme, la présence d'un double objectif plutôt qu'un focus cohérent axé sur les besoins des jeunes vulnérables, dans les écoles comme dans les centres communautaires, semble compromettre l'effet potentiellement protecteur des A.P.

Les résultats vont aussi dans le même sens que ceux de Hirsch et ses collègues (2011) en ce qui a trait au contexte de travail du personnel impliqué dans la gestion des activités de loisirs organisés. Ces derniers notaient effectivement un soutien organisationnel plus important dans les centres les plus performants (p. ex. plus de supervision, d'espaces d'innovation et de collaboration entre les employés), ce qui facilitait l'engagement du personnel et le maintien des jeunes à risque dans les activités. Au contraire, dans les centres moins performants un manque de communication et un climat de méfiance menaient à un

roulement de personnel important et à une capacité diminuée d'offrir des activités de qualité et susceptibles de favoriser l'engagement et le développement des jeunes. D'autres études soulignent également les effets délétères du roulement de personnel sur la qualité des expériences des jeunes dans les activités de loisirs organisés (voir Baldwin, Stromwall et Wilder, 2015; Deutsch, Blyth, Kelley, Tolan et Lerner, 2017; Mekinda et Hirsch, 2013). Dans le présent projet, les coordonnateurs des écoles performantes rapportaient de meilleures conditions de travail (p.ex. davantage de ressources matérielles et de soutien de la part de leur direction et de leurs collègues) alors que leurs collègues des écoles « moins performantes » devaient composer avec un budget moindre et donc moins d'implication du personnel enseignant qui ne pouvait être dégagé ou rémunéré pour prendre en charge des A.P. Ceci imposait davantage d'embauche à l'externe d'étudiants par le biais de contrats ponctuels, occasionnant ainsi un grand roulement de personnel, ainsi qu'une surcharge de travail pour les répondants. Ces derniers mentionnaient que ce contexte avait un impact négatif sur leur capacité à offrir les AP de qualité rejoignant tous les élèves.

Forces, faiblesses et recherches futures

Une des forces de cet essai est le fait qu'il repose sur une méthode mixte, combinant ainsi des avantages des approches quantitatives et qualitatives. D'une part, la portion quantitative a permis d'identifier, à partir d'un nombre considérable d'entrevues effectuées auprès d'élèves fréquentant 12 écoles, les écoles plus ou moins performantes en ce qui a trait à la mobilisation des A.P. comme moteur de soutien à la persévérance. D'autre part, les entrevues semi-structurées auprès des coordonnateurs des A.P. ont permis de recueillir le point de vue riche et ancré dans une grande expérience de terrain, celui des praticiens, encore trop peu privilégié dans les recherches qui se penchent sur les activités organisées (Larson et al., 2015).

Toutefois, les résultats doivent aussi être interprétés à la lumière de certaines limites. D'abord, les écoles visitées pour le projet étaient des écoles publiques servant des clientèles défavorisées ou mixtes, et aux prises avec des taux de décrochage significatifs. Il n'est pas possible d'extrapoler les résultats à d'autres contextes, comme les écoles privées ou les écoles servant des clientèles généralement favorisées. Ensuite, même si un nombre considérable d'élèves ont été interrogés pour les analyses quantitatives, celles-ci ont été réalisées à partir

d'un petit nombre de cas au niveau établissement. Par conséquent, les analyses effectuées sont très rudimentaires. De plus, même si une trentaine de cas environ ont été utilisés pour calculer les corrélations par école, certaines écoles avaient moins de cas et les estimations pourraient être instables. Toutefois, malgré ces faiblesses, la classification obtenue semblait avoir une certaine validité, puisqu'elle correspondait à des différences quantitatives et qualitatives observées à partir des données récoltées auprès des élèves, de données administratives, et d'informations contenues dans le discours des répondants et lors des rencontres de transfert des connaissances dans les écoles.

En ce qui concerne la portion qualitative de l'essai, le fait de n'avoir qu'une seule source de données constitue une limite. En effet, les répondants approchent les A.P. en tant que personnes responsables de leur gestion, et leur perspective sur les pratiques organisationnelles autour des A.P. ne représente pas forcément celles de tous acteurs impliqués de près ou de loin dans les A.P. Par exemple, pour la question du double objectif quant aux A.P. véhiculé majoritairement dans les écoles « moins performantes », l'interprétation a été facilitée par la considération de commentaires d'enseignants de l'adaptation scolaire lors des rencontres de transfert. L'interrogation plus systématique d'autres répondants ainsi que des observations sur le terrain auraient donc certainement servi à enrichir et nuancer davantage les résultats. Enfin, malgré les précautions prises pour assurer une rigueur méthodologique, la chercheuse n'a jamais pu être totalement neutre et objective, lors des entrevues comme durant les analyses qualitatives.

