



Les attitudes des élèves inscrits en formation axée sur l'emploi qui ont fréquenté une classe de cheminement particulier concernant leur parcours scolaire

Mémoire

Sarah Le Guern

Maîtrise en psychopédagogie - adaptation scolaire - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Sarah Le Guern, 2019

Les attitudes des élèves inscrits en formation axée
sur l'emploi qui ont fréquenté une classe de cheminement particulier
concernant leur parcours scolaire

Mémoire

Sous la direction de :

Philippe Tremblay, Directeur de recherche

Résumé

Au Québec, le discours politique concernant les adaptations scolaires mises en place pour des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) a beaucoup évolué. Ces changements politiques ont eu des conséquences directes sur la prise en charge des élèves en difficulté dans le système scolaire. Le système actuel favorise l'inclusion de ces élèves dans les classes ordinaires, dans une fin « normalisante ». Cependant, encore 50 % des EHDA¹ fréquentent une classe spéciale au secondaire. En plus de cette discordance, des études ont montré que les EHDA qui fréquentent une classe ordinaire ont plus de chances de réussite scolaire que les EHDA qui fréquentent une classe spéciale. Ces résultats semblent pertinents, car ils sont concordants avec ceux de Rousseau (2009, p.2), qui remarque le peu de diplomation chez cette population malgré la mise en place des classes spéciales et des formations professionnelles au secondaire : « moins du tiers obtiennent un diplôme d'étude secondaire avant l'âge de 20 ans ».

Cette étude est réalisée dans le but de récolter des données sur l'attitude des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) qui ont fréquenté une classe spéciale au secondaire et qui sont actuellement inscrits en parcours de formation axée sur l'emploi au sujet de leur parcours scolaire (ECSPF)². Analyser les attitudes des élèves dans les classes spéciales en les interrogeant sur leur parcours scolaire semble pertinent et inédit puisque cela permet d'apporter de nouvelles connaissances scientifiques à la recherche et des pistes d'intervention aux acteurs éducatifs. Cette étude descriptive, inscrite dans un courant constructiviste, a pour objectif d'analyser les attitudes de huit ECSPF afin de chercher des pistes d'intervention. De plus, une réflexion sur la prise en charge des EDAA dans les classes spéciales pourrait favoriser leur persévérance et leur réussite scolaire.

¹ EHDA : élèves handicapés et élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

² Dans le but d'alléger le texte, les initiales ECSPF seront utilisées pour nommer les élèves qui ont fréquenté une classe spéciale au secondaire et qui sont actuellement inscrits en parcours de formation axée sur l'emploi.

Abstract

In Quebec, the political discourse on the academic adaptations of students with handicaps, social maladjustments and learning difficulties (EHDAA) has evolved considerably. These political changes have had a direct impact on the care of students in difficulty in the school system. The current system favors the inclusion of these students in ordinary classes in a "normalizing" way. However, another 50% of students with special needs studies attend a special high school class. In addition to this discrepancy, studies have shown that EHDAA students who attend a regular class are more likely to succeed in school than those who attend a special class. These results seem relevant because they are consistent with those of Rousseau (2009), who notes the lack of qualification and graduation among this population despite the establishment of special classes and vocational training in high school.

The purpose of this study is to collect data on the attitudes of students with adjustment and learning difficulties (EDAA) who attended a special high school class and who are currently enrolled in an employment-based training program (ECSPF³). Analyzing students' attitudes in special classes by asking them about their school career seems relevant and new since it allows to bring new scientific knowledge to research and intervention paths to educational actors. This descriptive study, written in a constructivist current, aims to analyze the attitudes of eight ECSPFs in order to seek ways of intervention. A reflection on the management of EDAA in special classes would promote their perseverance and their success in school.

³ To simplify the text, the initials ECSPF will be used to name students who have attended a high school special class and are currently enrolled in an employment-based training program.

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Liste des figures.....	vii
Liste des tableaux.....	viii
Avant-propos.....	x
Introduction.....	1
Chapitre 1: Contexte.....	4
1.1. État des lieux du système éducatif québécois.....	4
1.2. La politique de l'adaptation scolaire.....	8
1.3. La problématique de diplomation des EDAA dans le secondaire.....	13
Chapitre 2 : Revue de la littérature sur les concepts clés.....	15
2.1. Parcours scolaire.....	16
2.1.1. Le cheminement scolaire.....	17
2.1.2. La trajectoire scolaire.....	17
2.1.3. Les carrières scolaires.....	18
2.1.4. Les parcours scolaires.....	19
2.2. Les attitudes.....	21
2.2.1. Le concept de représentation.....	22
2.2.2. Le concept d'attitude.....	23
2.3. Les facteurs influençant les attitudes.....	24
2.3.1. Le climat scolaire.....	24
2.3.2. Le climat familial.....	33
2.3.3. Le concept de soi.....	36
2.4. Les attitudes des élèves.....	40
2.4.1. Attitudes des élèves face aux <i>stimuli</i> du climat scolaire.....	40
2.4.2. Attitudes de l'élève face aux <i>stimuli</i> du climat familial.....	42
2.4.3. L'influence du concept de soi sur les attitudes de l'élève.....	44
2.5. Objectif.....	45
Chapitre 3 : Approche méthodologique.....	47
3.1. Méthodologie.....	47
3.1.1. Recherche qualitative.....	47
3.1.2. Approche phénoménologique descriptive.....	47
3.2. Procédure de collecte de données.....	48
3.2.1. L'entrevue.....	48
3.2.2. Population et échantillon de recherche.....	48

3.2.3. Le déroulement de l'enquête	49
3.3. Description des données	50
Chapitre 4: Présentation des résultats	56
4.1. Description verticale.....	56
4.2. Les éléments qui ont une influence sur l'attitude des élèves interrogés concernant leur parcours scolaire.	65
4.3. Description horizontale	67
4.3.1. Expérience initiale.....	67
4.3.2. Choix du programme et de l'école.....	73
4.3.3. Expériences antérieures	75
4.3.4. Activités extrascolaires	82
4.3.5. Les conditions de vie du répondant.....	84
4.3.6. Projet	84
4.4. Synthèse des résultats	86
Chapitre 5 : Discussion	88
Conclusion	96
1) Limites de l'étude	96
2) Pistes d'intervention et de recherches	97
Bibliographie	99
Annexe 1 : Guide d'entrevue semi-directif.....	112
Annexe 2 : Grille d'analyse	115
Annexe 3 : Détail du processus de recension des écrits scientifiques.....	116
Annexe 4 : Courriel envoyé aux directions des écoles	118
Annexe 5 : Formulaire de consentement	120
Annexe 6 : Lettre à destination des participants.....	123
Annexe 7 : Accord inter juges du codage des huit retranscriptions.....	125
Annexe 8 : Fréquence et pourcentage des codes par catégorie	126

Liste des figures

Figure 1-Système scolaire au Québec	4
---	---

Liste des tableaux

TABLEAU 1-Données sociologiques	55
TABLEAU 2 - Processus de recension des écrits scientifiques par base de données sur le concept d'attitude	116
TABLEAU 3-Processus de recension des écrits scientifiques par base de données sur le concept de parcours scolaire.	117
TABLEAU 4 - Tableau accord inter juges du codage.....	125
TABLEAU 5 - Fréquences et pourcentages des codes par catégories.....	126

« C'est le plus sûr moyen pour avancer, inventer, s'inventer.

Elles se sentent pousser des ailes, s'envolent, tombent

et repartent de plus belle »

Katherine PANCOL

Avant-propos

La rédaction de ce mémoire a constitué pour moi un défi. En effet, étant donné les difficultés que j'ai rencontrées durant mon parcours scolaire, il m'a fallu trouver des stratégies afin d'acquérir suffisamment de ressources pour développer les habiletés nécessaires à l'élaboration de ce document. Outre le développement de ces habiletés, ce travail m'a permis d'élargir mes connaissances sur le système scolaire québécois. En somme, par les lectures et les activités de recherche que j'ai effectuées, je me suis enrichie sur le plan intellectuel, sur le plan professionnel et sur le plan humain. Cet enrichissement et cette étude n'auraient pas eu lieu sans le soutien constant de plusieurs personnes.

Tout d'abord, je souhaite remercier mon directeur de maîtrise, monsieur Philippe Tremblay. Sa patience et sa capacité à concrétiser les images mentales m'ont permises d'avancer dans la bonne direction. Nos échanges m'ont appris à me dépasser intellectuellement et à éclaircir certaines zones grises de mon projet d'étude. Ainsi, travailler auprès de cet enseignant-chercheur m'a non seulement permis d'augmenter la quantité de mes connaissances, mais également d'en améliorer la qualité.

Merci aussi aux fondations, associations et entreprises qui ont financé mes études de maîtrise en psychopédagogie et sans qui je n'aurais pas pu réussir. Elles m'ont permises de consacrer un temps précieux à l'étude, la rédaction, la lecture, la recherche et l'apprentissage de nouvelles connaissances. Tout d'abord, je souhaite remercier les Rotary Clubs de Guingamp, Québec, Paimpol et tous leurs membres. Un merci particulier à Jacky Cadorel et Marie-Renée Kervella qui ont cru en moi et en mon projet de vie. Merci également aux sœurs de la Charité de Québec qui m'ont donné leur confiance. Merci à l'entreprise Desjardins qui aide les étudiants à aller toujours plus loin. Merci à Force Avenir qui donne le goût aux étudiants de se dépasser. Finalement, merci à toutes les associations qui m'ont donné l'occasion d'améliorer ma pratique professionnelle durant ces années d'étude : Maye man dokh, Collège Frontière, le Club Rotaract de Québec, l'Armée du Salut et Dys-de-cœur.

Je tiens aussi à remercier les directeurs et directrices, enseignants et enseignantes ainsi que les élèves du secondaire qui ont accepté de participer à cette étude. Je suis particulièrement reconnaissante envers les étudiants et les étudiantes, du temps de qualité qu'ils m'ont accordé ainsi que de leur désir de me transmettre leurs discours nourris de conceptions nouvelles.

Pour finir, je remercie mes proches et particulièrement Véronique Morin, Marielle Le Guern, Laura Le Guern et Simon-Pierre Asselin-Verreault qui ont toujours cru en moi, qui m'ont encouragée et qui m'ont toujours soutenue durant toutes ces années de scolarité. Je souhaite également remercier mes amis et amies du monde entier qui se sont intéressés à mon projet. Leurs mots d'encouragement m'ont permis de garder une motivation constante. Je souhaite remercier particulièrement Anaëlle Baron, Marie-Hélène Piaud, Thibault Desplat et toutes les Zeta Lambda Zeta. Un dernier remerciement à Christelle Paillat et Mélanie Lefevre pour le dévouement que vous portez à la cause des « dys ». Grâce à vous, tout devient possible. Sans le soutien constant que toutes ces personnes ont manifesté, cet accomplissement intellectuel n'aurait pas été possible.

Introduction

La politique de l'adaptation scolaire a beaucoup évolué en ce qui concerne la prise en charge des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA). Ce n'est qu'au cours des années 1970 que l'idée d'inclure des EHDAA dans les classes ordinaires a vu le jour (Goncalves & Lessard, 2013). Au même moment, les lois évoluent dans cette direction avec la mise en place du rapport Copex en 1976, qui propose un nouveau système scolaire « en cascade », permettant de favoriser le maintien ou le retour des EHDAA vers la classe ordinaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1976). Après 1999, la politique québécoise d'adaptation scolaire prend une tournure plus inclusive (Ministère de l'Éducation, 1999) par « la simplification des procédures d'évaluation des élèves » (Goncalves & Lessard, 2013, p.346).

Aujourd'hui, l'inclusion des EHDAA dans les classes ordinaires est devenue une priorité du gouvernement (MELS, 2008)⁴. Cependant, dans les faits, 50 % des EHDAA scolarisés dans l'enseignement secondaire fréquentent encore une classe spéciale (Bélanger, 2010). De plus, la diplomation de cette population scolaire reste une problématique éducative très présente au Québec, en particulier au secondaire. Au premier cycle du secondaire, en effet, la majorité des EHDAA se trouve répartie dans des classes spéciales, c'est-à-dire dans des classes de cheminement particulier. Au deuxième cycle du secondaire, cette population est en grande partie présente dans le parcours de formation axée sur l'emploi (Rousseau, 2009). En outre, malgré la mise en place des classes spéciales et des formations professionnelles, les EHDAA n'obtiennent qu'une faible diplomation au secondaire par rapport à la moyenne québécoise « 31% contre 65,9% » (Tremblay, 2017, p.22). L'intérêt politique porté à cette population n'est donc pas suffisant. Effectivement, plusieurs études empiriques appuient cette hypothèse, en mettant en avant la problématique scolaire des EHDAA. Au cours de ces études empiriques, les auteurs ont remarqué que les EHDAA ont un faible taux de diplomation (MEQ, 2003), que la construction de leur « réussite éducative » s'avère complexe (Kalubi, 2015, p.40) et que leur insertion professionnelle reste difficile (Rousseau, 2009). Cette situation est d'autant plus alarmante puisque, au cours de ces dernières années, le taux d'EHDAA a été en constante augmentation : « 10 % en 1997-1998 ; 14 % en 2006-2007 ; 20 % en 2010 » (Kalubi, 2015, p.9). Il semble donc intéressant de porter attention à cette population qui rencontre des problèmes d'inclusion, de diplomation, de

⁴ Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS)

persévérance scolaire et à qui le système politique ne semble pas apporter assez de soutien. C'est pourquoi cette étude souhaite interroger ceux qui sont au cœur de la politique de l'adaptation scolaire : les élèves qui ont fréquenté une classe spéciale au secondaire et qui sont actuellement inscrits au parcours de formation axée sur l'emploi (ECSPF). La prise en compte de la réalité locale des ECSPF permettra en effet d'étudier et de connaître leurs attitudes vis-à-vis de leur propre parcours scolaire. C'est le but que se propose cette étude, qui s'intéresse à l'expérience de ces élèves particuliers.

Cette étude a un intérêt au niveau social, scientifique et pédagogique, car elle est originale, inédite et propose une problématique pertinente dans le domaine des sciences de l'éducation. Effectivement, cette recherche a pour ambition d'articuler trois concepts scientifiques : le climat scolaire, le climat familial et le concept de « soi » pour analyser les attitudes des ECSPF face à leur parcours scolaire. Ces trois concepts interviennent à titre de facteurs, puisqu'ils influencent les parcours scolaires des élèves. En effet, il a été montré qu'il existait une relation entre le climat scolaire et le parcours scolaire de l'élève (Cohen, 2006 ; Debarbieux *et al.*, 2012). De plus, le climat familial doit aussi être pris en considération, car il semble avoir une grande influence sur le parcours scolaire de l'enfant (Bourdieu, 1979a ; Deslandes, 1996 ; Deslandes et Royer, 1994). Enfin, le concept de « soi » influence également le parcours scolaire (St-Amand, Bowen, & Lin, 2017). Ainsi, il semblerait que la littérature scientifique considère que ces trois facteurs sont ceux qui ont le plus d'incidence sur le parcours scolaire des élèves en difficulté au Québec. Ces trois facteurs peuvent en effet faire varier l'attitude d'un élève en difficulté (Lessard *et al.*, 2007) et c'est pourquoi ils seront employés lors de la construction du guide d'entrevue⁵ et dans l'analyse des données.

La question de recherche qui fonde cette étude est donc la suivante : **quelles attitudes les élèves inscrits en formation axée sur l'emploi et issus d'une classe de cheminement particulier développent-ils face à leur parcours scolaire ?** L'analyse des attitudes des ECSPF permettra en effet de percevoir les facteurs qui ont eu le plus d'influence sur leur parcours scolaire. Cette analyse apportera ainsi de nouvelles connaissances sur cette population et précisera la vision que nous avons de leur parcours scolaire, qui relève actuellement du savoir commun, en un savoir scientifique, fondé sur les analyses des attitudes de ces élèves face à leur non-inclusion dans les

⁵ Voir Annexe 1.

classes ordinaires, ainsi qu'à leur faible diplomation. Cette étude doit permettre, par la même occasion, d'envisager des stratégies pour améliorer la prise en charge des EDAA au secondaire. De plus, il existe peu d'études empiriques dans ce domaine.

Afin d'apprécier les raisons des blocages de ces élèves face à l'inclusion, la persévérance et la réussite scolaires, cette recherche, qui s'inscrit dans un courant constructiviste, s'appuiera sur une perspective phénoménologique descriptive. Cette orientation permet en effet d'analyser le sens que le sujet donne à son expérience (Fortin & Gagnon, 2016). Comme on le verra, l'enjeu de cette étude est pragmatique (Van der Maren, 2004) : il consiste à identifier des pistes de réflexion sur les éléments qui semblent importants dans les choix subjectifs des sujets. Ainsi, en s'intéressant à l'orientation scolaire des ECSPF, il sera possible d'envisager des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent au cours de leurs parcours scolaires.

Pour répondre à cette question de recherche, ce mémoire est organisé en six chapitres. Le premier chapitre, qui s'achève ici, introduit et présente la question de recherche. Le deuxième expose le fonctionnement du système scolaire québécois ainsi que le contexte dans lequel s'est développée la politique de l'adaptation scolaire actuelle au Québec. Le troisième chapitre est une revue de la littérature scientifique qui vise à présenter les concepts mis en avant dans cette étude ; ce chapitre présente également les résultats de nombreuses études afin de faire émerger l'objectif de recherche ainsi que la pertinence sociale, scientifique et pédagogique de ce mémoire. Le quatrième chapitre expose la démarche méthodologique utilisée, afin de justifier l'échantillonnage, l'instrument et le déroulement de cette étude. Le cinquième chapitre présente les résultats récoltés durant la recherche. Le sixième chapitre consiste en une discussion : il permet de comparer l'analyse des résultats avec les constats qui ont été émis antérieurement lors d'autres recherches. Enfin, la conclusion sera également l'occasion de poser les limites de cette étude et de proposer des pistes d'intervention.

Chapitre 1: Contexte

1.1. État des lieux du système éducatif québécois

Le système scolaire québécois actuel est organisé en « paliers » linéaires composés chacun « d'étapes » à franchir (Charbonneau, 2006, p.9) selon « un itinéraire officiel, normalisé et réglementé, qui encadre le processus d'orientation scolaire et professionnelle » (Doray, 2012, p.71). Cinq sections d'enseignement forment l'ensemble du système éducatif québécois : la section préscolaire, le primaire, le secondaire, la section collégiale et la section universitaire (Proulx, 2009).

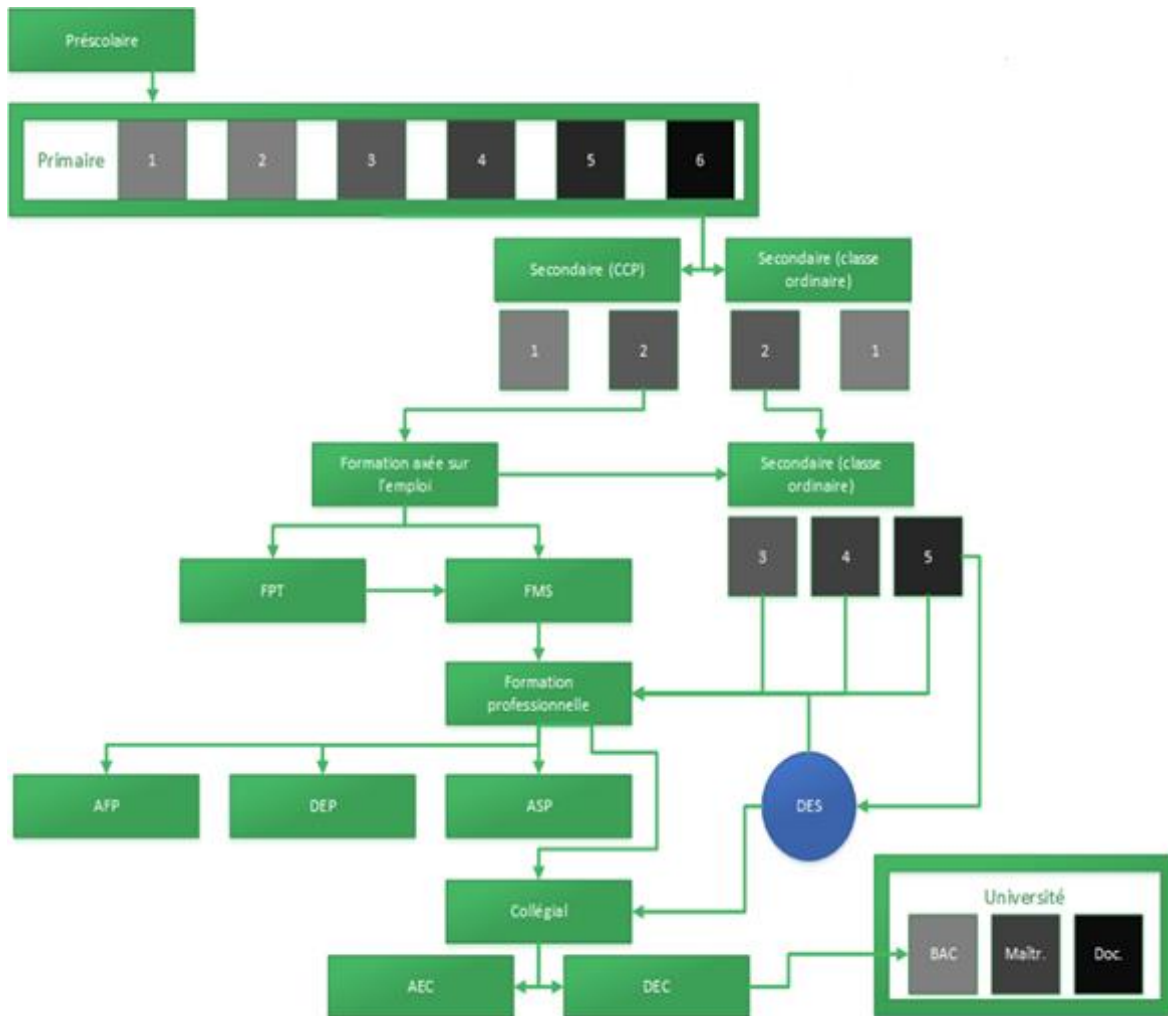


Figure 1-Système scolaire au Québec

La section préscolaire est une classe de maternelle que les enfants fréquentent dès l'âge de 5 ans et qui est d'une durée d'un an. Les élèves entrant au primaire doivent être âgés de 6 ans. Cette nouvelle section d'enseignement dure six ans (MELS, 2010). Puis, la période du secondaire diffère selon les choix d'orientation de chaque élève, qui sont décidés au début de chaque cycle composant cette période (Doray, 2012).

La première possibilité offerte par le premier cycle du secondaire est la formation de base commune de premier et deuxième cycles (deux ans). La deuxième est la formation de base commune avec structure adaptée (deux ans), qui constitue une classe spéciale au sein d'une école ordinaire (Tremblay, 2017). Cette classe spéciale, qui se nomme « classe de cheminement particulier » (CCP), se différencie de la classe ordinaire par le fait qu'elle accueille moins d'élèves et qu'elle est plus adaptée aux élèves en difficulté. Elle est destinée aux élèves âgés de 13 à 15 ans qui auraient besoin d'un enseignement adapté, car ils ne posséderaient pas les acquis du primaire⁶. Ces mesures particulières expliqueraient pourquoi ces classes sont composées uniquement d'EHDAA (MELS, 2008). Ce type de classes spéciales propose deux cheminements particuliers : le cheminement temporaire ou le cheminement continu. L'objectif des classes de « cheminement particulier temporaire » (CFPT) est de rattraper le retard scolaire des élèves pour qu'ils puissent ensuite intégrer un cheminement ordinaire et obtenir un diplôme d'études secondaires (DES). Quant aux classes de « cheminement particulier continu » (CPFC), elles offrent une formation pour les élèves accusant un retard scolaire jugé trop important pour que leur réintégration en classe ordinaire soit possible. Le cheminement particulier a été construit sous la forme de deux composantes : formation théorique et formation pratique. Cette formule pédagogique alternant école et travail vise à favoriser « l'insertion sociale et professionnelle des élèves » (Horth & Rousseau, 2003, p.3). Ces deux cheminements ont pour but d'offrir des services adaptés aux EHDAA du secondaire de premier cycle⁷, et ces deux types de classes peuvent être homogènes ou hétérogènes. Ils s'opposent par le fait que la classe homogène n'accueille qu'une seule catégorie de difficulté (exemple : TDAH), alors que la classe hétérogène accueille tous les EHDAA (MELS, 2006).

⁴<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/classe-ordinaire-et-cheminement-particulier-de-formation-temporaire-analyse-du-cheminement-scolair/>

⁷ <http://de-la-lancee.csdm.ca/programmes/cheminement-particulier-de-formation-cpf/>

Le deuxième cycle du secondaire est, quant à lui, agencé en quatre parcours sinusoïdaux : la formation de base, diversifiée en troisième, quatrième et cinquième secondaires (formation générale) ; le parcours de formation axée sur l'emploi⁸ ; la formation professionnelle (FP) ; et le secteur adulte (Tremblay, 2017). Au Québec, les formations proposées dans les deuxièmes cycles sont ouvertes à tous (Tremblay, 2017), ce qui signifie que les élèves ayant validé leur premier cycle du secondaire, en classe générale ou spéciale, ont accès à tous les parcours de deuxième cycle. La formation générale, d'une durée de trois ans, aboutit à un diplôme d'études secondaires (DES) (Proulx, 2009). Cette formation est principalement axée sur les programmes scolaires mis en place par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁹. Le parcours de formation axée sur l'emploi, qui est proposé aux élèves âgés d'au minimum 15 ans, est constitué de deux filières : la première est la formation préparatoire au travail (FPT), qui est un certificat de trois ans ; la deuxième est la formation à un métier semi-spécialisé (FMS), qui correspond à un certificat d'un an. Elles donnent accès directement au marché du travail, à la formation générale du secondaire du deuxième cycle ou à la formation professionnelle (FP) (Proulx, 2009). Pour le gouvernement :

Les élèves inscrits au parcours de formation axée sur l'emploi sont des jeunes qui, malgré le soutien qui leur a été apporté, ont eu et continuent d'avoir des difficultés scolaires importantes¹⁰.

Ce parcours permettant une intégration rapide au marché du travail répondrait, semble-t-il, aux intérêts, aux besoins et aux capacités des élèves en difficulté qui n'ont pas complété les apprentissages du premier cycle du secondaire en français et en mathématiques¹¹.

La formation professionnelle propose trois parcours qui conduisent au diplôme d'études professionnelles (DEP), à l'attestation de spécialisation professionnelle ou à l'attestation d'études professionnelles¹². La durée de ces parcours varie d'une période de six mois à deux ans. Les trois parcours mènent au marché du travail et peuvent aboutir à la poursuite d'études supérieures, sous certaines conditions (Proulx, 2009). Il est possible d'entrer dans cette formation à partir de la troisième, de la quatrième ou de la cinquième secondaires (MELS, 2010). La formation

⁸ <http://www.csenergie.qc.ca/secontaire/services/orientation-scolaire-et-professionnelle/index.aspx>

⁹ <http://de-la-lancee.csdm.ca/programmes/programme-regulier/>

¹⁰ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_Chap_05.pf

¹¹ <http://de-la-lancee.csdm.ca/programmes/programme-regulier/>

¹² <http://www.metiers-quebec.org/autres-pages/professionnel.html>

professionnelle est également accessible après avoir validé la formation à un métier semi-spécialisé qui relève d'un cheminement du parcours de formation axée sur l'emploi.

Bien que le parcours de formation axée sur l'emploi et la formation professionnelle soient ouverts à tous, l'étude de Rousseau (2009) révèle que les diplômés de ces parcours scolaires sont majoritairement obtenus par des EHDAA. Les résultats de cette étude dévoilent que, « parmi 156 élèves inscrits en première année dans le parcours de formation axée sur l'emploi, 111 provenaient de l'adaptation scolaire (71 %) et 45 de classes ordinaires (29 %) » (p.18). L'étude de Tremblay (2017) souligne d'ailleurs qu'à partir de la troisième année, on observe une augmentation des élèves dans les deux filières du parcours de formation axée sur l'emploi. Pour la formation préparatoire au travail, il y avait « 6,3 % de filles et 6,9 % de garçons inscrits en secondaire 3 pour l'année 2010-2011, et 14,3 % de filles et 14,6 % de garçons en secondaire 4 en 2011-2012 » (p.18). À propos de la fréquentation en fonction du genre, soixante-six métiers ont été identifiés pour le parcours de formation axée sur l'emploi et plus particulièrement pour la formation à un métier semi-spécialisé (Laberge, Vézina, & Ledoux, 2008). « La majorité de ceux-ci visent des intérêts plutôt masculins (trente-cinq métiers), alors que peu de métiers s'adressent aux filles (huit métiers) »¹³ (p.3). On peut donc s'attendre à une fréquentation plutôt masculine de cette formation. Cela est cohérent, car ces classes sont fréquentées essentiellement par les EHDAA, qui comptent parmi eux un plus grand nombre de garçons (Laberge, Vézina, & Ledoux, 2008).

Le diplôme d'études secondaires (DES) permet ensuite d'accéder à des programmes d'études collégiales. Ces programmes sont composés de deux parcours : la formation pré-universitaire d'une durée de deux ans, et la formation technique d'une durée de trois ans. Puis, pour ceux qui ont validé un diplôme d'études collégiales de formation pré-universitaire ou technique, ils ont accès à l'enseignement universitaire, qui est divisé en trois cycles. Le premier cycle dure trois à quatre années et mène à l'obtention d'un baccalauréat ou dans certains cas à un doctorat de premier cycle. Le deuxième cycle permet d'obtenir une maîtrise et s'étend sur deux ans. Le troisième cycle vise l'obtention du diplôme de doctorat et comprend trois ans de formation (MELS, 2010).

Depuis les années 1980, il existe également la formation générale des adultes (FGA) qui propose, aux personnes qui n'ont plus l'obligation de fréquentation scolaire, des services de

¹³ Les métiers restants ne sont pas mentionnés par les auteurs. Ils sont, semble-t-il, mixtes.

formation, d'éducation populaire et des services complémentaires. En effet, le gouvernement a fait le constat que de nombreux individus sortaient du système scolaire très tôt sans diplôme d'études secondaires. Pour rendre le système plus « flexible », le gouvernement a privilégié une filière de formation spécifique pour les adultes (Charbonneau, 2006; p.115).

De nombreuses réformes scolaires ont rendu le système plus flexible et ont consenti à « un assouplissement du système » par l'élaboration de « polyvalences » et par le développement de dispositifs qui facilitent l'accès et la persévérance pour les EDAA (Doray, 2012, p.71-72). Cependant, malgré cette ouverture aux élèves atypiques, le système scolaire québécois présente toujours à l'élève un itinéraire précis. Cet itinéraire, constitué de paliers, se révèle peu aisé à accomplir, en raison des nombreuses étapes que l'élève doit franchir pour réussir (Charbonneau, 2006). Au vu du taux de décrochage scolaire, ce système linéaire et irréversible s'avère en effet difficile pour certains élèves (Blaya & Fortin, 2011). Dans ce système, les choix d'orientations que font les élèves dans leur parcours scolaire s'avèrent primordiaux lors du passage d'un palier à un autre. Le système éducatif québécois est devenu un « marché scolaire » mettant en concurrence les établissements éducationnels (Magnan, Pilote, & Vieux-Fort, 2013, p.5-6). Cette concurrence oblige les acteurs éducatifs à mettre en place des stratégies de « mise en marché » afin d'attirer dans leurs établissements les meilleurs candidats possible (Levasseur, 2000, p.197). Cette mise en marché a pour conséquence de pousser les élèves à entrer en compétition avec leurs pairs afin d'accomplir des prouesses concernant leurs performances scolaires, au détriment de la transmission des connaissances et de la pédagogie (Levasseur, 2000). Un système plus flexible et moins compétitif pourrait supposément permettre à de nombreux élèves de rester intégrés dans le système plus longtemps. Effectivement, ce modèle éducatif de l'efficacité cherche à produire le plus grand nombre possible de « diplômés instruits et employables » (Levasseur, 2000, p.198). Cette course aux diplômes, qui accélère la concurrence scolaire, a pour conséquence d'accentuer les inégalités. En effet, l'écart entre les « forts » et les « faibles » s'intensifie et le destin scolaire des élèves est de plus en plus attaché à leur origine sociale. Ce système renforce la ségrégation structurelle et scolaire des élèves, qui est acceptée par la réalité sociale (Merle, 2012).

1.2. La politique de l'adaptation scolaire

Aujourd'hui, le champ de l'adaptation scolaire est particulièrement mis en avant et encouragé par le système éducatif québécois. Effectivement, les comparaisons quantitatives internationales produites par les outils d'évaluation nationaux et internationaux tels que le PISA, le PPCE, le TIMSS, ont entraîné une concurrence entre les systèmes éducatifs à l'échelle des écoles, des provinces et des pays. Ces classements de performance ont eu pour conséquence de créer une pression externe, mais aussi d'attirer l'attention sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et sur la nécessité d'améliorer leur réussite scolaire. Ces critères externes portent sur un système éducatif qui doit être équitable et performant. Ils ont suscité de nombreux changements politiques concernant l'adaptation scolaire au Québec (Goncalves & Lessard, 2013).