En termes de recherches futures, il serait intéressant de mener en milieu scolaire, à l'instar des travaux de Hirsch et ses collègues (2011) menés en milieu communautaire, une étude de cas multiples qui inclurait à la fois des observations ethnographiques sur une assez longue période et des entrevues avec plusieurs sources, qui ne serait pas centrée uniquement sur le personnel directement impliqué dans la gestion des A.P. Il serait notamment intéressant d'avoir le point de vue de la direction, des enseignants, des adultes responsables des A.P., ainsi que des élèves participant ou non aux A.P. et de leurs parents. Ainsi, les processus dynamiques entre les pratiques organisationnelles, les facteurs individuels et familiaux sous-tendant la participation des élèves aux A.P., les relations entre les élèves et les adultes responsables, ainsi que les facteurs inhérents au contexte plus large, pourraient être dégagés.

Par ailleurs, des observations ethnographiques permettraient d'avoir une information plus détaillée au sujet de la qualité des expériences des élèves au sein des A.P.

Implications pratiques

Les résultats du présent essai amènent une réflexion sur la question du financement des A.P. En effet, dans une optique de soutien à la persévérance ou de lutte au décrochage scolaire, dans laquelle un souci de rejoindre les élèves vulnérables est de mise, il ne faut pas s'attendre à ce que le simple fait d'investir globalement dans les A.P. de manière à développer ou maintenir une offre dynamique et diversifiée d'activités soit suffisant. Plutôt, il est impératif de prendre en compte également tous les détails au niveau des pratiques quotidiennes de gestion. En effet, lorsqu'un manque de ressources affecte les conditions de travail des gestionnaires et coordonnateurs, incluant le soutien qu'ils reçoivent des autres membres du personnel scolaire, même dans les cas où les activités elles-mêmes sont bien financées, cela risque d'avoir pour effet de limiter les possibilités de maintenir des pratiques inclusives et flexibles et donc de nuire à l'accessibilité des activités pour les jeunes.

Les résultats de cette étude reflètent également d'autres problèmes plus vastes auxquels sont de plus en plus confrontées les écoles publiques québécoises, incluant l'exode des élèves de familles relativement favorisées vers l'école privée (Lessard et Levasseur, 2007; Levasseur, 2011). Cela crée des situations difficiles pour les écoles publiques qui doivent faire des pieds et des mains pour concurrencer l'offre des écoles privées, notamment en ce qui a trait aux A.P. L'offre grandissante de cursus enrichis dans les écoles publiques s'inscrit dans cette mouvance, puisque celle-ci est souvent vue comme un moyen efficace de freiner l'exode des élèves vers le privé. Cependant, cette réalité récente amène son lot d'inconvénients, particulièrement pour les élèves les plus vulnérables. En effet, ces derniers se retrouvent souvent concentrés dans le cursus régulier alors que les élèves plus favorisés et ayant plus de facilité au niveau académique se retrouvent eux, concentrés dans les cursus enrichis. En d'autres termes, on assisterait en quelque sorte à une stratification à l'intérieur même des écoles publiques (Laplante, Pilote et Doray, 2017). Selon les résultats de la présente étude, cette stratification se reflète également dans les A.P., puisque les écoles misant sur les cursus enrichis comme outil de recrutement en viennent à calquer les processus de sélection des A.P.

sur ceux des programmes enrichis. En effet, les élèves davantage doués sont fortement encouragés à participer à l'A.P. qui correspond à leur cursus enrichi, souvent au détriment des élèves du cursus régulier. Ceci n'est pas sans rappeler les politiques en vigueur dans plusieurs états américains, selon lesquelles les élèves doivent maintenir un bon niveau de performance académique pour avoir accès aux A.P. (politiques No Pass / No Play, voir Burnett, 2000). Dans une optique de soutien à la persévérance des élèves vulnérables, de telles pratiques peuvent s'avérer contreproductives (Crispin, 2017).

Conclusion

En conclusion, pour que les A.P. puissent influencer positivement la persévérance chez les élèves vulnérables, il semble nécessaire qu'un ensemble de conditions favorables soient réunies au sein des établissements scolaires. D'abord, des ressources matérielles (p. ex. budgets permettant de rémunérer adéquatement les responsables d'activités) et humaines (p. ex. soutien de la direction et des enseignants) suffisantes sont requises pour mettre sur pied une quantité nombreuse d'activités variées et animées par du personnel qualifié et stable. Ensuite, il faut que ces ressources soient investies dans le but unique de soutenir l'engagement et la persévérance scolaires de tous les élèves. La poursuite d'objectifs alternatifs, même s'ils sont valables, s'effectue souvent dans les faits au détriment de l'implication des élèves vulnérables dans les A.P. Donc, à moins de reconnaître et d'adresser directement les raisons sous-tendant la présence d'objectifs alternatifs dans certaines écoles, et ce, tout en investissant par ailleurs des ressources suffisantes dans les A.P., il est peu probable que ces dernières soutiennent la persévérance de manière optimale. Ces éléments semblent en effet importants pour que les responsables de la gestion des A.P. soient en mesure de mettre en œuvre des pratiques assurant la participation de l'ensemble des élèves, incluant les plus vulnérables, dans des activités favorisant l'engagement et la persévérance scolaires.

Bibliographie

- Autor, D. H. (2014). Skills, education, and the rise of earnings inequality among the “other 99 percent”. *Science*, 344, 843-851. doi: 10.1126/science.1251868
- Baldwin, C. K., Stromwall, K. et Wilder, Q. (2015). Afterschool youth program design and structural quality: Implications for quality improvement. *Child & Youth Services*, 36(3), 226-247. doi: 10.1080/0145935X.2015.1046592
- Barnett, L. A. (2007). “Winners” and “losers”: The effects of being allowed or denied entry into competitive extracurricular activities. *Journal of Leisure Research*, 39(2), 316–344.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. et Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. doi: 10.3102/0034654316669821
- Bohnert, A., Fredricks, J. et Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research*, 80(4), 576-610. doi: 10.3102/0034654310364533
- Bohnert, A. M. et Garber, J. (2007). Prospective relations between organized activity participation and psychopathology during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1021-1033. doi: 10.1007/s10802-007-9152-1
- Bohnert, A. M., Kane, P. et Garber, J. (2008). Organized activity participation and internalizing and externalizing symptoms: Reciprocal relations during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 239-250. doi: 10.1007/s10964-007-9195-1
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Dans R. M. Lerner (dir.), *Theoretical models of human development* (6^e éd., Vol. 1, p. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Burnett, M. A. (2000). "One strike and you're out" An analysis of No Pass/No Play policies. *The High School Journal*, 84(2), 1-6. doi: <http://www.jstor.org/stable/40364401>
- Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T. et Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful

- development. *Developmental Psychology*, 42(6), 1313-1326. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1313
- Campbell, C. (2015). High School Dropouts After They Exit School: Challenges and Directions for Sociological Research. *Sociology Compass*, 9(7), 619-629. doi: 10.1111/soc4.12279
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crispin, L. M. (2017). Extracurricular Participation, “At-Risk” Status, and the High School Dropout Decision. *Education Finance and Policy*, 12(2), 166-196. doi: 10.1162/EDFP_a_00212
- Crosnoe, R. (2002). Academic and health-related trajectories in adolescence: The intersection of gender and athletics. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(3), 317-335.
- Denault, A.-S., Poulin, F. et Pedersen, S. (2009). Intensity of participation in organized youth activities during the high school years: Longitudinal associations with adjustment. *Applied Developmental Science*, 13(2), 74-87. doi: 10.1080/10888690902801459
- Denault, A. S. et Poulin, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 28(4), 477-502. doi: 10.1177/0272431608317607
- Denault, A. S. et Poulin, F. (2009a). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1199-1213. doi: 10.1007/s10964-009-9437-5
- Denault, A. S. et Poulin, F. (2009b). Predictors of adolescent participation in organized activities: A five-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 19(2), 287-311. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00597.x
- Deutsch, N. L., Blyth, D. A., Kelley, J., Tolan, P. H. et Lerner, R. M. (2017). Let’s talk after-school: The promises and challenges of positive youth development for after-school research, policy, and practice. Dans N. L. Deutsch (dir.), *After-School Programs to Promote Positive Youth Development: Integrating Research into Practice and Policy, Volume 1* (p. 45-68). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2017). High School Dropout in Proximal Context: The Triggering Role of Stressful Life Events. *Child Development*. doi: 10.1111/cdev.12792
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. doi: 10.3102/0034654314559845
- Eccles, J. et Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC : National Academy Press.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2^e éd., p. 125-153). doi: 10.1002/9780471726746.ch5.
- Eccles, J. S. et Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band what kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. doi: 10.1177/0743558499141003
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. doi : 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x
- Eccles, J. S. et Midgley, C. (1989). Stage-environment fit : Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans C. Ames & R. Ames (dir.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, p. 13– 44). New York, NY : Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi: 10.1037/0003-066X.48.2.90
- Emploi et Développement social Canada (2012). *Indicateurs de mieux-être au Canada : apprentissage et décrochage scolaire*. Repéré à http://mieux-etre.edsc.gc.ca/mismeiowb/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32 - M_1
- Farb, A. F. et Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1-48. doi: 10.1016/j.dr.2011.10.001