C'est après 1945 que la vision du handicap a commencé à évoluer, en ne se limitant plus aux inégalités naturelles et aux caractéristiques individuelles (Tremblay, 2012) pour expliquer l'échec scolaire des enfants dits « exceptionnels » (Goncalves & Lessard, 2013, p.330). Ce changement dans les mentalités s'est accompagné de la déclaration de l'ONU (1948), pour qui toute personne a le droit à l'éducation. En parallèle, de nombreux changements dans le système économique (Proulx, 2009) ont provoqué une augmentation de la demande en éducation et une démocratisation scolaire, ce qui a suscité une massification de la population dans les écoles (Dubet, 2000). Par la même occasion, le nombre des EHDAA a augmenté dans les écoles (Goncalves & Lessard, 2013), ce qui a fait naître des idées et des attitudes novatrices face à l'échec scolaire et au handicap (Tremblay, 2012). Les années 1960 marquent une avancée importante dans l'intégration scolaire des EHDAA ainsi que dans la consolidation de leur droit à fréquenter l'école publique, par une prise en compte de leurs besoins éducatifs (Goncalves & Lessard, 2013). Effectivement, les dimensions sociale, affective, relationnelle et pédagogique sont à présent estimées pour la prise en charge de ces élèves (Tremblay, 2012).

La mise en place du rapport Parent en 1963 reconnaît le droit des enfants handicapés à l'éducation et la responsabilité de l'école publique de servir ces élèves (Rapport de la commission royale d'enquête, 1963, p.39). Ces évolutions idéologiques et politiques conduisent les services éducatifs spécialisés à se développer (Horth, 1998). Pourtant, les classes spécialisées se développent dans un réseau parallèle aux classes ordinaires. En réalité, les EHDAA subissent encore un diagnostic clinique qui les affecte dans des dispositifs spécialisés aménagés en dehors

de la classe ordinaire (Goncalves & Lessard, 2013). Le rapport Copex (1976) propose, dans l'idée d'inclure les EHDAA dans les classes ordinaires, un système scolaire « en cascade » pour l'organisation de mesures spéciales (Goncalves & Lessard, 2013, p.338). Ce système comprend huit niveaux : « classe ordinaire avec service ressource à l'enseignant ; classe ordinaire avec service ressource à l'enseignant et à l'enfant ; classe ordinaire avec participation de l'élève à une classe ressource ; classe spéciale dans l'école ordinaire avec participation aux activités générales de l'école ; école spéciale ; enseignement à domicile ; enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier » (Bergeron & St-Vincent, 2011, p.279). Cette réorganisation du système scolaire passant d'un système parallèle à un système en cascade a une visée normalisatrice, c'est-à-dire qu'elle favorise chez les personnes qui vivent avec une déficience intellectuelle la poursuite d'une existence aussi proche que possible de la normale (Horth, 1998). Pour encourager ce principe de normalisation, le système éducatif privilégie le *main streaming*, soit l'intégration par ce système en cascade.

Cependant, dans la réalité, les EHDAA sont très peu orientés vers des classes moins spécialisées (Horth, 1998). De plus, l'élève doit toujours recevoir un diagnostic et une catégorisation avant d'accéder aux services spécialisés, ce qui signifie qu'il doit nécessairement répondre à certains critères pour être intégré (Bélanger, 2000). Le système scolaire prend une direction de plus en plus inclusive. Afin que l'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires devienne la norme dans le milieu éducatif (Goncalves & Lessard, 2013), des textes de loi voient le jour. Dans un premier temps, il y a la loi sur l'instruction publique (1988), qui reconnaît le droit de tous les élèves aux services scolaires :

Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire [...] à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année [...] jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire (Assemblée nationale du Québec, 1998, p.7).

Dans un deuxième temps, ont été publiées la convention relative aux droits des enfants faite par l'ONU (1989), puis la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de l'UNESCO en 1990. Cette même année, le système scolaire se transforme, à la suite de problèmes éducatifs mis en évidence par plusieurs études, tels qu'un nombre important d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou apprentissage ; un accroissement du taux de décrochage scolaire ; un nombre élevé d'analphabètes (MELS, 2004). Dans un troisième temps, l'UNESCO a rédigé, en 1994, la

« déclaration de Salamanque » sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins spéciaux (Tremblay, 2012). La mission de l'école devient, en conséquence de ces changements, l'instruction, la socialisation et la qualification des élèves, et tend en particulier à augmenter la qualification des EHDAA (MELS, 2004).

Pour répondre à cette mission, la politique québécoise de l'adaptation scolaire s'oriente, dès 1999, vers un système plus inclusif (Tremblay, 2015). De plus, l'énoncé politique de 1997 intitulé « L'école, tout un programme » permet d'assouplir l'organisation du système scolaire (MELS, 2004) et de simplifier les procédures d'évaluation en réduisant à deux items le classement des élèves en difficulté : les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Goncalves & Lessard, 2013). Parmi ces EHDAA figurent les élèves en situation de handicap, c'est-à-dire des élèves qui peuvent rencontrer un trouble grave de comportement, une déficience intellectuelle profonde, une déficience intellectuelle évaluée de moyenne à sévère, une déficience motrice légère, une déficience organique, une déficience langagière, une déficience motrice grave, une déficience visuelle, une déficience auditive, un trouble envahissant du développement, des troubles relevant de la psychopathologie ou encore une déficience atypique¹⁴. Mais les effectifs les plus importants des EHDAA sont constitués par les élèves en difficulté d'apprentissage. Leurs difficultés peuvent apparaître dans différents champs d'apprentissage, comme la lecture, l'orthographe, le langage oral, les activités manuelles, la physique, les sciences, l'anglais ou l'art plastique. La variété de ces difficultés d'apprentissage rend leur définition difficile. Certains auteurs les désignent par les termes de *dyslexie*, *dysorthographe*, ou *dyscalculie*.

Dans les années 2000, la politique éducative se fonde sur la prévention et la nécessité d'intervenir rapidement auprès des élèves en difficulté (MELS, 2007). Aussi, le gouvernement du Québec prend la décision de « dé-catégoriser » ces élèves et de les inclure, en les classant simplement sous le terme « d'élèves à risques » (MELS, 2015) afin que le système éducatif se concentre davantage sur leurs besoins (MELS, 2004). En 2006, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) met en place une définition pour faciliter l'identification de ces élèves en difficulté d'apprentissage :

¹⁴ <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>

Au secondaire, est considéré comme un élève en difficulté d'apprentissage « celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants, durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement et en mathématiques conformément au Programme de formation de l'école québécoise » (MELS, 2007, p.24).

Parmi les EHDAA, on compte également les élèves en difficulté d'adaptation et ayant des problèmes comportementaux. Dans cette catégorie, il s'agit d'élèves ayant des comportements perturbateurs ou non conformes aux normes établies. Il est également difficile de définir cette catégorie en raison de la variété des manifestations, qui peuvent aller de légères difficultés de comportements temporaires à de réels troubles (Goupil, 2007).

Actuellement, pour être déclarés « EHDAA », les élèves n'ont plus besoin de diagnostic médical, mais uniquement d'un plan d'intervention. Ce plan d'intervention est rempli par le directeur de l'établissement avec « la collaboration des parents » (MELS, 2011, p.4). Il est mis en place lorsque l'intervention auprès de l'élève devient individualisée, intensive, spécialisée et multisystémique¹⁵, et permet d'évaluer sa situation particulière pour prévoir des mesures qui s'adapteront à ses besoins spécifiques¹⁶. Les services offerts à cette population ont évolué avec le temps, car les articles de loi ont eu une incidence directe sur les services proposés aux élèves en difficulté. Les difficultés d'apprentissage étaient expliquées auparavant par la cause biologique. Les interventions se faisaient donc auprès de l'élève, car inhérentes à celui-ci. Aujourd'hui, ces difficultés sont expliquées principalement par l'environnement dans lequel il se trouve. Les interventions sont donc portées sur l'environnement et concentrées sur la prévention afin de s'ajuster à la politique actuelle (MELS, 2004). Cette politique s'appuie sur une approche individualisée, selon laquelle le système éducatif doit à présent ajuster la prise en charge des EHDAA par une évaluation des difficultés, des besoins et des capacités de chaque élève (MELS, 2007). Après cette évaluation – qui peut être pédagogique ou orthopédagogique – des habiletés sociales, psychosociales, intellectuelles, *etc.*¹⁷, les acteurs du système scolaire sont invités à adapter les services scolaires par des mesures graduées et uniques adaptées à chaque élève. L'objectif est de permettre à l'élève de suivre le plus longtemps possible le circuit ordinaire en

¹⁵ <http://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>

¹⁶ <http://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>

¹⁷ http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Politique_services_eleves_handicapes_difficulte_adaptation_dapprentissage.pdf

adaptant les services éducatifs afin que les services spécialisés, tels que la classe spéciale, ne soient utilisés qu'en dernier recours (MELS, 2007).

Ces grands changements politiques et sociétaux concernant la prise en charge des EHDAA ont amené à considérer l'intégration de ces élèves en classe ordinaire comme une priorité et un moyen normalisé (MELS, 2008). Néanmoins, 50 % encore des EHDAA en enseignement secondaire fréquentent une classe spéciale (Bélanger, 2010). En dépit d'une évolution politique en faveur d'une adaptation scolaire, la diplomation des EHDAA demeure une problématique éducative toujours d'actualité au Québec (Rousseau, 2009).

1.3. La problématique de diplomation des EDAA dans le secondaire

La problématique observée, chez les EDAA au secondaire, est l'obtention d'un premier diplôme, et ce, nonobstant la mise en place des classes spéciales, du parcours de formation axée sur l'emploi et des formations professionnelles (Rousseau, 2009). En effet, en 2013-2014, seuls 45 % des EHDAA ont obtenu un diplôme ou une qualification au cours des sept années qui ont suivi leur première année au secondaire¹⁸. Tremblay (2017) observe, quant à lui, que « 31 % des EDAA de son enquête obtiendront un diplôme ou une attestation après cinq années de scolarisation en enseignement secondaire, dont 19 % décrocheront un diplôme d'études secondaires (DES) ». Ce chercheur compare ce pourcentage à la moyenne québécoise qui est de « 65,9 % de diplomation et de qualification pour la cohorte de nouveaux inscrits au secondaire en 2008-2009, après cinq ans de scolarité secondaire » (p.22). Il fait le constat que les EDAA ont une diplomation faible. Ces constatations mettent en évidence une difficulté à construire « une réussite éducative » chez ces élèves (Kalubi, 2015, p.40) et à favoriser leur insertion professionnelle (Rousseau, 2009), d'autant plus que la population d'EHDAA est en constante augmentation : « 10 % en 1997-1998 ; 14 % en 2006-2007 ; 20 % en 2010 » (Kalubi, 2015, p.9). Ce problème de diplomation se remarque davantage dans le parcours de formation axée sur l'emploi. Les résultats de l'étude de Giroux *et al.* (2006), font apparaître que « les élèves d'abord inscrits en classes ordinaires ont une diplomation approximativement cinq fois plus élevée que ceux qui sont inscrits en formation préparatoire au travail (FPT) » (p.14). Les résultats de Rousseau (2009) révèlent également que la

¹⁸ <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2404227473>

FPT a un faible taux de réussite, avec « un taux de diplomation de 15 % à 43 % selon les milieux » (p.2).

Un des facteurs liés à ce faible taux de diplomation est le taux élevé de décrochage scolaire du parcours de formation axée sur l'emploi (Rousseau, 2009). En effet, ces filières n'ont pas seulement un faible taux de diplomation : plusieurs auteurs ont mis en avant le fait que le parcours de formation axée sur l'emploi est aussi une filière de relégation. Laberge, Vézina et Ledoux (2008) présentent les métiers auxquels les élèves peuvent accéder par cette formation comme « des métiers à risques chimiques ou biologiques » (p.2-3). Les EDAA seront donc certainement davantage confrontés à des situations à risques dans leur future profession, ce qui pourrait avoir un impact négatif sur leur santé et leur bien-être. Cette formation, qui mène sensiblement à des métiers à risques, se heurte également à une faible reconnaissance de la part des employeurs (Rousseau, 2009). Face à cette problématique, les EDAA ont de faibles possibilités de s'insérer socialement et professionnellement, ce qui va à l'encontre de la politique actuelle de l'adaptation scolaire, qui vise à instruire, socialiser et qualifier le plus grand nombre d'élèves, en particulier chez les EHDAA (Trépanier, 2005).

Chapitre 2 : Revue de la littérature sur les concepts clés

Dans le but de mettre en lumière le positionnement conceptuel et scientifique de cette recherche, ce chapitre est consacré à la compréhension et à la délimitation de l'objet d'étude. Le concept d'attitude et le concept de parcours scolaire sont les points d'ancrage pour répondre à la question de recherche posée dans le chapitre 1. En effet, c'est par la prise en compte des attitudes qu'il sera possible de déterminer le sens que le sujet donne à son parcours scolaire.

L'objet d'étude est constitué par le parcours scolaire puisque, parmi les différents termes proposés dans la littérature scientifique, ce concept a une approche globale et se distingue par sa « variabilité » (Doray, 2012, p.68). Effectivement, comme cela a été exposé précédemment, le parcours scolaire englobe trois facteurs qui influencent la réussite scolaire et la progression éducative d'un élève : le climat scolaire, le climat familial et le concept de soi (Doray, Picard, Trottier, & Groleau, 2009). Cependant, considérant l'inexistence des recherches sur les attitudes des ECSPF, une recension des écrits a été établie de manière à déterminer les facteurs qui influencent le plus les attitudes des élèves ainsi que les conséquences de ces facteurs sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Les mots clés qui ont été utilisés sont les suivants : *attitude* et *parcours scolaire*. D'autres termes ou expressions, en lien avec la question de recherche, ont été employés afin de faire le tour de la revue des écrits : *élève en difficulté*, *classe spéciale*, *Québec*. Les principales banques de données ont été consultées : Cairn, PsycNET (incluant PsychINFO, PsychARTICLES, PsychCRITIQUE, PsychBOOKS, PsychTESTS), Ariane, Tandfonline, Érudit et Éric¹⁹.

Dans l'intention de s'assurer de la pertinence des textes, un tri a été effectué. Pour la sélection des articles, des critères d'inclusion et d'exclusion ont donc été considérés. Tout d'abord, les études axant leur problématique sur le point de vue des EDAA ont été privilégiées. Ensuite, de façon à obtenir une étude congruente, l'article scientifique devait de préférence avoir été publié entre 2000 et 2018. Puis, les études émanant de pays où l'intégration des élèves est similaire à celle du système éducatif québécois étaient également priorisées, soit les études venues du Canada, des États-Unis, d'Angleterre ou d'Australie (Boutin & Bessette, 2009). Cependant, bien que les recherches sur les systèmes éducatifs de ces pays aient été privilégiées, plusieurs recherches

¹⁹ Voir Annexe 3 : on y trouvera le détail du processus de recension des écrits scientifiques.

effectuées en Europe ou dans d'autres pays semblaient se rapprocher du sujet de la présente recherche. Elles ont donc été prises en considération afin de compléter la recension des écrits. En outre, dans le but de favoriser l'aspect qualitatif de cette revue de littérature, les mémoires et les thèses ont été retirés lors du premier triage de la recension. Enfin, si l'étude concernait les élèves du secondaire, elle était jugée plus adéquate que l'étude d'un autre groupe d'âge. Une fois cette recension des écrits scientifiques réalisée, les textes retenus ont été catégorisés afin de développer un cadre conceptuel et scientifique pour chacun des concepts et ainsi déterminer l'objectif de l'étude.

2.1. Parcours scolaire

Le système éducatif québécois est agencé par cycles sous la forme de paliers à franchir. Chacun de ces cycles est structuré par des programmes qui offrent des formations (générale, professionnelle ou technique) aux élèves. Ces programmes, qui définissent les possibilités de l'élève, ont chacun des objectifs d'apprentissage et des règles d'accès. Chaque cycle comporte donc des points de « bifurcation » où chaque élève fait des choix (Charbonneau, 2006, p.2) d'orientation scolaire. Or, peut-on véritablement parler de choix, quand cette décision d'orientation de l'élève est, en grande partie, le résultat de deux articulations s'arc-boutant sur la structure du système scolaire et de ses agents : la première articulation est celle des caractéristiques structurelles des établissements, c'est-à-dire que ces orientations dépendent de l'offre de places disponibles dans les différentes filières d'enseignement ; la deuxième articulation est constituée des interactions entre les acteurs éducatifs et les « usagers », autrement dit les élèves. Ces pratiques d'orientation représentent les zones d'obscurité du système scolaire pour les parents d'élèves et les élèves des classes populaires, et cette obscurité ne suscite chez eux que « du scepticisme et de la méfiance » (Masson, 1997, p.122). Malgré ces faits, ce sont ces choix d'orientation qui structurent la progression éducative de l'élève. Par « progression éducative », il ne s'agit pas uniquement de la progression scolaire qui se limiterait à l'apprentissage d'un contenu académique. Il faut comprendre dans cette expression qu'il s'agit de l'ensemble des apprentissages suivis par l'élève durant sa scolarité, c'est-à-dire des connaissances et des compétences que le jeune acquiert dans chaque programme disciplinaire qu'il choisit et qui lui permettent de mieux comprendre l'univers dans lequel il évolue²⁰. Plusieurs concepts existent pour décrire la progression éducative

²⁰ <http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/>

des élèves dans le système éducatif : le cheminement scolaire, les trajectoires scolaires, les carrières scolaires et les parcours scolaires (Doray, Picard, Trottier, & Groleau, 2009). Face à ces différentes perspectives d'approche de la progression éducative (Doray, 2012), la présente recherche s'est orientée vers une analyse des parcours scolaires. Afin de saisir le sens et d'expliquer le choix du concept pour décrire la progression éducative des élèves interrogés dans cette recherche, chaque concept est éclairé par des éléments théoriques.