- Fauth, R. C., Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2007). Does the neighborhood context alter the link between youth's after-school time activities and developmental outcomes? A multilevel analysis. *Developmental Psychology*, 43(3), 760. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.760
- Feldman, A. F. et Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. doi: 10.3102/00346543075002159
- Feldman, A. F. et Matjasko, J. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *J Adolesc*, 30(2), 313-332. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.03.004
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507–520. doi: 10.1007/s10964-005-8933-5
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2006a). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132-146. doi: 10.1207/s1532480xads1003_3
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2006b). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.698
- Freeman, J. et Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248.
- Gardner, M., Roth, J. et Brooks-Gunn, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Developmental Psychology*, 45(2), 341-353. doi: 10.1037/a0014063
- Hansen, D. M., Larson, R. W. et Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55. doi: 10.1111/1532-7795.1301006

- Hirsch, B. J., Deutsch, N. L. et DuBois, D. L. (2011). *After-school centers and youth development: Case studies of success and failure*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Laplante, B., Pilote, A. et Doray, P. (2017). *Parcours scolaires et segmentation du système scolaire d'enseignement au Québec*. Communication présentée au 85e congrès de l'ACFAS. Repéré à <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/85/400/422/c?ancr=2160>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. (2^e éd.). Berkeley, CA : University of California Press.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677-689. doi: 10.1002/jcop.20123
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: 10.1037//0003-066X,55.1.170
- Larson, R. W., Hansen, D. M. et Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.849
- Larson, R. W., Walker, K. C., Rusk, N. et Diaz, L. B. (2015). Understanding youth development from the practitioner's point of view: A call for research on effective practice. *Applied Developmental Science*, 19(2), 74-86. doi: 10.1080/10888691.2014.972558
- Lerner, R. M. (2017). Commentary: Studying and Testing the Positive Youth Development Model: A Tale of Two Approaches. *Child Development*, 88(4), 1183-1185. doi: 10.1111/cdev.12875
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M. et Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 2002(95), 11-34. doi: 10.1002/yd.14
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., . . . von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. doi: 10.1177/0272431604272461

- Lessard, C. et Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3). Repéré à <http://mje.mcgill.ca/article/view/2392/1848>
- Levasseur, L. (2011). Les jeunes enseignants de Montréal et leurs préoccupations dans un contexte de changements, de dualisation du système éducatif et d'hétérogénéité croissante des élèves. Dans Wentzel, B., A. Akkari, P. F. Coen & N. Changkoki (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 149-167). Bienne, Suisse : HEP Bejune.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516. doi: 10.1111/1467-8624.00160
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D. et Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409
- Mahoney, J. L. et Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. doi: 10.1037/0012-1649.33.2.241
- Mahoney, J. L., Harris, A. L. et Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20(4), 1-31. doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00808.x
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E. et Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69-86. doi: 10.1002/jcop.1051
- Mahoney, J. L. et Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127. doi: 10.1006/jado.2000.0302
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. et Zarrett, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (3^e éd., Vol. 2, p. 228-269). Hoboken, NJ: Wiley.