2.1.1. Le cheminement scolaire

Il semble ressortir de la littérature un sens commun attribué par les différents auteurs au concept de «cheminement scolaire». Ce terme renverrait à l'ensemble des indicateurs (retard scolaire, diplomation, décrochage, redoublement, cohorte de départ, *etc.*) permettant de comprendre le parcours scolaire de l'élève (Lafortune & Balde, 2012). Il s'agirait, grâce à ce concept, d'observer le déroulement de la scolarisation de l'élève, étape par étape, en suivant la linéarité des paliers qui caractérisent le système scolaire (Doray et *al.*, 2009). La progression éducative de l'élève serait alors linéaire, car il s'agit dans cette approche de reproduire la structure de l'organisation scolaire (Massot, 1979). Ainsi, avec cette approche, il est possible de faire état des difficultés que peut rencontrer un individu lors du passage d'un ordre d'enseignement à un autre et de le comparer aux autres individus du groupe social du milieu éducatif dans lequel il évolue (Doray et *al.*, 2009). Cependant, ce concept ne permet pas d'examiner le sens que les élèves attribuent à leur parcours dans une classe spéciale. Il ne peut pas non plus être utilisé dans un contexte de scolarisation non linéaire ou atypique qui ne correspond pas à la structure formelle du système scolaire (Doray et *al.*, 2009). Par «parcours atypique», les auteurs entendent des bifurcations entre les filières, des sorties scolaires ou des réorientations (Picard, Trottier, & Doray, 2011).

2.1.2. La trajectoire scolaire

Le concept de «trajectoire scolaire» est utilisé uniquement dans un certain contexte de recherche. La trajectoire scolaire permet d'examiner la scolarisation des individus, c'est-à-dire la progression éducative de chaque élève (Doray et *al.*, 2009), mais avec une approche centrée sur les différents champs sociaux de l'individu. Cette approche a été essentiellement décrite par Bourdieu (1979a) dans ses travaux sur les inégalités culturelles de la société. Pour ce penseur, les élèves, issus de divers milieux et possédant un patrimoine culturel différent, qu'il nomme

« habitus », doivent répondre aux attentes de l'école de façon identique. Pour lui, il n'y aurait que les élèves des classes favorisées qui hériteraient de la culture valorisée par l'école, ce qui crée des inégalités culturelles. Cette approche a été reprise par de nombreux auteurs, tel Charlot (1999), qui reprend la notion d'*habitus* en expliquant que les enfants seraient dotés de dispositions psychiques plus ou moins conformes à ce que demande la réussite dans l'école dominante.

La trajectoire scolaire serait donc une succession de positions ou d'activités d'éducation qu'un élève occupe ou réalise au cours de sa progression éducative et qui seraient déterminées essentiellement par l'origine sociale de cet élève (Doray et al., 2009). Les élèves seraient influencés par le capital (économique, culturel, social et symbolique) hérité de leur famille qui correspondrait à un faisceau de trajectoires plus ou moins équivalentes (Desmet & Pourtois, 1993), que Bourdieu (1979a) définit comme le « champ des possibles » offert objectivement à un individu déterminé.

Ce concept de « champ des possibles » peut être utile dans les recherches qui inscrivent l'élève uniquement dans son espace social, mais ne prennent pas en considération les autres composantes qui influencent la progression éducative (Bourdieu, 1979a). Tous les comportements éducatifs de l'élève, selon cette approche, sont justifiés par un contenu théorique lié à l'environnement social et au milieu de vie dans lequel se développe l'enfant, comme le style éducatif maternel, le milieu socioculturel, l'adaptation familiale, les traits de personnalité de la mère (Pourtois & Desmet, 1991, p.6). Or, bien que l'environnement exerce une influence sur la progression éducative de l'élève, il n'en demeure pas la seule variable. Effectivement, ce concept explique essentiellement la statistique, car il arrive parfois que certains enfants issus de milieux favorisés se trouvent en échec scolaire et qu'un enfant de milieu défavorisé réussisse scolairement. C'est pour cette raison et pour ne pas se cantonner à un seul élément explicatif de la progression éducative de l'élève que la présente recherche ne souhaite pas prendre la direction que propose cette approche.

2.1.3. Les carrières scolaires

Tout comme les autres concepts (trajectoires et cheminement), la notion de « carrière scolaire » permet de déterminer la progression éducative d'un élève. Ce concept étudie les retards scolaires, le passage aux ordres supérieurs et la discipline choisie. Même si ces indicateurs sont les mêmes que la notion de cheminement, la notion de « carrière scolaire » est définie différemment,

car les recherches qui l'utilisent cherchent également, outre ces déterminants qui suivent l'organisation scolaire, à déterminer les différents facteurs qui influencent le positionnement des élèves dans le système scolaire. C'est encore, comme pour le concept de « trajectoire scolaire », la variable de l'origine sociale qui est essentielle dans cette approche (Doray et *al.*, 2009). La progression éducative serait, selon cette approche, une situation affectée par un ensemble d'événements et de circonstances. Ce qui ressort de l'idée de « carrière » est l'aspect objectif de la situation où se trouve l'élève et l'aspect subjectif de la signification que les élèves donnent à cette situation (Doray, Picard, Trottier, & Groleau, 2009).

Bloomer et Hodkinson (2000) vont plus loin en décrivant concrètement certaines « carrières éducatives » suivies par des jeunes âgés de 15 à 19 ans :

- 1) Les carrières de bon nombre de jeunes adultes sont « erratiques » plutôt que linéaires et prédictibles ;
- 2) La carrière menée n'est jamais le produit unique des choix rationnels de l'individu ;
- 3) La carrière est intimement liée aux autres sphères de la vie des jeunes adultes ;
- 4) Les apprentissages des jeunes adultes et les parcours empruntés sont également liés à l'historique des apprentissages effectués en dehors du milieu scolaire ;
- 5) Les jeunes sont capables de s'adapter à de nouvelles exigences scolaires, particulièrement lorsque l'apprentissage est associé ou perçu comme pouvant mener à des bénéfices sociaux significatifs ;
- 6) Les jeunes de 15 à 19 ans vivent des changements importants sur le plan de l'identité, qui se traduisent par des transformations observées dans leurs carrières ;
- 7) La transformation au cœur du processus de la carrière est complexe et s'appuie sur l'interrelation de facteurs tels que le contexte, les valeurs, les croyances et le sens attribué à l'expérience scolaire ;
- 8) Même si les carrières reposent sur les habiletés personnelles des jeunes en matière d'apprentissage, des variables telles que la classe sociale, le genre et l'origine ethnoculturelle y jouent également un rôle significatif (Bloomer & Hodkinson, 2000, p.593).

À partir de ces différents constats, Crossan *et al.* (2003) ont eux aussi cherché à donner plus de précision à la définition du concept de « carrière éducative ». Ils ont ainsi déterminé qu'il s'agissait d'une suite d'événements qui intervient dans la constitution et la transformation de l'identité de l'individu. Pour ces auteurs, ce concept sert essentiellement à expliquer les cheminements non traditionnels des jeunes adultes.

2.1.4. Les parcours scolaires

Ainsi, les différentes approches présentées jusqu'à présent (cheminement, trajectoire et carrière) pour décrire la progression éducative de l'élève sont orientées par le poids de l'organisation scolaire ou par le poids de la famille (Doray, Picard, Trottier, & Groleau, 2009). Une quatrième approche existe et correspond à l'orientation de cette présente recherche. Il s'agit

du concept de « parcours scolaire », qui est plus englobant que les autres concepts présentés jusqu'ici en ce qu'il invite à une approche multifactorielle dans une perspective de compréhension plus globale de la progression éducative de l'élève (Doray, 2012).

Une parenthèse s'impose cependant ici, afin de distinguer le concept de « parcours scolaire » utilisé dans cette étude, de celui de « parcours éducatif ». Les parcours éducatifs correspondent en effet à l'ensemble des apprentissages qu'un élève peut vivre dans le milieu scolaire. Le parcours scolaire, lui, est un sous-ensemble du concept de parcours éducatif. Il s'agit d'un enchaînement de situations sur une période donnée, plus précisément le temps d'un programme de formation (Doray, 2012). Les parcours sont définis en fonction de différents paramètres (Doray, 2012) :

- Ils doivent tenir compte des différents événements de la biographie des acteurs et de leurs interactions avec les institutions scolaires.
- Le système éducatif balise de différentes manières les cheminements proposés, mais les étudiants introduisent de la modulation par rapport aux cadres institutionnels.
- L'expérience scolaire comme les expériences extrascolaires doivent être considérées.
- Il est possible d'envisager les carrières selon des rapports au temps différents. Le choix s'éclaire en référence aux expériences antérieures, dans certains cas, ou aux projets anticipés, dans d'autres (p.70).

Le parcours scolaire se distingue par sa variabilité (Doray, 2012), car il prend en considération différents facteurs pour expliquer la progression éducative d'un élève et plus particulièrement la construction et le déroulement des multiples parcours scolaires (Doray *et al.*, 2009). Pour expliquer cette variabilité dans les parcours, Doray (2012) a développé quatre axes analytiques : les transactions entre l'individu et l'institution scolaire ; les articulations que les individus construisent entre les volets objectifs et subjectifs de leur parcours ; les transactions entre expériences scolaires et expériences extrascolaires ; le rapport au temps.

Le premier axe, « les transactions entre l'individu et l'institution scolaire », est centré sur le système éducatif. Effectivement, ce qui est mis en avant dans cet axe est la dynamique entre l'institution scolaire et l'élève, qui permet de discerner les choix d'orientation de ce dernier (Doray, 2012). Cette dynamique est au cœur de la construction des parcours scolaires, car elle permet à l'élève de construire son identité et ses choix d'orientation (Doray, 2012). L'institution scolaire influence cette construction de différentes manières : les exigences formelles et informelles d'entrée dans les filières ; les probabilités d'accès envisageables ; le traitement de l'indiscipline ; la compétition scolaire ; le régime pédagogique ; l'absence d'encadrement ; les pratiques

d'orientation ; les formes d'évaluation (Doray et *al.*, 2009). L'élève apporte également sa part d'imprévisibilité dans cette dynamique. En effet, les élèves modulent leurs parcours en fonction du rapport qu'ils ont à la réussite, à leur expérience des nouveaux champs de savoirs, à leurs ancrages ou acquis scolaires (Doray, 2012). Enfin, leur héritage culturel intervient également, car le regard que porte l'élève sur l'institution scolaire influence ses choix d'orientation scolaire et professionnelle (Doray et *al.*, 2009).

Le deuxième axe, « les articulations que les individus construisent entre les volets objectifs et subjectifs de leur parcours », repose sur une dynamique entre ces deux dimensions (Doray, 2012). Celles-ci permettent d'éclairer certains aspects décisionnels concernant le choix de parcours des élèves. Elles correspondent aux caractéristiques objectives et subjectives des individus (Crossan et *al.*, 2003). La dimension objective comprend l'organisation scolaire prédéfinie ainsi que les événements scolaires et personnels. La dimension subjective, quant à elle, implique le sens que l'élève donne à son expérience objective, qui peut être antérieure, en cours ou anticipée (Doray, 2012). Effectivement, le rapport que les étudiants entretiennent vis-à-vis de l'organisation scolaire ne conduit pas nécessairement aux mêmes expériences éducatives individuelles (Coulon, 1997).

Le troisième axe, intitulé « articulation entre les expériences scolaires et les expériences extrascolaires », fait référence au parcours de vie des élèves (Doray, 2012). En effet, l'expérience scolaire (le rapport aux savoirs, l'intégration sociale dans les institutions, l'acquisition du « métier » d'élève) serait influencée par des éléments extrascolaires (le milieu familial d'origine, le contexte géographique, un travail à côté des études, les pairs, les relations de sociabilité, *etc.*) (Doray et *al.*, 2009 ; Doray, 2012).

Enfin, le quatrième axe, « l'inscription dans un temps long », prend en considération les différentes temporalités de la biographie individuelle. C'est par l'analyse d'une temporalité longue (passé, présent, futur) qu'il est possible de donner du sens aux événements et aux situations scolaires et éducatifs et de comprendre les décisions d'orientation des élèves. Effectivement, plusieurs facteurs influençant ces décisions interviennent par l'expérience antérieure, en cours ou par des anticipations et des projets (Doray, 2012).

2.2. Les attitudes

La revue de littérature concernant la notion d'« attitude » a permis de constater que ce concept semble avoir un lien étroit avec le concept de « représentation ». Effectivement, la

« représentation » a son importance puisque ce concept représente l'élément du discours à l'origine des « attitudes » (Bergamaschi, 2011). C'est donc au sein de ces représentations que prend forme l'évaluation des attitudes, au sujet du parcours scolaire.

2.2.1. Le concept de représentation

Durkheim a été le premier chercheur, en 1895, à s'enquérir du concept de « représentation ». Ce schème a été réinterprété par Moscovici, en 1961, qui estime que les représentations sociales sont positionnées entre le sens du réel et l'image reproduisant le réel (Doise & Palmonari, 1986). Ce concept de « représentations sociales » a traversé plusieurs cadres théoriques. D'une part, le courant sémiotique définit la représentation comme un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation (Jodelet, 1989). De son côté, le courant de la psychologie constructiviste de type piagétien fait apparaître la représentation comme un schéma cognitif d'évolution soutenant l'adaptation, avec une configuration organisée comprenant un noyau central (Abric, 1989). Le courant de type informationnel, quant à lui, compare la représentation à un système de traitement d'informations. Enfin, le courant de type herméneutique conçoit les représentations comme des grilles de lecture et des guides d'action des systèmes d'interprétation de la réalité (Truchot, 1998).

Le concept de « représentation sociale » a été défini par de nombreux penseurs. Les définitions de Jodelet (1989) et de Abric (1994) sont données ci-dessous, car elles s'avèrent les plus pertinentes pour appréhender le sens de cette notion :

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme « savoir du sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales (Jodelet, 1989).

Une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de définir une place (Abric, 1994).

C'est à partir de processus de catégorisation d'objets et de personnes, d'assignation, d'inférence et d'attribution causale que se construisent les représentations (Moliner, 2008). Cette catégorisation peut se faire de plusieurs manières : par synonymie, par analogie ou par taxinomie

(Garnier & Doise, 2002). Ces processus sont à la source des deux principaux concepts qui permettent d'expliquer comment s'élabore une représentation sociale : le processus d'objectivation et celui d'ancrage. L'objectivation sert à sélectionner et décontextualiser les éléments constituant l'objet (Garnier & Doise, 2002) pour transformer dans la réalité les croyances afin de convertir les produits conceptuels d'une culture en réalité tangible et perceptible (Rateau & Moliner, 2009). Quant à l'ancrage, il s'agit d'intégrer une nouvelle connaissance (Garnier & Doise, 2002) ou une nouvelle croyance (Rateau & Moliner, 2009) dans un réseau de pensées déjà construit, afin d'ancrer la représentation sociale dans un système de pensées déjà présent dans la société (Garnier & Doise, 2002). La représentation structure la réalité de chaque individu par un ensemble d'informations, d'attitudes, de croyances (Rateau & Moliner, 2009) et d'opinions (Moliner, 2008), ce qui permet à ce dernier de comprendre son environnement social. L'ensemble des informations que détient le sujet sur un objet est en lien avec son attitude. En effet, l'attitude du sujet face à un objet dépend de l'information qu'il possède sur cet objet. L'attitude est donc une sorte de réponse pour donner suite à l'évaluation de l'information que le sujet détient sur un objet (Abric, 1994). De plus, les attitudes sont définies par Doise et Palmanori (1986) comme des structures cognitives. Elles sont comme l'armature de toutes les autres démonstrations psychiques, telles que les perceptions, les jugements et les comportements. Quant aux croyances, elles sont repérées dans un discours comme une relation de cause à effet ou comme ayant une relation d'influence entre des phénomènes. Une opinion, quant à elle, est une évaluation ou l'émission d'un vœu (Giordano, 2003). Les croyances et les opinions déterminent le sens de l'objet de la représentation (Abric, 1994). En effet, la valeur attribuée à cet objet (positive ou négative) permet d'apprécier la valeur sociale qu'un sujet accorde à un objet. Cette attribution permet par la même occasion d'expliquer et de donner du sens à son vécu (Moliner, 2008).

2.2.2. Le concept d'attitude

L'attitude est une tendance relativement stable d'une personne ; elle peut être comprise comme un système permanent d'évaluation positive ou négative permettant de prédire la réaction d'une personne dans des conditions connues (Potvin & Rousseau, 1993). Le concept d'« attitude » se fonderait sur une approche individualiste (Thurstone, 1928), ce qui explique qu'il est plus approprié pour interroger des individus. Legendre (1993) définit d'ailleurs cette notion d'« attitude » comme suit :

[L'attitude] est un état d'esprit, une disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement qui l'incite à une manière ou d'agir favorable ou défavorable (Legendre, 1993).

Vasquez-Alonso et Manassero-Mas (1995) mettent en avant un aspect plus multidimensionnel de l'objet d'étude et analysent le concept d'attitude de plusieurs façons : les attitudes à l'égard des sentiments générées par l'objet d'étude ; les attitudes à l'égard des convictions générées par un objet d'étude ; les attitudes à l'égard de la connaissance générées par l'objet d'étude. Osborne, Simon et Collins (2003) ont repris les deux premières composantes de cette façon d'analyser l'attitude. Ils ont également modifié la troisième composante par la notion de « valeur » attribuée à l'objet d'étude. Ainsi, ils définissent le concept d'attitude comme suit :

Les sentiments générés par, les convictions à propos de, et les valeurs relatives à, un objet (Osborne, Simon, & Collins, 2003).

D'après les définitions élaborées par ces auteurs, l'attitude serait donc une réponse apportée à certains *stimuli* (Oppenheim, 1992). Pour l'analyse des attitudes, il s'agirait donc de se focaliser sur les processus mentaux, découlant de *stimuli* émis par l'environnement ou le climat scolaire, le climat familial ou le concept de soi (Bergamaschi, 2011). Ces processus mentaux passent par l'évaluation d'un objet, le parcours scolaire, qui prend en considération trois dimensions : la dimension affective ; la dimension cognitive ; la dimension comportementale.

La dimension affective exprime l'émotion et le sentiment induit par la présence réelle ou évoquée de l'objet (Venturini, 2004). Cette composante est à l'origine de l'évaluation positive ou négative de l'objet d'étude (Venturini, 2004) par la considération des sentiments du sujet en présence de *stimuli* (Fishbein & Ajzen, 1977). La dimension cognitive serait composée des perceptions et des croyances de l'élève (Fishbein & Ajzen, 1977), c'est-à-dire de l'ensemble des informations détenues sur un objet d'étude, les croyances en rapport avec cet objet et la crédibilité allouée à ces croyances et informations (Venturini, 2004). La dimension comportementale (Fishbein & Ajzen, 1977) est constituée par les intentions d'actions éveillées par l'objet, le souvenir des comportements passés et l'espoir de réalisation des comportements futurs (Venturini, 2004).

2.3. Les facteurs influençant les attitudes

2.3.1. Le climat scolaire

Le schème du climat scolaire peut être défini comme un lieu de vie scolaire où s'articulent différents groupes sociaux. L'école est donc perçue comme un groupe large comprenant toute la

communauté scolaire et non uniquement les élèves (Debarbieux *et al.*, 2012). Blaya (2006) définit le climat scolaire de la façon suivante :

Le climat scolaire est une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif.

Pour appréhender ce climat scolaire, il faut considérer toutes les entités qui le composent. Ce sont ces différentes entités qui importent, car ce sont elles qui influencent les attitudes des élèves (Debarbieux *et al.*, 2012). En effet, la relation entre le climat et la réussite des élèves a été démontrée (Cohen, 2006), c'est pourquoi plusieurs auteurs ont relevé ces entités (Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008 ; Debarbieux *et al.*, 2012) : l'enseignement et les apprentissages ; la sécurité et la discipline scolaire ; le contexte scolaire ; l'effet enseignant ; la relation avec les pairs ; les transitions scolaires. Ces entités seront développées dans la prochaine section.

Derosier, Kupersmidt et Patterson (1994) ainsi que Perrenoud (2002) avancent que les élèves qui réussissent sont ceux qui satisfont aux normes d'excellence scolaire, car ils démontrent par leurs performances scolaires qu'ils ont compris diverses informations. Cependant, d'autres auteurs pensent davantage que la réussite scolaire est comme un long processus faisant intervenir la motivation, la persévérance et l'engagement de l'élève (Poulin, Beaumont, Blaya, & Frenette, 2015). Cette définition de la réussite semble davantage concorder avec les attitudes des élèves en difficulté. En effet, les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation ont un parcours scolaire souvent marqué par de nombreux échecs (Potvin & Paradis, 2000 ; Poulin *et al.*, 2015) ainsi que d'expériences négatives sur le plan des apprentissages (Rousseau & Vezina, 2007). Les échecs répétés et, parfois, le manque de soutien pédagogique amènent ces élèves à un sentiment de frustration (Rousseau & Vezina, 2007). Cet état de frustration combiné à une expérience négative affecte, chez l'élève, la motivation, le rendement scolaire, l'attachement à l'école, et risque d'augmenter son taux d'absentéisme (Charbonneau, Samson, & Rousseau, 2014 ; Poulin *et al.*, 2015 ; Leclerc, Potvin, & Massé, 2016). Ce sont ces éléments réunis qui peuvent affecter la persévérance scolaire et le maintien de l'effort (Potvin & Paradis, 2000) et qui poussent les élèves en difficulté à abandonner (Rousseau & Vezina, 2007) et à décrocher (Leclerc, Potvin, & Massé, 2016).

Ces constats concernant le milieu scolaire semblent cohérents, puisqu'il est possible d'observer un écart de réussite entre deux modèles de services scolaires : la classe spéciale et la classe régulière. Des études ont en effet révélé des différences d'attitudes chez les élèves en difficulté inscrits en classe spéciale ou en classe ordinaire. Il semblerait que les élèves inscrits en classe spéciale aient plus de retard scolaire (Myklebust, 2002) et usent de stratégies d'apprentissage moins efficaces (Cartier, 2006) que ceux qui sont inscrits en classe ordinaire. Cependant, les élèves en difficulté inscrits en classe ordinaire auraient un plus haut risque de décrochage scolaire que s'ils étaient inscrits dans un milieu scolaire spécialisé (Myklebust, 2002). D'autres effets du milieu scolaire spécialisé ont été mis en évidence dans la littérature scientifique. Par exemple, les élèves recevant une éducation spéciale auraient des compétences significativement inférieures en alphabétisation, en numératie, en socialisation et en comportement par rapport à un groupe d'élèves appariés qui ne reçoit pas les services d'éducation spécialisée (Dempsey, Valentine, & Calyvas, 2016). Le milieu éducatif a également une influence sur la réussite professionnelle à plus long terme, puisqu'un élève recevant un soutien spécial dans des classes ordinaires accèderait à une indépendance économique (Myklebust & Batevik, 2009) et à des qualifications professionnelles ou académiques à un degré plus élevé que les élèves des classes spéciales (Myklebust, 2007).

2.3.1.1. L'enseignement et les apprentissages scolaires

La qualité de l'enseignement est à prendre en considération, puisque toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas égales (Gauthier, Dembélé, Bissonnette, & Richard, 2004). Il existe des pratiques dites « traditionnelles », les pédagogies structurées et les pédagogies « par découverte ». D'un côté, les pratiques « traditionnelles » seraient rejetées par la majorité de la communauté scientifique et scolaire dans les pays développés, car il s'agirait d'un enseignement où l'élève est passif. Mais il existe aussi les pédagogies structurées et les pédagogies par découverte, qui proposent un enseignement porté vers l'acquisition du savoir par un processus de construction (Gauthier et al., 2004). Ce que les chercheurs souhaitent surtout mettre en avant dans l'utilisation d'une pratique pédagogique, c'est la nécessité de prioriser un enseignement efficace pour les apprentissages de base comme la lecture, l'écriture et les mathématiques, à travers lesquels les élèves développeront leurs compétences cognitives et affectives (Gauthier et al., 2004). L'enseignement explicite et systématique serait décrit comme un enseignement efficace. Des recherches expérimentales ont démontré qu'en entraînant les enseignants novices à l'utilisation de

ces interventions efficaces, il y aurait une amélioration significative des résultats scolaires des élèves (Gauthier et *al.*, 2004). Boyer (2001) définit l'enseignement explicite de la manière suivante :

L'enseignement explicite consiste à rendre visibles aux élèves les procédures cognitives sous-jacentes à l'exercice d'une habileté ou à l'accomplissement d'une tâche.

La méta-analyse de Swanson et Hoskyn (1998) sur le thème des interventions efficaces à mettre en place auprès des élèves en difficulté d'apprentissage montre que les composantes qui ont un effet positif sur la réussite des élèves correspondent aux caractéristiques d'un enseignement explicite : la mise en séquences ; les exercices et la révision ; la segmentation ; le questionnement ; l'échafaudage ; la technologie ; l'apprentissage en sous-groupe ; le soutien des parents ; l'enseignement de stratégies. L'enseignement explicite serait donc une pratique d'enseignement efficace pour l'ensemble des élèves (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005).

Mais une autre pédagogie est également fréquemment abordée dans les discours pédagogiques actuels. Il s'agit de la pédagogie différenciée. Elle est définie par Legrand (1986) comme :

Un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves (Legrand, 1986).

Perrenoud (1995), de son côté, en donne la définition suivante :

Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui (Perrenoud, 1995).

Les résultats de la méta-analyse de Gauthier et Jobin (2008) sur la pédagogie différenciée démontrent qu'elle a peu d'effet sur la réussite des élèves et que sa prescription repose sur des preuves assez limitées. Cependant, Tremblay (2017) apporte des éléments scientifiques complémentaires à cette méta-analyse, car il semblerait que cette approche pédagogique repose sur une série de conditions (engagement des enseignants, formation, soutien administratif, *etc.*). Ce sont ces conditions qui permettraient de développer une réelle pédagogie différenciée dans les classes et une meilleure réussite scolaire des élèves. La méta-analyse de Gauthier et Jobin (2008) ne reposant que sur treize recherches, il est possible de penser que les conditions mises en avant par Tremblay (2017) n'aient pas été mises en place lors de la construction méthodologique de ces études empiriques, et ce d'autant plus que lorsqu'un enseignant utilise un modèle pédagogique qui

permet la gestion des différences de chacun, c'est-à-dire lorsqu'il prend en compte l'unicité de chacun, cela favorise la construction et l'intégration des savoirs (Dionne & Rousseau, 2006). En effet, des analyses quantitatives plus récentes mettent également en avant les liens significatifs entre l'utilisation des pratiques de différenciation, l'engagement des élèves et leur réussite scolaire (Moldoveanu, Da Silveira, Marca Vadas, & Pinard, 2012).

2.3.1.2. La sécurité et la discipline

Les milieux scolaires qui affirment rencontrer le plus de problèmes de discipline seraient moins favorables à la réussite scolaire des élèves. L'ensemble des recherches québécoises et internationales semblent aller dans ce sens (OCDE, 2011). Un lien entre la sécurité et la discipline a été fait, car pour maintenir la sécurité de tous, une certaine discipline est mise en place par les acteurs du milieu éducatif : règles clairement communiquées ; réponses aux violations de la règle ; réponses aux harcèlements ; résolution de conflits (Debarbieux *et al.*, 2012). Ainsi, il est possible de remarquer chez les élèves des problématiques de comportement auxquelles doit faire face l'établissement scolaire : problèmes de violence, de harcèlement, de brimade ou d'intimidation entre élèves ou entre élèves et enseignants. L'institution scolaire se trouve donc face à deux problèmes disciplinaires pour veiller à la sécurité de son établissement : la sécurité physique et la sécurité émotionnelle (Debarbieux *et al.*, 2012).

La sécurité en milieu scolaire semble d'autant plus importante que la population cible de cette étude concerne les élèves ayant des problèmes d'adaptation et de comportement (Goupil, 2007). Ces élèves sont en effet plus sensibles à la sécurité et à la discipline mises en place par leur établissement, puisque leurs difficultés de comportements et d'adaptation les rendent davantage susceptibles de recevoir une sanction que les élèves sans difficulté d'adaptation. À l'inverse des attitudes négatives, plusieurs auteurs ont mis en avant que les attitudes positives augmentent qualitativement et quantitativement les résultats cognitifs des élèves et permettent de mieux prévenir les problèmes de comportement qu'ils pourraient présenter en classe (Lieury & Fenouillet, 2013).

Enfin, l'étude de Norwich et Kelly (2010) fait également ressortir une incidence élevée d'intimidation vécue particulièrement chez cette population d'élèves inscrits en classe spéciale. Il semblerait que malgré la mise en place de ces classes, il n'y ait pas de conséquences considérables chez les jeunes qui ont des troubles du comportement, car indépendamment du milieu scolaire

(classe ordinaire ou spéciale), leurs troubles du comportement restent invariables (Déry, Laventure, Toupin, Verlaan, & Pauzé, 2007).

2.3.1.3. Le contexte scolaire

C'est le contexte scolaire dans lequel l'élève fait ses apprentissages qu'il est intéressant de prendre en considération pour comprendre ses attitudes (Debarbieux *et al.*, 2012 ; Duru-Bellat & Mingat, 1988). La question est donc de savoir si l'établissement scolaire fréquenté par l'élève affecte sa réussite scolaire. De nombreux chercheurs se sont posé la question et sont arrivés au développement d'un nouveau schème : « l'effet d'établissement » (Duru-Bellat, LeBastard-Landrier, Piquée, & Suchaut, 2004). Cet effet d'établissement a rapidement été mis en lien avec les inégalités sociales, puisque les établissements qui ont les plus hauts taux de réussite scolaire sont le plus souvent ceux qui accueillent les élèves venant d'un milieu socio-économique favorisé. À l'opposé, les élèves venant des milieux défavorisés sont souvent les élèves ayant des niveaux scolaires plus faibles. Ceux-ci sont souvent concentrés dans les mêmes établissements scolaires, ce qui a pour conséquence d'affaiblir la performance de tous les élèves (Duru-Bellat *et al.*, 2004). Ainsi, les inégalités sociales reproduites par le système scolaire lui-même créent des contextes scolaires assez hétérogènes. Certains auteurs parlent alors de ségrégations scolaires pour évoquer cet effet contextuel d'inégalité sociale sur la réussite scolaire des élèves (Felouzis, 2003). La ségrégation scolaire est d'ailleurs définie ainsi par Payet (2002) :

La ségrégation scolaire est un état et un processus de séparation physique, sociale et symbolique de populations d'élèves en fonction de caractéristiques qui relèvent soit des populations elles-mêmes, soit des contextes locaux.

Cette ségrégation ne semble pas permettre un accès égalitaire à la diplomation et remet en cause l'égalité des chances de chacun (Felouzis, 2003).

Outre l'effet d'établissement, plusieurs auteurs ont également démontré l'existence de « l'effet-classe » (Bressoux, 1995 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004). Cet effet-classe est d'autant plus important qu'il n'existe pas d'homogénéité de performance entre les différentes classes d'une même école (Bressoux, 1995). Tout comme pour l'effet-établissement, les classes où les élèves forts sont regroupés progressent plus que s'ils étaient regroupés dans un contexte hétérogène. À l'inverse, les élèves faibles qui sont regroupés dans une classe de niveau scolaire homogène progressent moins (Duru-Bellat *et al.*, 2004). Whitburn (2001), cependant, a démontré que les groupes hétérogènes favorisent les élèves les plus faibles sans nuire en rien aux élèves les plus

forts. Les élèves les plus faibles semblent alors être plus sensibles à l'effet du contexte (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004).

Ainsi, ces niveaux hiérarchisés de contexte, l'effet-classe et l'effet établissement s'articulent ensemble. Effectivement, le niveau supérieur aura toujours une influence sur le niveau inférieur, c'est-à-dire l'établissement sur la classe et la classe sur l'élève. C'est pourquoi l'ensemble du contexte scolaire est à prendre en considération dans l'analyse des attitudes, en dépit de son pourcentage plus ou moins élevé d'effet de variance inter-écoles et intra-écoles (Bressoux, 1995).

2.3.1.4. L'effet enseignant

Les pratiques et les attitudes des enseignants sont variées (Bressoux, 2008) et ont des degrés d'efficacité différents sur la réussite scolaire des élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012). Ces pratiques et ces attitudes différentes semblent avoir une influence sur les attitudes des élèves : il s'agit de « l'effet enseignant » (Bressoux, 2001). Les variables les plus significatives qui peuvent influencer les attitudes des enseignants envers les élèves sont le genre de l'enseignant et son sentiment de responsabilité envers le rendement de l'élève (Potvin & Rousseau, 1993). En effet, les enseignantes, comparativement aux enseignants, auraient une attitude plus positive envers les élèves (Gilly, 1980). Quant au sentiment de responsabilité de l'enseignant face aux succès et aux échecs de ses élèves, il s'agit de savoir si l'enseignant s'attribue la réussite ou l'échec de l'élève ou s'il les attribue aux élèves ou à d'autres facteurs que lui-même. Ainsi, les attitudes de l'enseignant face à l'échec ou la réussite de l'élève influenceront positivement ou négativement l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève (Guskey, 1981). On a également montré que le sentiment ou les croyances d'efficacité personnelle des enseignants constituent un facteur en relation avec les pratiques éducatives, la réussite des élèves et leurs attitudes (Miskel, McDonald, & Bloom, 1983). Un enseignant se percevra plus efficace lorsque ses élèves réussissent, d'autant plus que les élèves auraient de meilleures performances si leur enseignant se perçoit comme efficace (Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012). À l'inverse des enseignants ayant un sentiment d'efficacité fort, les enseignants se sentant faiblement efficaces apprécieraient peu les élèves ayant des problèmes de comportements et utiliseraient davantage les conséquences négatives (Gaudreau *et al.*, 2012).