- McNeal Jr, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62-80. doi: 10.2307/2112764
- McNeal Jr, R. B. (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80(2), 291-309.
- Mekinda, M. A. et Hirsch, B. J. (2013). After-school programs. Dans D. L. DuBois & M. J. Karcher (dir.), *Handbook of youth mentoring* (p. 221-232). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (Traduit par M. H. Rispaal, 2^e éd.). Paris, France : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation –MEQ (2005). *Et si la participation faisait la différence... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52447>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Indices de défavorisation par école - 2016-2017*. Québec, QC : MEES.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport –MELS (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur–MEES (2017). *Taux de décrochage annuel*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Parsad, B., Lewis, L. et Tice, P. (2009). *After-school programs in public elementary schools: First look*. Washington, DC : Institute of Education Sciences.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. et Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135-156. doi : 10.1111/j.1540-4560.2008.00552.x

- Ream, R. K. et Rumberger, R. W. (2008). Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout Among Mexican American and Non-Latino White Students. *Sociology of Education*, 81(2), 109-139. doi: 10.1177/003804070808100201
- Réseau Réussite Montréal. (2015). Persévérance et réussite scolaires : la situation à Montréal - Édition 2015. Repéré à http://www.reseautreussitemontreal.ca/IMG/pdf/RRM_Perseverance_situation_Montreal_2015_FR-pdf-2.pdf
- Rose-Krasnor, L., Busseri, M., Willoughby, T. et Chalmers, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 365-379. doi: 10.1007/s10964-006-9037-6
- Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied Developmental Science*, 20(3), 188-202. doi: 10.1080/10888691.2015.1113879
- Roy, N. et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches Qualitatives*, 32(1), 154-180.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625. doi: 10.3102/00028312032003583
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Simon, B. S. (2004). High School Outreach and Family Involvement. *Social Psychology of Education*, 7(2), 185-209. doi: 10.1023/B:SPOE.0000018559.47658.67
- Stearns, E. et Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39(2), 296-309. doi: 10.1016/j.ssresearch.2009.08.001
- Thouin, É., Dupéré, V., McCabe, J., Dion, É., Denault, A.-S., Archambault, I., . . . Crosnoe, R. (2017). School-based extracurricular activity participation and high school dropout: An update. Manuscrit soumis pour publication.

- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N. et Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20(3), 214-236. doi: 10.1080/10888691.2016.1146080
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. et Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology and developmental science* (Vol. 4, p. 305-344). Hoboken, NJ: Wiley.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. et Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*, 8, 1-62.
- Yohalem, N. et Wilson-Ahlstrom, A. (2010). Inside the black box: Assessing and improving quality in youth programs. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 350-357. doi: 10.1007/s10464-010-9311-3
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., McDermott, E. et Sedaca, M. (2016). Factors that promote high school graduation: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 1-30. doi: 10.1007/s10648-016-9363-5

Annexe A : Formulaire de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Activités de loisir organisées et persévérance scolaire »

Qui dirige ce projet ?

Moi, Julie McCabe, étudiante au doctorat en psychologie à l'Université de Montréal. Ma directrice de recherche est Véronique Dupéré, professeure à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal. Ce projet sur les activités parascolaires, qui servira à réaliser mon essai doctoral, fait partie d'un projet plus vaste sur la persévérance scolaire (Parcours) dirigé par Mme Dupéré.

Quel est le but de ce projet ?

Le projet a pour but de décrire les activités parascolaires auxquelles participent les jeunes de votre école. En décrivant ces activités, nous espérons mieux comprendre les caractéristiques des activités qui soutiennent la persévérance scolaire. Pour ce faire, je compte rencontrer un intervenant responsable des activités parascolaires dans chacune des douze écoles participant au projet Parcours.

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire ?

Vous aurez à participer à une entrevue avec moi durant laquelle je vous poserai des questions sur les activités parascolaires disponibles à votre école. L'entrevue devrait durer environ 60 minutes et avec votre permission, je vais l'enregistrer sur magnétophone afin de pouvoir ensuite transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier. Si vous préférez que je ne vous enregistre pas, je pourrai simplement prendre des notes.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche ?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Cependant, il se peut que vous ne souhaitiez pas répondre à toutes mes questions. Si tel est le cas, vous pouvez décider de ne pas répondre à une question et même mettre fin à l'entrevue.

Vous ne serez pas payé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant nous aider à mieux comprendre les caractéristiques des activités qui permettent de soutenir la persévérance scolaire.

Que ferez-vous avec mes réponses ?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront données afin d'essayer de dégager les caractéristiques des activités qui permettent de soutenir la persévérance scolaire. Les résultats feront partie d'un essai doctoral et possiblement de publications scientifiques.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées ?