Puisqu'il s'avère que les pratiques et attitudes des enseignants ont une influence considérable sur la réussite et les attitudes des élèves (Miskel, McDonald, & Bloom, 1983 ; Gaudreau *et al.*,

2012), il semble pertinent d'évoquer l'effet d'attente des enseignants. Il s'agit pour l'enseignant d'émettre des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève pour ensuite les voir se réaliser par effet de croyances. Cet effet d'attente des enseignants ne semble pas significatif pour certains auteurs, alors que pour d'autres, il est le résultat explicatif de la réussite ou de l'échec scolaire d'un élève. Il est donc au cœur d'un débat dans le domaine éducatif (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Il est tout de même intéressant d'y porter attention dans la présente recherche, puisque cet effet d'attente peut influencer les attitudes des élèves (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Cependant, ce ne sont pas les attentes en elles-mêmes qui influenceraient l'élève, mais plutôt les comportements des enseignants vis-à-vis de chaque élève, engendrés par ces attentes. Ainsi, quand les attentes sont élevées, les enseignants apporteraient plus de soutien que lorsqu'elles sont peu élevées (Martinek & Johnson, 1979 ; Martinek & Karpex, 1982).

2.3.1.5. La relation avec les pairs

Le groupe de pairs semble également avoir une influence sur la réussite et la persévérance scolaire puisqu'il fait partie des composantes mises en avant dans la littérature scientifique. Les auteurs définissent les pairs comme les agents avec lesquels un individu est en interaction. Pour l'élève, les pairs peuvent être les camarades de classe, les camarades de travaux dirigés, *etc.* (Brodaty, 2010). Il semblerait que les élèves qui reçoivent une approbation de leurs amis par rapport à leur engagement dans les activités scolaires seraient plus fortement motivés que ceux qui ont reçu une désapprobation de la part de leurs camarades (Sage & Kindermann, 2000). Les pairs ont également une influence sur le comportement de l'élève en classe (Brodaty, 2010 ; Elliott, 1996). Cette influence peut se traduire par l'entraide ou la compétition entre les élèves (Brodaty, 2010). Elle semble être une grande source de préoccupation du système éducatif, car cette composante est également prise en considération par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :

Si un jeune fait partie d'un groupe de pairs qui ne valorisent pas l'éducation et qu'il éprouve une satisfaction élevée de ses besoins avec ce groupe, cette norme de désengagement scolaire peut être intériorisée et influencer négativement les résultats scolaires (MELS, 2010).

Ainsi, les pairs semblent avoir une influence sur la motivation, le décrochage et l'engagement scolaires, d'autant plus lorsqu'il s'agit de l'adolescence, période au cours de laquelle le jeune est en quête identitaire et aurait tendance à explorer différents réseaux de pairs (MELS, 2010). En plus des difficultés scolaires, les auteurs mettent en avant chez ces jeunes des difficultés sur le plan de

l'acceptation sociale par les pairs et sur celui de la perception du soutien social (Émond, Fortin, & Picard, 1998). D'après Rousseau et Plessis-Belair (2009), cette difficulté sociale pourrait être due à une expérience scolaire difficile amenant ces élèves à se rebeller contre les autres. Cette conséquence détruirait du même coup toute possibilité de liens positifs et utiles dans le réseau scolaire. Lorsque le jeune en difficulté et en décrochage n'a pas de réelle difficulté sociale, il peut se tourner vers ses pairs, fuir le mal-être scolaire et familial, et ainsi restaurer une image de soi dévalorisée (Glanville, Sikkink, & Hernandez, 2008). La participation à des activités extrascolaires et la diversification des groupes d'amis pourraient également avoir une influence positive sur l'attitude de l'élève concernant son parcours scolaire (Glanville, Sikkink, & Hernandez, 2008). Cette entité est également liée au facteur personnel, car son influence dépend du genre de l'élève. En effet, sur le plan social, les garçons sont plus sensibles au redoublement et aux changements d'école (Alspaugh, 2000). Ces deux circonstances, à savoir le redoublement et les transitions d'une école à l'autre, contribuent à changer la nature des liens avec les pairs et à isoler l'élève (Lessard et al., 2007).

2.3.1.6. Les transitions scolaires

Tous les élèves seraient affectés par les transitions, en particulier par le passage du primaire au secondaire (Poncelet & Lafontaine, 2011). En effet, les transitions scolaires présentent souvent un risque de déséquilibre chez l'élève, particulièrement chez les élèves ayant des besoins spécifiques (Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008). Ce passage du primaire au secondaire constitue une transition délicate pour les élèves, c'est pourquoi elle est définie par les auteurs comme une rupture qui vient interférer avec le courant normal de la vie des élèves (Poncelet & Lafontaine, 2011). Ainsi, de nombreux travaux mettent en avant qu'une transition planifiée est à privilégier. En effet, les chercheurs supposent qu'une transition planifiée et harmonieuse permettrait de réunir les éléments essentiels pour que le passage de l'élève soit de qualité (Julien-Gauthier, Ruel, Moreau, & Martin-Roy, 2016). Dans le cas d'une transition manquée, de nombreuses conséquences négatives peuvent en découler, telles que la chute des résultats scolaires, le déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, la chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, des réactions négatives envers les enseignants, le déclin de l'estime de soi ou encore la chute du sentiment d'auto-efficacité (Poncelet & Lafontaine, 2011). Un lien a d'ailleurs été établi entre les périodes de transitions scolaires et le décrochage scolaire (Bushnik, Barr-Tefford, & Bussière, 2001).

2.3.2. Le climat familial

Un grand nombre d'études ont démontré l'existence d'un lien entre les caractéristiques de la famille, les attitudes et la réussite des élèves (Deslandes & Royer, 1994). Parmi les caractéristiques familiales qui influencent les attitudes et par conséquent la réussite des élèves, il est possible d'établir un lien avec le milieu socio-économique (Bourdieu, 1979a) et le style éducatif parental (Deslandes, 1996).

2.3.2.1. Le milieu socio-économique

De nombreuses études ont montré que le décrochage scolaire touchait surtout les garçons issus des milieux défavorisés (Bouchard & Saint-Amant, 1993 ; Bernier, *et al.*, 2014). Effectivement, les élèves venus des milieux socio-économiques défavorisés auraient davantage tendance à décrocher de l'école que ceux qui sont issus des autres milieux ; ce décrochage aurait plus lieu avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005). Cette observation n'est pas nouvelle, puisqu'elle est faite par Bourdieu en 1979. Pour cet auteur, en effet, les élèves sont issus de différents milieux et ont un patrimoine culturel différent. C'est ce patrimoine culturel propre à chacun que Bourdieu nomme le « capital culturel » (Bourdieu, 1979b) ou le « capital social » (Bourdieu, 2006), et qui permet d'expliquer d'une certaine façon les inégalités de performances scolaires (Bourdieu, 1979b). D'après lui (1979b), ce capital culturel peut exister sous trois formes : un état incorporé ; un état objectivé ; un état institutionnalisé.

- **L'état incorporé**

L'état incorporé correspond à l'accumulation du capital culturel d'un individu. Ce capital « personnel » est transmis comme un héritage familial. Il est donc acquis par l'individu de façon inconsciente (Bourdieu, 1979b). Ce don familial est décrit par Bourdieu (2000) comme un « habitus » :

L'habitus est une loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques, mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements inconscients opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l'habitus des agents mobilisateurs et les dispositions de ceux dont ils s'efforcent d'exprimer les aspirations (Bourdieu, 2000).

Pour ce penseur (1966), il n'y aurait que les élèves des classes favorisées qui hériteraient de la culture valorisée par l'école, ce qui crée une reproduction des inégalités sociales dans le système

scolaire. Cette reproduction des inégalités est construite par le système lui-même, car malgré l'habitus personnel de chaque élève, tous doivent répondre aux attentes de l'école de façon identique (Bourdieu, 1979a). Ce caractère « injuste » souligne que les élèves défavorisés ne répondent pas aux attentes du système scolaire et sont donc mis en échec par ce même système, ce qui crée davantage d'échecs scolaires dans ces classes sociales (Bourdieu, 1966).

- **L'état objectivé**

L'état objectivé correspond à une forme de bien culturel tel que des livres, des tableaux ou des machines. Il s'agit donc d'une forme d'appropriation matérielle dépendant de l'éducation familiale. Ainsi, cette appropriation du matériel permet aux élèves une meilleure maîtrise culturelle. À l'opposé, une mauvaise maîtrise de ces biens culturels par un héritage qui n'en a pas l'appropriation défavorisera l'élève dans le milieu scolaire. En effet, la culture de l'école valorise une appropriation de ces biens : ceux qui ne la maîtrisent pas, en particulier les élèves de milieux socio-économiques faibles, seront donc davantage confrontés à l'échec scolaire (Bourdieu, 1966).

- **L'état institutionnalisé**

Cet état institutionnalisé correspond au capital culturel sous la forme de titre scolaire. C'est la conversion d'un capital culturel possédé par un agent en capital scolaire. Ce capital scolaire est une reconnaissance institutionnelle permettant d'établir un taux de conservabilité entre le capital culturel et le capital économique (Bourdieu, 1979b), chaque titre ayant une certaine valeur sur le marché du travail dépendant de sa rareté. En effet, plus un titre est rare, plus il a de la valeur sur le marché du travail et en valeur monétaire (Bourdieu, 1979b). De plus, les élèves auraient tendance à reproduire les titres socioprofessionnels de leurs parents (Convert, Ducourant, & Gloire, 2014), et ce d'autant plus qu'il existerait un lien entre les catégories socioprofessionnelles des parents et la réussite scolaire des élèves (Bourdieu, 1966). Il y aurait ainsi une corrélation statistique entre les résultats scolaires des élèves et la catégorie socioprofessionnelle des parents (Charlot, 1999). Dès 1966, Bourdieu relève cette distinction entre l'inscription des élèves dans les établissements scolaires les plus sélectifs et la profession des parents. Il est ainsi possible de distinguer différentes catégories professionnelles : les employés ; les cadres ; les cadres supérieurs ; les professions libérales. Les études scientifiques ont mis en évidence des différences de réussite entre ces professions. Les enfants d'employés sont caractérisés comme des élèves ayant une moins bonne réussite que les élèves de cadres, de cadres supérieurs ou de parents ayant une profession libérale

(Boudon, 1990). Les enfants d'employés auraient donc moins de chances de réussite scolaire et d'accès aux grandes écoles (Goux & Maurin, 1997).

2.3.2.2. Le style éducatif parental

Certaines pratiques éducatives parentales comme le manque de soutien affectif, le faible engagement et l'encadrement peuvent contribuer à augmenter le risque d'abandon scolaire (Le Blanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993). Ce facteur est en lien avec le facteur personnel, car les pratiques parentales agissent différemment sur le risque en fonction du genre de l'enfant. Chez les garçons, le manque de cohésion, les conflits et la discipline ambivalente des parents sont les variables qui ont le plus d'influence sur leur scolarité (Fortin, Royer, Potvin, Yergeau, & Marcotte, 2004). En revanche, chez les filles, ce sont le manque de cohésion, d'organisation familiale (Fortin et al., 2004), les troubles mentaux (Farahati, Marcotte, & Wilcox-Gok, 2003) et la déviance des parents (Le Blanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993) qui seraient les variables les plus influentes. Chez les élèves dont le parcours scolaire est difficile, Lafortune et Balde (2012) soulignent la présence d'un encadrement familial moins constant, ainsi que des conflits entre les parents ou entre les parents et les enfants, des épreuves familiales (deuils, séparations) et des difficultés socio-économiques. Les études de cette recension décrivent un style éducatif parental qui se définit par une constellation d'attitudes communiquées à l'enfant, ce qui contribue à créer un climat dans lequel s'inscrivent les actions éducatives des parents (Darling & Steinberg, 1993).

Il ressort de ces constats plusieurs styles parentaux : le style démocratique, le style autoritaire ou le style permissif (Bouchard, Deslande, & St-Amant, 2000). D'après Deslandes (1996), plusieurs dimensions émaneraient de ces trois styles parentaux : le soutien affectif, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie. La première dimension, qui est le soutien affectif, est centrée sur la perception de l'enfant concernant ses parents. La deuxième dimension, celle de l'encadrement, correspond à la supervision et aux limites établies par les parents. La troisième dimension, qui correspond à l'encouragement à l'autonomie, renvoie à l'expression de l'enfant sur son individualité au sein de la famille, ainsi qu'au développement de l'esprit critique. Enfin, la participation parentale au suivi scolaire ainsi que le rôle des parents dans les activités d'apprentissage scolaire de leur enfant ont également leur importance. La décision du parent de participer au suivi scolaire dépendrait de sa compréhension de son rôle parental, de son sentiment d'auto-efficacité par rapport à l'aide apportée à son enfant et des occasions, invitations et

demandes relatives à la participation parentale, présentées soit par l'école, soit par l'enfant (Epstein, 2001 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

2.3.3. Le concept de soi

Un grand nombre d'études ont mis en avant l'incidence du concept de soi sur la réussite d'un élève (Charbonneau, Samson, & Rousseau, 2014). Cette notion peut être définie comme une façon de « se voir », de se concevoir, tel qu'un individu se perçoit à partir de ses expériences quotidiennes et des comparaisons qu'il établit entre lui-même et les autres. C'est une sorte de jugement subjectif qu'un individu porte sur lui-même (Ruel, 2018) qui peut être influencé par deux facteurs. Le premier facteur est le niveau d'intérêt que porte la famille à la situation scolaire de l'enfant. De ce fait, un haut niveau d'intérêt accentue la valeur positive de l'image de soi et un faible niveau d'intérêt en diminue la valeur (Ecalte, 1998). Le deuxième facteur est l'existence ou non de la compétition en classe. Une pratique d'enseignement très compétitive va accentuer l'image positive de soi qu'aura un élève fort et l'image négative que se fera de lui-même un élève faible. *A contrario*, les classes où le système d'enseignement est peu ou pas compétitif constituent des milieux scolaires favorables aux valeurs d'entraide et de travail de groupe (Ecalte, 1998). Pour mieux percevoir le rôle du concept de soi en tant qu'élève, il faut appréhender les composantes du concept de soi global : le concept de soi physique ; le concept de soi émotionnel ; le concept de soi social ; le concept de soi scolaire (Héroux & Farrell, 1985).

2.3.3.1. Le concept de soi physique

Concernant la première composante, qui est le concept de soi physique, un élément a été relevé par les chercheurs dans la littérature scientifique portant sur ce qui influence les attitudes des élèves : le genre. Le genre semble effectivement être une variable importante à prendre en considération, car d'après la littérature scientifique, il aurait une réelle influence sur la scolarité des élèves (Janosz *et al.*, 2013). Les garçons, par exemple, auraient tendance à extérioriser davantage leurs problèmes (agressivité et déviance) que les filles dans le milieu scolaire (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001). De plus, les filles afficheraient un concept de soi plus faible (Lan & Lanthier, 2003) et utiliseraient davantage de stratégies d'évitement face à un problème (Gélinas *et al.*, 2000). Ces constats expliqueraient pourquoi les filles semblent moins agitées et moins en conflit avec les enseignants, quelle que soit la situation scolaire de l'élève (Bouchard & Saint-Amant, 1993). Enfin, elles se montrent plus autonomes dans leur travail scolaire par rapport aux garçons (Gouyon & Guérin, 2006 ; Lafortune & Balde, 2012). Cette

première variable aurait comme conséquence que le taux d'abandon scolaire est de 50 % plus élevé chez les garçons que chez les filles (Sercia, 2009).

2.3.3.2. Le concept de soi émotionnel

En ce qui concerne la deuxième composante, celle du soi émotionnel, les auteurs s'entendent pour dire qu'il s'agit d'un état ou d'un affect (Ecalte, 1998). Il peut s'agir d'un sentiment de compétence, de stress, de dépression, d'empathie, d'un état de motivation ou d'estime de soi. Ainsi tous ces états et affects peuvent avoir une influence sur la réussite. Effectivement, ils peuvent être la cause ou la conséquence d'un échec scolaire (Cosnefroy, 2007 ; Dumont, Leclerc, & Deslandes, 2003 ; Favre, Joly, Reynaud, & Salvador, 2009 ; Fortin et *al.*, 2004). Le sentiment de compétence scolaire est construit à partir du soutien social et de l'expérience scolaire du sujet qui se traduit par une réussite ou un échec (Usher & Pajares, 2006). C'est donc la perception que l'élève se fait de son résultat et de son niveau scolaire qui constitue le jugement qu'il porte sur ses compétences personnelles (Cosnefroy, 2007). Ainsi, les bons élèves auraient un sentiment de compétence plus fort que les élèves en difficulté (Cosnefroy, 2007). L'état de stress, quant à lui, peut être défini comme étant :

Le reflet d'une transaction « personne-environnement » qui est perçu par l'individu comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être (Lazarus & Folkman, 1984).