Oui ! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seuls les membres de mon équipe de recherche et moi-même en prendront connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout ?

Non ! Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer à l'entrevue et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude ?

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant 514-343-6111, poste 34360 ou à l'adresse suivante julie.mc.cabe@umontreal.ca. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-7338 ou par courriel l'adresse ceras@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal,

au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca
(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe B : Protocole d'entrevue

Dans le cadre d'un plus vaste projet de recherche auquel 12 écoles ont participé (dont la vôtre), nous avons remarqué que la participation aux activités parascolaires semble soutenir la persévérance scolaire des élèves. Afin de déterminer dans quel contexte le rôle protecteur des activités est maximisé, nous souhaitons dresser un portrait de l'implantation des activités parascolaires offertes à votre école. Pour ce faire, nous aimerions faire une entrevue d'environ une heure avec vous. Les questions porteront par exemple sur l'offre d'activités, leur promotion, leur structure et les ressources dont dispose votre école. Vous êtes libres de répondre ou non aux questions et vos réponses demeureront confidentielles.

Introduction : Poste et nombre d'années d'expérience du répondant

- Quelle est votre fonction ici, à l'école X ? Vous êtes en poste depuis quand ?
- Pourriez-vous me parler de vos expériences professionnelles précédentes (s'il y a lieu) dans le domaine des activités parascolaires ou du loisir ?

Vision de l'école quant aux AP

- 1- Selon vous, quelle est la philosophie ou la vision de votre école par rapport aux activités parascolaires ?
Pourriez-vous me décrire quelle serait, selon vous, une activité parascolaire de qualité optimale ? Quels en seraient les ingrédients idéaux ?
- 2- Y a-t-il des activités offertes à votre école qui correspondent à cet idéal ? Si oui, lesquelles ?

Forces/faiblesses du programme d'AP et description de l'offre

- 3- Selon vous, quelles sont les forces de votre programme d'activités parascolaires ?
- 4- Selon vous, quels sont les éléments à améliorer de votre programme d'activités parascolaires ?
- 5- Nous allons maintenant faire un inventaire rapide des activités parascolaires offertes à votre école. À l'aide des catégories suivantes, pourriez-vous m'indiquer quelles

sont les activités offertes et combien de chaque type) ?

- 6- Nombre (sans compter les sous-divisions ou équipes)
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> sports individuels _____ | <input type="checkbox"/> arts, musique (groupe) _____ |
| <input type="checkbox"/> sport d'équipe _____ | <input type="checkbox"/> arts, musique (individuel) _____ |
| <input type="checkbox"/> clubs de jeunes _____ | <input type="checkbox"/> comités (ex. finissants) _____ |
| | <input type="checkbox"/> autre : _____ |

- 7- Dans toutes les écoles, nous remarquons que certaines activités parascolaires sont davantage mises de l'avant (p. ex. plus visibles, plus prestigieuses) que d'autres. Nommez les activités offertes à votre école en les classant de la manière suivante : de la plus mise de l'avant, visible ou prestigieuse à la moins mise de l'avant, moins visible ou moins prestigieuse.

Promotion et participation

- 8- Comment est faite la promotion des activités parascolaires à votre école ?
- 9- Qui sont les élèves encouragés à participer aux activités ?
- 10- Y a-t-il des efforts qui sont faits pour encourager les élèves en difficulté (p. ex. en adaptation scolaire) à participer ? Si oui, lesquels ?
- 11- D'après vous, à votre école, quel est le pourcentage d'élèves en adaptation scolaire qui participent aux activités parascolaires ?
- 12- Y a-t-il des efforts qui sont faits pour recruter les élèves qui ne sont inscrits à aucune activité ? Si oui, lesquels ? (De quels moyens disposez-vous pour identifier les élèves qui ne participent pas ?)
- 13- Se pourrait-il qu'un élève ne puisse pas participer aux activités à cause d'un problème de transport (ex. absence de transport pour son retour à la maison) ? Si oui, y a-t-il des moyens mis en place pour y remédier et quels sont-ils ?
- 14- Se pourrait-il qu'un élève ne puisse pas participer aux activités, faute de ressources financières suffisantes ? Si oui, y a-t-il des moyens mis en place pour l'aider et quels sont-ils ?

Ressources (installations et personnel)

15- Quelles sont les installations dont dispose votre école et qui sont utilisées pour le parascolaire ? (p. ex. gymnase, amphithéâtre, équipement audio-visuel)

16- Parmi les ressources nécessaires aux activités, lesquelles sont insuffisantes à votre école ? (De quoi votre programme d'activités parascolaires manque-t-il selon vous ?)

17- Qui sont les personnes responsables des activités parascolaires (p. ex. entraîneur) ? Sur toute l'offre d'activités, indiquez-nous la proportion, en pourcentage, de :

- Enseignants _____ %
- Professionnels externes (ex. coach) _____ %
- Pairs (élèves) _____ %
- Autre : _____ %

18- En moyenne, à votre école, combien d'années les personnes responsables des activités restent-elles en poste ? (indiquez s'il y a des catégories différentes : p. ex., longue durée pour certaines activités, beaucoup de roulement pour d'autres, en spécifiant la proportion dans chaque groupe le cas échéant)

Moyenne globale : ____ années

Activités à faible roulement : ____ années représente ____ % des activités

Activités à haut roulement : ____ années représente ____ % des activités

19- Les activités parascolaires offertes à votre école sont-elles évaluées ? Si oui, de quelle façon ? (p. ex. par les participants, par les adultes responsables, par vous ?)

2^e partie : Description en détail que quelques activités

Nous allons maintenant regarder quelques AP plus en détail (entre 1 et 4, selon ce que le temps nous permet...)

1- Nom de l'activité : _____

Type : _____

2- Description (s'il y a lieu) :

3- Niveaux (ex. débutant) : Nb de groupes par niveau

4- Quel est le nombre total de participants à cette activité ?

5- Où se déroule l'activité ?

6- Quels sont les infrastructures et le matériel utilisés ?

7- Combien coûte l'activité à chaque participant (par année) ? _____

8- Y a-t-il des prérequis pour participer à l'activité ? Si oui, lesquels ?

Note minimale requise (performance académique)

Niveau de performance requis (ex. talent, habileté)

Autre : _____

Déroulement

9- Décrivez-nous le déroulement de l'activité sur une année :

a) Début/fin : l'activité est offerte de : _____ à _____

b) Durée totale : _____ /semaine _____ /mois

c) Nombre rencontres : _____ /semaine _____ /mois

d) Durée des rencontres (heures) : _____

e) Implication totale pour le participant (hres) : _____ /semaine _____ /mois

10- Cette activité débouche-t-elle sur résultats concrets (ex. projets, spectacles, objets, tournois) ? Si oui, lesquels ?

11- Est-ce que cette activité a connu des succès (ex. victoires, production reconnue) ? Si oui, lesquels ?

12- Cette activité implique-t-elle la participation à des activités connexes (ex. levée de fonds) ? Si oui, lesquels ?

Caractéristiques des participants

13- Quel âge ont les participants ?

Sec 1 Sec 2 Sec 3 Sec 4 Sec 5 Tous les niveaux

14- Les participants proviennent de quel cheminement (en %) ?

régulier _____% adaptation scolaire _____% autre : _____%

15- Quel est le pourcentage de filles qui participent à cette activité ?

16- Quel est le pourcentage de participants qui quittent l'activité en cours d'année ?

Responsable(s) de l'activité

17- Qui sont les personnes responsables de cette activité ?

Adulte(s)(nombre): _____ Pair(s) (nombre) : _____

18- Pourriez-vous nous décrire le ou les adultes responsables de cette activité ?

Responsable adulte 1

Responsable adulte 2

a) Fonction(s) : _____

b) Formation : _____

c) Responsable de cette activité depuis : _____ ans _____ ans

d) Expérience dans domaine de l'activité : _____ ans _____ ans

19- À quel point cette personne responsable est-elle compétente dans son rôle (ex. d'entraîneur de football, de prof de danse, etc.), en considérant la qualité du lien avec les jeunes ?

Responsable 1 Exceptionnel Excellent Correct Inadéquat Je ne sais pas

Responsable 2 Exceptionnel Excellent Correct Inadéquat Je ne sais pas

20- Est-ce que les parents des participants s'impliquent dans l'activité ? Si oui, de quelle manière ?

21- D'après vous, la participation à cette activité permet au jeune le développement de quelles habiletés ?