Il a été remarqué par les chercheurs que le stress intense, ponctuel ou chronique, peut avoir pour conséquence d'altérer les processus cognitifs et donc de nuire au rendement scolaire et à la réussite de l'élève (Dumont, Leclerc, & Deslandes, 2003). Un lien a également été fait entre un état dépressif et le décrochage scolaire. En effet, un élève qui se présente comme dépressif aurait sensiblement une humeur triste ou irritable, une faible estime de soi, subirait un certain isolement social, des difficultés de concentration, une perte d'intérêt dans les activités habituelles, des insomnies, de la fatigue continue, une agitation psychomotrice et des pensées suicidaires (Fortin et *al.*, 2004). Même si ce lien entre dépression et échec scolaire n'a pas encore été établi avec certitude, les pathologies créées par cet état nuisent à la bonne réussite de l'élève et favorisent le décrochage scolaire (Fortin et *al.*, 2004). Par ailleurs, l'empathie serait également, bien que faiblement, associée à l'échec scolaire. Cet affect a été défini ainsi par Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2009) :

Capacité à se représenter ce que sent et ce que pense autrui tout en le distinguant de ce que soi-même pense et ressentons. (Favre et *al.*, 2009, p. 220)

En effet, le manque d'empathie chez un élève serait particulièrement lié à la violence et à l'échec scolaire, autant chez les filles que chez les garçons (Favre et al., 2009).

Puis, concernant toujours les composantes du concept de soi, un grand nombre de recherches ont été faites sur la motivation scolaire. En effet, la motivation est l'un des plus importants facteurs explicatifs de la réussite scolaire (Pintrich & Schunk, 2002). Fenouillet (2012) l'a définie comme suit :

La motivation désigne une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action (Fenouillet, 2012).

La motivation serait donc interne, mais influencée par des facteurs internes et externes (Lieuury & Fenouillet, 2013).

Enfin, la littérature scientifique considère l'estime de soi comme un concept à mettre en lien avec la réussite scolaire. Les auteurs perçoivent l'estime de soi comme la valeur que les individus s'accordent à eux-mêmes (Rosenberg, 1979). Un élève qui possède une faible estime de soi aura tendance à attribuer son échec à des causes internes, contrairement aux élèves qui ont une haute estime d'eux-mêmes : ces derniers recourent généralement à des facteurs externes pour expliquer leur échec. De plus, une haute estime de soi, face à un problème, permettra à l'élève de rechercher du soutien social et provoquera chez lui une remise en question mesurée à propos de l'inadéquation de ses comportements. Au contraire, une faible estime de soi, en cas de problème, sera associée à un repli sur soi, une réticence à parler de ses problèmes, une autocritique excessive ou un déni des difficultés (André, 2005).

2.3.3.3. Le concept de soi social

La troisième composante, celle du concept de soi social, est représentée par deux sous-éléments : le sentiment d'appartenance et l'image scolaire socialement attendue. Le concept d'appartenance se manifeste sous la forme d'un sentiment d'identification à un groupe (Audi, 2010). Pour que l'élève ait un sentiment d'appartenance à son école et à sa classe, quatre dimensions doivent être prises en compte : « l'élève doit ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire ; il doit entretenir des relations sociales positives avec les membres du milieu scolaire ; il doit s'engager activement dans son milieu scolaire ; il doit percevoir une certaine similarité avec les membres de son groupe » (St-Amand, Bowen, & Lin, 2017, p. 2). Ce sentiment d'appartenance semble important, puisqu'il est considéré dans la littérature scientifique comme un

phénomène qui favorise la réussite scolaire et l'adaptation des jeunes à l'école (St-Amand, Bowen, & Lin, 2017). En effet, plusieurs chercheurs ont montré un lien significatif entre « le sentiment d'appartenance » et « le rendement scolaire » (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996, p. 411), « la diminution de l'absentéisme », (Flynn, 1997) « la motivation scolaire » (Junoven, 2006) et « le décrochage scolaire » (St-Amand, Bowen, & Lin, 2017, p. 5). Le concept de soi social met également en avant l'image attendue du bon élève par la société, qui peut être représentée par le « métier d'élève » correctement accompli (Sirota, 1993). Le métier d'élève peut être défini ainsi :

Le métier d'élève est ici défini avant tout comme l'apprentissage des règles du jeu. Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer » le jeu, à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence. Assimiler le curriculum c'est devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière (Sirota, 1993, p. 89).

La pratique du métier d'élève dépend essentiellement des origines sociales de l'élève, ce qui entraîne un phénomène d'inégalité dans les apprentissages (Bautier & Rayou, 2011). Ces inégalités expliqueraient un rapport au savoir et des modes d'interprétation des situations scolaires plutôt contrastées entre les élèves des milieux défavorisés et les élèves des milieux favorisés. Les élèves des milieux populaires seraient défavorisés par cette pratique du métier d'élève, car il leur est moins accessible, l'école ne leur permettant pas de construire des compétences et des attitudes requises pour favoriser leur réussite scolaire (Bautier & Rochex, 1997).

2.3.3.4. Le concept de soi scolaire

Les éléments remarquables dans la littérature sur le concept de soi scolaire concernent l'appréciation des disciplines scolaires et l'engagement scolaire. La perception que se fait un élève d'une discipline scolaire est le reflet de la relation qu'il a avec les contenus de l'enseignement (Chambon, 1990). Cette relation semble importante à considérer, car il existe un lien significatif entre la réussite scolaire et l'attitude favorable de l'élève face aux différentes matières de son programme (Roshal, Frieze, & Wood, 1971). Par ailleurs, l'appréciation des disciplines est finalement le résultat d'une expression évaluative d'un état affectif interne à l'élève (Chambon, 1990).

Cette évaluation dualiste (« j'aime » ou « je n'aime pas ») est influencée par deux dimensions. La première concerne le sens que l'élève donne à sa réalité quotidienne, c'est-à-dire au contenu de la matière. La deuxième dimension à prendre en compte est que sa perception de la discipline est

indépendante des conditions sociales du sujet (Chambon, 1990). Ainsi, les attitudes qu'un élève peut avoir concernant une discipline sont générées par des caractéristiques intrinsèques, ces caractéristiques étant influencées par le filtre de son milieu social (Chambon, 1990). L'engagement scolaire, quant à lui, peut être défini en articulant trois dimensions : « comportementale, affective et cognitive » (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004, p. 61). L'engagement comportemental représente des comportements de l'élève assez conformes au métier d'élève : répondre à la consigne ; être assidu ; se conduire de manière socialement acceptable à l'école. L'engagement affectif correspond à l'intérêt et aux attitudes des élèves vis-à-vis de l'école, de la classe et des disciplines scolaires. L'engagement cognitif renvoie à l'investissement de l'élève dans les apprentissages scolaires (Archambault *et al.*, 2012). Plusieurs facteurs ont une influence sur l'engagement scolaire de l'élève : ils peuvent être intrinsèques, familiaux ou scolaires (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

2.4. Les attitudes des élèves

Afin d'apporter des données complémentaires, des données empiriques sont présentées dans cette partie. Ces données permettent d'obtenir et de comprendre les attitudes des élèves face aux *stimuli* émis par le climat scolaire, le climat familial et le concept de soi.

2.4.1. Attitudes des élèves face aux *stimuli* du climat scolaire

Kalubi et Houde (2008) ont mis en avant l'influence du climat scolaire sur les attitudes des élèves. Pour les élèves, c'est dans un rapport socioaffectif, à partir de la création du lien de communication entre l'enseignant et l'élève, que l'ouverture de chacun par rapport aux apprentissages à effectuer est possible. Ainsi, une attitude négative, de reproche, de réprimande ou encore de critique de la part de l'enseignant rendrait la création de ce lien quasiment impossible. Une attitude encourageante et enthousiaste de la part de l'enseignant serait pour les élèves du secondaire un facteur motivant qui s'inscrit dans un processus de renforcement de leur engagement, de leur intérêt et de leurs chances de réussite en situation d'enseignement-apprentissage.

Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) ont également noté que les élèves définissent la qualité de la relation pédagogique en fonction de la nature des échanges qu'ils entretiennent avec les enseignants. En effet, des échanges constructifs caractérisés par des encouragements et de l'intérêt manifestés à l'égard de l'élève coïncident avec une perception positive de la relation

pédagogique, une plus grande appréciation de l'école, une meilleure perception de soi et une plus grande assiduité scolaire. Les auteurs de cette étude constatent l'inverse dans le cas d'échanges majoritairement axés sur la matière et caractérisés par le rendement et le temps d'exécution, ce qui amène une perception négative de la relation pédagogique, la perception d'un sentiment d'incompréhension, une dépréciation de l'école, une perception négative de soi et un état général de démotivation et de frustration pouvant même mener jusqu'à certains comportements de violence.

Sellman (2009) remarque, quant à lui, qu'une relation positive de la part des enseignants semble constituer un réel besoin chez les élèves éprouvant des difficultés sociales, émotionnelles et comportementales. Malgré ce besoin de relation positive, les élèves à risques percevraient la relation avec leur enseignant de manière plus négative que ceux qui ne présentent pas de risques : ils percevraient peu de soutien de leur part, et auraient des lacunes par rapport à la clarté des règlements ainsi qu'en ce qui concerne l'ordre et dans l'organisation en classe.

L'étude de Galand et Philippot (2005) a aussi permis de mettre en avant la perception de 1265 élèves de l'enseignement secondaire belge francophone sur les pratiques enseignantes auxquelles ils sont confrontés. Effectivement, concernant l'effet de contexte, les résultats démontrent que, pour les élèves, la classe est plus importante pour eux que l'établissement qu'ils fréquentent. Le climat de classe est donc un facteur primordial pour les élèves. D'ailleurs, l'étude de Cossette *et al.* (2004), menée auprès de 471 adolescents, démontre qu'une perception négative du climat de classe augmenterait la proportion de décrochage scolaire chez les élèves du secondaire.

Une autre étude de Bavoux et Pugin (2017) concernant la perception du climat scolaire a été réalisée auprès de 447 adolescents inscrits dans des collèges de quartiers de l'éducation prioritaire, c'est-à-dire un établissement qui éprouve des difficultés d'ordre scolaire, disciplinaire ou social. Les résultats récoltés dans cette étude démontrent que les jeunes interrogés vivent globalement dans un bon climat scolaire au sein de leur collège. Ce climat scolaire positif est en partie lié à la qualité des relations avec leurs pairs. En outre, plusieurs éléments sont appréciés par les élèves, tels que le cadre scolaire proposé dans l'établissement, les bonnes relations avec les enseignants, les parents, la qualité des locaux, les activités proposées aux élèves en dehors des cours. Ces éléments favoriseraient leur épanouissement. Cependant, certains points négatifs sont relevés par les élèves, tels que des difficultés relationnelles avec d'autres jeunes. En effet, l'étude démontre

que, malgré les bonnes relations générales entre pairs, il existe des phénomènes de violences dont souffrent les élèves de cet établissement. En plus de ce constat, les relations d'autorité adultes-élèves semblent également problématiques, en particulier en ce qui concerne la discipline.

Montandon et Osiek (1997) ont aussi étudié la socialisation à l'école du point de vue des élèves. Ce sont soixante-huit enfants inscrits en sixième année du primaire à Genève qui ont été interrogés afin qu'ils puissent donner leurs représentations, leurs émotions et leurs stratégies par rapport au climat scolaire, particulièrement concernant la relation avec leurs pairs. Parmi eux, quatre groupes se sont distingués. Le premier se compose uniquement de bons élèves. Pour eux, l'enseignant représente la personne qui sait et qui doit apprendre aux enfants. S'il témoigne de l'humour et de la gentillesse, ces élèves semblent penser que c'est parce qu'il leur témoigne de l'intérêt. Cependant, les résultats démontrent que c'est essentiellement grâce à leur relation amicale avec leurs pairs qu'ils apprécient l'école. Le second groupe, quant à lui, se compose de bons élèves issus de la classe moyenne ou d'enfants de cadres supérieurs. Ils semblent bien intégrés socialement et déclarent que la vie collective en classe leur apprend à vivre et à interagir avec autrui. Ces élèves pensent également que ce qu'ils apprennent leur sera utile pour leur projet d'avenir. Le troisième groupe est composé d'élèves venant de tous les milieux sociaux et dont les résultats scolaires varient. Ces élèves semblent avoir un rapport au savoir ambivalent, parfois même difficile et, de plus, tous les élèves de ce groupe semblent subir leur scolarité. Elle est véritablement pour eux source de stress et d'ennui. Les auteurs notent que ceux qui essayent de « s'accrocher » comptent beaucoup sur l'enseignant, bien qu'ils établissent peu de lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qu'ils feront plus tard. Enfin, le dernier groupe est composé d'élèves de provenance sociale majoritairement populaire et où les élèves n'ont vraisemblablement pas de bons résultats scolaires. Pour eux, le rapport au savoir est laborieux et ils sont peu investis dans leur scolarité, soit parce que cela les ennue et qu'ils ne s'y intéressent pas, soit parce qu'ils y rencontrent des difficultés. Ils rencontrent également des difficultés à s'intégrer et se sentent plus ou moins exclus. Ainsi, leur vécu scolaire semble uniquement défini par des expériences négatives.

2.4.2. Attitudes de l'élève face aux *stimuli* du climat familial

Durning et Fortin (2000) ont étudié le point de vue de 104 enfants âgés de 8 à 11 ans concernant les pratiques parentales. Parmi toutes les informations recueillies, deux concepts semblent prendre de l'importance dans les résultats présentés par les chercheurs : le concept d'affection-soutien et le concept de contrôle. La première pratique concerne l'affection et le

soutien du parent envers l'enfant alors que la seconde reflète l'autorité ou le contrôle du parent envers l'enfant. D'après les résultats de cette étude, ce sont les garçons des milieux défavorisés qui accordent à leurs parents des scores de contrôle plus élevés que les garçons des milieux favorisés. Cette différence n'est pas observée chez les filles. De plus, l'usage de sanctions physiques par les parents est également associé à l'attribution par l'enfant d'un score de contrôle plus élevé. Les auteurs en concluent que les deux pratiques parentales mises en avant dans cette étude (soutien et contrôle) seraient représentées différemment par les enfants, selon le sexe de l'enfant, le sexe du parent évalué et le revenu des familles.

Cyr, Di Stefano et Chagnon (2012) se sont intéressés au bien-être psychologique des enfants dépendamment du climat interparental. Ainsi, les résultats démontrent un certain nombre de liens significatifs entre le climat familial et les attitudes de l'enfant. Tout d'abord, des niveaux plus élevés d'anxiété, de dépression maternelle et de pratiques parentales coercitives sont associés à un plus haut niveau d'hyperactivité chez l'enfant, d'autant plus que les garçons semblent avoir un plus haut niveau d'hyperactivité que les filles. En outre, les enfants de familles séparées présenteraient également plus d'indices d'hyperactivité que ceux des familles non dissolues. Les chercheurs notent aussi qu'un niveau plus élevé d'interactions coercitives, d'interactions intrusives et de dépressions maternelles est associé à des niveaux plus élevés d'inattention chez l'enfant ; de même, des niveaux élevés d'interactions coercitives, d'interactions intrusives et d'anxiété maternelle seraient liés à des niveaux élevés de troubles émotifs chez l'enfant. Il se pourrait donc, d'après ces chercheurs, que les enfants qui vivent principalement chez leur mère aient significativement plus de troubles émotifs que les enfants évoluant dans un milieu familial intact. Enfin, des niveaux élevés d'interactions coercitives, d'interactions intrusives, d'anxiété et de dépressions maternelles seraient liés à un haut niveau d'anxiété chez l'enfant, et des niveaux élevés d'interactions coercitives et d'anxiété maternelle sont sensiblement mis en relation avec un niveau d'agressivité indirecte élevé chez les enfants. Les auteurs remarquent que ce sont les filles qui ont un niveau plus élevé d'agressivité indirecte, comparativement aux garçons qui présentent un niveau significativement plus élevé d'agressivité physique. Cette agressivité physique est mise en relation avec un niveau élevé d'interactions coercitives et intrusives et de dépressions maternelles. Cependant, des niveaux élevés d'interactions positives de la mère sont associés à des niveaux élevés de comportements prosociaux chez l'enfant. À l'opposé, des niveaux moins élevés

d'interactions parentales auraient pour conséquence de rendre plus élevés les troubles du comportement non agressifs chez leur enfant.