22- Selon vous, sur une échelle de 0 à 10, à quel point cette activité met-elle l'accent sur la performance académique ? (0 = pas du tout ; 10 = tout à fait)

23- Selon vous, sur une échelle de 0 à 10, à quel point cette activité est-elle ouverte à tous ? (0 = pas du tout ; 10 = tout à fait)

24- Y a-t-il dans votre offre des activités très semblables à celle que vous venez de décrire ? (ex. pour lesquelles vous répondriez quasi les mêmes réponses concernant le déroulement, les participants, les adultes responsables, etc.) Si oui, lesquelles ?

En terminant...

25- En terminant, y a-t-il un sujet que nous n'avons pas abordé, qui vous paraît important et dont vous aimeriez nous parler ?

Annexe C : Tableau récapitulatif des résultats qualitatifs

Thèmes	Groupes d'écoles		
	Performantes (n = 3)	Moins performantes (n = 2)	Profil mitigé (n = 7)
Cadre organisationnel			
1. Modèle de gestion	- Pratiques orientées vers un seul objectif : favoriser la persévérance scolaire de tous les élèves	- Tension entre 2 objectifs : favoriser la persévérance ET attirer une clientèle issue de la classe moyenne	<p>Combinaisons variées de forces des écoles « performantes » et de contraintes des écoles « moins performantes » (ces dernières viennent atténuer les forces) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Ex. 1 : Pratiques inclusives orientées vers un seul but, soit la persévérance, mais manque de ressources (p. ex. budget insuffisant pour bien rémunérer les entraîneurs, haut roulement de personnel) et surcharge de travail pour le répondant. Celui-ci n'a pas le temps de maintenir des pratiques promotionnelles proactives.
2. Ressources disponibles (financières, matérielles, humaines)	- Budget suffisant - Installations suffisantes et accessibles - Grande implication du personnel scolaire; faible roulement de personnel	- Budget insuffisant ou réparti inégalement - Contraintes d'accès aux installations - Manque d'implication du personnel scolaire; embauche de personnel externe souvent peu expérimenté et peu stable	
3. Conditions de travail des répondants	- Rémunération qui couvre toutes les tâches et le temps alloué aux A.P. - Soutien continu de la direction	- Surcharge de travail et rémunération insuffisante pour le travail effectué (heures supplémentaires et travail bénévole) - Peu de soutien de la direction	

(suite page suivante)

Tableau récapitulatif des résultats qualitatifs (suite)

Thèmes	Groupes d'écoles			
	Performantes (n = 3)	Moins performantes (n = 2)	Profil mitigé (n = 7)	
Cadre organisationnel (suite)				
4. Caractéristiques de l'école et de la clientèle	- Les répondants parviennent à pallier les contraintes en lien aux besoins de la clientèle défavorisée et à la grande taille de l'école, grâce à leurs bonnes conditions de travail et aux ressources dont ils disposent	- Ressources insuffisantes et surcharge de travail, donc impossibilité de pallier les contraintes en lien aux besoins de la clientèle défavorisée, à la grande taille de l'école et du territoire desservi	<ul style="list-style-type: none"> • Ex. 2 : En plus de vouloir favoriser la persévérance, on cherche à attirer une nouvelle clientèle en offrant des programmes particuliers (p. ex. des concentrations) et leurs A.P. correspondantes. Ces dernières ont souvent priorité sur les autres A.P. quant à l'accès aux installations. Toutefois, un processus de sélection inclusif est maintenu et des stratégies variées sont mises en place par le répondant pour pallier les ressources financières insuffisantes des jeunes. 	
Caractère inclusif des pratiques				
5. Offre d'activités et pratiques promotionnelles	- Pratiques flexibles et proactives - Stratégies promotionnelles nombreuses et diversifiées; efforts supplémentaires pour recruter les élèves vulnérables	- Pratiques peu proactives, notamment à cause d'une surcharge de travail - Stratégies promotionnelles peu nombreuses; peu ou pas d'efforts pour recruter les élèves vulnérables - Stratégies pour rendre plus visibles les cursus enrichis, recruter la future clientèle		
6. Accessibilité des A.P.	- Plusieurs A.P. gratuites, stratégies nombreuses pour pallier le manque de ressources financières - Processus de sélection inclusif; aucun élève ne se voit refuser l'accès aux A.P.	- Coûts d'inscription élevés, peu de stratégies pour pallier le manque de ressources financières - Sélection qui favorise les élèves des cursus enrichis (accès réduit aux élèves vulnérables)		