Enfin, Desrosiers, Cardin et Belleau (2012) se sont intéressés à l'influence de la rupture parentale sur l'évolution de l'anxiété-dépression et des comportements d'opposition chez les enfants entre l'âge de 3 ans et demi et 8 ans. Les résultats de cette étude ont révélé que les familles qui ont vécu une rupture parentale sont des ménages qui sont les moins favorisés économiquement. Les comportements d'opposition des enfants étaient d'ailleurs le plus souvent liés au milieu socio-économique défavorisé des familles plus qu'à la rupture des parents. De plus, les mères de ces milieux familiaux où il y a eu une rupture présentaient un niveau de satisfaction conjugale plus faible et davantage de symptômes dépressifs. Ces facteurs mettent en avant un autre constat : un risque plus élevé chez l'enfant des milieux défavorisés d'avoir des problèmes de comportement. Enfin, la rupture parentale engendrerait chez l'enfant des signes d'anxiété et de dépression.

2.4.3. L'influence du concept de soi sur les attitudes de l'élève

L'étude de Lafortune et Balde (2012) a porté sa problématique sur le cheminement scolaire de 3000 élèves québécois originaire des Antilles. Ces auteurs semblent avoir remarqué qu'un élève en réussite scolaire montrerait plus d'engagements dans le « métier d'élève ». Cet engagement est manifeste, chez les élèves en réussite scolaire, par l'effort et la persévérance. D'ailleurs, ces élèves en réussite scolaire consacraient plus de temps que les élèves en difficulté à faire leurs devoirs, ils évalueraient également leur part de responsabilité dans leur insuccès comme étant plus grande et se donneraient davantage les moyens d'y remédier rapidement en mettant en place différentes stratégies, telles que des séances de récupération à l'école, le travail personnel et une demande de soutien parental ou entre amis. En comparaison, les élèves en difficulté feraient preuve d'un manque d'engagement qui s'afficherait par un manque d'écoute, de concentration ou d'effort. L'engagement faiblirait chez les élèves en difficulté au cours de leur scolarité, ce qui ferait augmenter les états de conflits et de tensions avec les enseignants et les membres du personnel scolaire.

Chouinard, Plouffe et Roy (2004) se sont intéressés aux caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en troubles de la conduite issus de milieux socio-économiques faibles. Cette étude impliquait 532 participants de 13 à 16 ans, dont 117 en difficulté d'apprentissage, 104 ayant des troubles de comportement, et 311 étant en situation de

réussite. D'après cette étude, il y aurait des points communs concernant les caractéristiques liées à la motivation entre les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et ceux qui ont des troubles de la conduite. En effet, ces élèves auraient en commun d'avoir des perceptions négatives des conséquences sociales liées à l'échec scolaire. De plus, leurs attentes de succès seraient inférieures aux élèves en situation de réussite et ils accorderaient moins de valeur aux matières scolaires. Puis, les élèves en difficulté d'apprentissage ainsi que, dans une moindre mesure, ceux qui ont un trouble du comportement auraient donc une représentation de soi plus faible, due à de nombreux échecs antérieurs vécus dans leur parcours scolaire.

Tabassam et Grainger (2002) ont également démontré que les étudiants atteints de troubles d'apprentissage ont déclaré des scores significativement plus faibles en ce qui concerne le concept de soi scolaire. Ce constat a été établi plus particulièrement chez les garçons ayant des troubles de comportement, car ils se perçoivent comme moins compétents et moins en contrôle de leur situation que les élèves en réussite. Les garçons en difficulté d'apprentissage, quant à eux, rapportent des perceptions de compétences et de contrôle plus faibles par rapport aux autres élèves. De plus, leurs attentes de succès sont inférieures et ils tendent à accorder moins de valeur aux matières scolaires.

2.5. Objectif

Le gouvernement actuel du Québec souhaite inclure les EHDAA dans les classes ordinaires (MELS, 2008). Pourtant, 50 % encore des EHDAA sont inscrits dans une classe spéciale au secondaire (Bélanger, 2010). Cette population se trouve ensuite inscrite en parcours de formation axée sur l'emploi (MELS, 2008), souvent contre son gré (Rousseau & Bergeron, 2017). De nombreuses études se sont intéressées au point de vue des acteurs éducatifs sur la prise en charge de ces élèves. Cependant, très peu d'études ont axé leur problématique sur les attitudes de ces élèves, et sur leur parcours scolaire. Effectivement, les milieux de vie ainsi que le contexte global dans lequel évoluent les ECSPF n'ont été que très peu décrits par les chercheurs. C'est pourquoi l'objectif de la présente recherche est **d'identifier et d'analyser les attitudes des élèves inscrits en formation axée sur l'emploi qui ont fréquenté une classe de cheminement particulier, par rapport à leur parcours scolaire.**

Dans un premier temps, en s'intéressant à l'orientation scolaire des ECSPF, on peut analyser leur attitude concernant leur parcours scolaire et ainsi apporter du sens à la réalité de ces élèves.

Dans un deuxième temps, en étudiant l'appréciation que formulent les ECSPF concernant leur programme de formation axée sur l'emploi, il est possible d'identifier les éléments parmi les concepts de climat scolaire, de climat familial et de concept de soi qui sont susceptibles d'influencer les choix subjectifs de ces élèves concernant leur parcours scolaire.

Cette analyse des attitudes des élèves concernant leur parcours scolaire sera divisée en quatre axes en suivant la théorie de Doray *et al.* (2009) : transaction entre l'individu et l'institution scolaire ; volets objectifs et subjectifs de leur parcours ; transaction entre les expériences scolaires et extrascolaires ; l'inscription dans un temps long. Ainsi, l'analyse des attitudes des élèves, concernant leur parcours scolaire permettra de connaître les éléments qui semblent le plus influencer leur réussite ou échec scolaire.

Chapitre 3 : Approche méthodologique

C'est dans une perspective constructiviste que cette recherche appréhendera les éléments discursifs des EDAA afin d'apprécier, à travers leurs opinions, leurs croyances, leurs attitudes et l'information qu'ils possèdent sur l'objet d'étude, leur expérience en classe spéciale au secondaire. Il s'agit par la même occasion de repérer dans leurs discours des moyens de dépasser leur non-inclusion dans les classes ordinaires, ainsi que leur faible diplomation dans le parcours en formation axée sur l'emploi.

3.1. Méthodologie

3.1.1. Recherche qualitative

Cette recherche scientifique est enracinée dans une démarche de développement de connaissances (Fortin, 1996) afin d'enrichir la recherche et de faciliter la compréhension de phénomènes liés à la persévérance et la diplomation de tous les élèves. Ainsi, la recension des écrits scientifiques a permis d'établir l'état d'avancement sur le sujet de la problématique de la présente recherche. Il s'est avéré un manque de données concernant les attitudes des élèves en classe de formation axée sur l'emploi qui ont fréquenté une classe spéciale au secondaire. Pour mettre en lumière et développer les connaissances dans ce domaine, il faut s'intéresser aux attitudes du sujet en tant qu'élève issu d'une classe spéciale au secondaire. Il y a donc une part de subjectivité et d'interprétation, d'où le choix du paradigme qualitatif (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1996). C'est l'approche qualitative qui permet de capter cette expérience par l'intersubjectivité, puis de transformer le discours du sujet en connaissances scientifiques (Fortin, 1996). En effet, la recherche qualitative est axée sur l'interprétation et la signification que donnent les participants à un phénomène (Fortin & Gagnon, 2016). Cette recherche subjective met l'accent sur des techniques spécifiques de collecte de données, telles que les entrevues non dirigées, les entretiens de groupe, l'incident critique, les notes de terrain, le journal de bord, le recueil de textes, les observations participantes ou ethnographiques. Il est possible de distinguer plusieurs approches lors de l'utilisation de la recherche qualitative : la phénoménologie, l'ethnographie, la théorisation enracinée, l'étude de cas, l'étude descriptive qualitative (Fortin & Gagnon, 2016).

3.1.2. Approche phénoménologique descriptive

Parmi les différentes approches proposées par le paradigme qualitatif, la présente recherche s'est fondée sur la phénoménologie descriptive. La phénoménologie, avant d'être un courant de

recherche, est une philosophie qui s'est manifestée au début du XX^e siècle. Cette approche combine compréhension et description de l'expérience humaine et a pour finalité de découvrir le sens qu'un sujet accorde à un phénomène par la récolte de données empiriques (Fortin & Gagnon, 2016). Deux orientations émanent de cette approche : la phénoménologie descriptive et la phénoménologie herméneutique. La première orientation est une méthode de recherche permettant de décrire le sens que le sujet émet sur son parcours. La seconde est l'orientation herméneutique, qui, quant à elle, est davantage centrée sur l'interprétation des expériences vécues (Fortin & Gagnon, 2016). Par la première orientation, soit la phénoménologie descriptive, la présente étude cherche à décrire le sens que le sujet donne à son expérience scolaire en classe de cheminement particulier. Ainsi, cette méthode de recherche qualitative met en avant le sens attribué par les sujets à leurs parcours scolaires.

3.2. Procédure de collecte de données

3.2.1. L'entrevue

L'entrevue semi-dirigée semble l'instrument le plus pertinent pour obtenir des informations sur l'expérience des EDAA en classes spéciales au secondaire (Fortin, 2006). Cet entretien semi-directif, composé de questions ouvertes, dure environ une heure. Les principaux thèmes abordés dans les questions²¹ ont été établis à partir de ceux qui sont utilisés dans la recherche de Doray *et al.* (2003).

3.2.2. Population et échantillon de recherche

La population à l'étude est celle des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) qui sont inscrits actuellement en parcours de formation axée sur l'emploi et qui ont fréquenté, dans le passé, une classe de cheminement particulier. Il s'agit d'une classe spéciale hétérogène. Dans cette recherche, il est question d'élèves du secondaire, âgés d'au minimum 15 ans, et qui sont définis par le milieu éducatif comme n'ayant pas atteint « les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement et en mathématique conformément au programme de formation de l'école québécoise » (MELS, 2007). Il peut également s'agir d'élèves ayant des comportements perturbateurs ou non conformes aux normes établies (Goupil, 2007). Ces critères, qui font en sorte qu'un élève puisse être inscrit en classe de cheminement particulier ou en

²¹ Voir Annexe 1.

formation axée sur l'emploi, relèvent du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ces élèves devaient également être actuellement inscrits dans une classe ayant une faible diplomation et où les EDAA sont fortement présents, c'est-à-dire dans le parcours de formation axée sur l'emploi.

Cette étude comporte un critère d'exclusion, car les élèves handicapés ne sont pas pris en compte afin de se concentrer sur les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. La méthode d'échantillonnage utilisée est probabiliste, car toute la population n'avait pas la même chance d'être choisie pour former l'échantillon. Parmi les méthodes probabilistes connues, celle qui a été appliquée dans cette étude est l'échantillonnage accidentel ou de convenance (Fortin, 2006). En effet, en proposant aux élèves de certaines écoles de participer à cette recherche, les sujets ont été choisis en fonction de leur présence ou non dans les classes déterminées au moment de l'invitation à participer de la présente recherche. L'échantillon est donc constitué de huit ECSPF âgés d'au minimum 15 ans.

3.2.3. Le déroulement de l'enquête

Treize écoles secondaires ont été sélectionnées dans la ville de Québec, car elles proposaient le parcours de formation axée sur l'emploi. En effet, ces écoles proposaient une ou les deux formations suivantes : la formation préparatoire au travail (FPT) et la formation à un métier semi-spécialisé (FMS). Les écoles ont été approchées par courriel²² au début du mois de janvier 2018 ; le courriel a été adressé aux directions des programmes de formation de secondaire de ces établissements. À ce courriel était joint le formulaire de consentement²³ à faire signer aux élèves avant de participer à une entrevue. Une première école a répondu favorablement et a autorisé la chercheuse à rencontrer neuf élèves correspondant aux critères. Un document²⁴ à destination des élèves a été distribué, comportant les objectifs de la recherche, une demande de participation à une entrevue d'une heure avec un enregistrement audio et le courriel de la chercheuse afin que ceux qui souhaitaient participer puissent la recontacter directement sans passer par un acteur éducatif de l'établissement scolaire ; cela leur permettait ainsi de ne pas se sentir obligés de participer à l'enquête. Deux élèves de cette école ont souhaité participer. Une salle ainsi que les dates et les heures de rencontre ont été convenues avec les enseignants des participants afin que l'entrevue

²² Voir Annexe 5.

²³ Voir Annexe 6.

²⁴ Voir Annexe 7.

n'ait pas lieu durant une période de cours. Les rencontres se sont déroulées dans l'établissement scolaire des élèves.

Les autres écoles ont été sollicitées par téléphone et l'une d'entre elles a accepté de transmettre le document de demande de participation²⁵ à la recherche aux élèves de leur établissement inscrits en parcours de formation axée sur l'emploi. Cependant, il n'y a pas eu de retour par courriel de la part des élèves de cette école. Les écoles ont encore été relancées par courriel et téléphone. À la suite de cette démarche, une école a répondu positivement au début du mois d'avril pour envisager de faire des entrevues avec huit élèves de leur établissement. L'école a été recontactée afin de faire passer les entrevues à la fin d'avril et au début du mois de mai dans l'établissement scolaire. Cependant, parmi les huit élèves qui souhaitaient participer à l'étude, il s'est avéré que deux d'entre eux présentaient un handicap. Les codes 6 et 8 ont donc été retirés de l'étude. À chaque entrevue, afin de minimiser les risques d'identification des répondants et des autres individus (notamment les professeurs) susceptibles d'être cités par les répondants, un codage a été mis en place. Ainsi les participants ont été recrutés conformément aux exigences du Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en science de l'éducation (CERPSE) de l'Université Laval.

3.3. Description des données

L'objectif de l'analyse de contenu est de transformer des données symboliques en données scientifiques qu'il est, par la suite, possible de traiter et de comprendre (Mialaret, 2004). Ainsi, dans un premier temps, les données ont été récoltées puis analysées afin de dégager et de décrire de nouvelles connaissances pertinentes et inédites. Cette analyse consiste à saisir les éléments qui influencent la construction du parcours scolaire des individus dans plusieurs temporalités : expérience initiale, expérience antérieure et projet. Il est ainsi possible de rendre compte des choix de parcours du sujet et de son expérience scolaire présente et passée, ainsi que ses anticipations (Doray, 2012). Cette contribution s'avère être une opportunité d'apport de nouveaux savoirs conceptuels à la littérature scientifique. Tout d'abord, les entrevues réalisées avec les élèves ont été enregistrées sur un support audio. Les données discursives, qui ont été récoltées, ont été retranscrites en *verbatim*. Puisque l'intention de cette étude est de davantage de faire émerger le sens que de produire une analyse fine du discours, les retranscriptions ont été modifiées afin d'en alléger le codage et l'étude (Coté, Simard, Lemay, & Saint-Amand, 2009). Effectivement, les

²⁵ Voir Annexe 7.

hésitations telles que les « euh », « ben », « du coup », « là » ont été supprimées dans l'objectif d'améliorer considérablement la compréhension et la fluidité du texte. Certains mots ont également été modifiés afin de rendre le texte plus proche des conventions du langage écrit que du langage oral. Par exemple, le « tu vois-tu » a été transformé en « est-ce que tu vois », le « ouais » a été adapté en « oui », le terme « prof » a été corrigé en « professeur », le « pis » a été modifié en « et puis ». De plus, lorsque des pronoms étaient utilisés à la troisième personne, son référent a été identifié entre crochets justes à la suite du pronom. Les répétitions ont également été supprimées lorsque c'était nécessaire. Puis, en ce qui concerne les silences et les phrases inachevées, des mots et des ponctuations ont été utilisés. Ainsi les silences ont été retranscrits par [-silence-] et les phrases inachevées ont été représentées par trois points [...] (Coté et *al.*, 2009). Enfin, le nom des écoles, les lieux de stages et les personnes citées par l'élève durant l'entrevue ont été remplacés par un « X » dans la retranscription.

La première étape après la retranscription est la codification. Elle a été réalisée avec le logiciel QDA-miner. Ce logiciel, conçu pour l'analyse de données qualitatives²⁶, a permis de faciliter l'analyse des entrevues. Ce logiciel d'analyse a permis d'étudier les retranscriptions des entrevues effectuées auprès des sujets de cette étude. Ainsi, il a été possible d'effectuer le codage, l'analyse de contenus, l'analyse des données numériques et l'analyse des données catégoriques. Pour la codification des *verbatim*, une grille d'analyse accompagnée d'une liste de code a été construite²⁷. Les catégories ont été élaborées avec les éléments relevés dans la recension des écrits. Cette grille d'analyse, dont l'unité de mesure est le thème (Bardin, 2007), va permettre de transformer les retranscriptions discursives en catégories thématiques (Mialaret, 2004), et de classer et de comparer les nouvelles catégories aux concepts et théories déjà existants (Mialaret, 2004). Le codage correspond à une transformation des données brutes du texte en données permettant d'aboutir à une analyse du contenu susceptible d'éclairer le chercheur sur son interprétation discursive (Bardin, 2007).

Les unités utilisées dans la grille d'analyse concernent les thèmes théoriques du parcours scolaire développés par Doray *et al.* (2009) : les transactions entre l'individu et l'institution scolaire ; l'articulation que construisent les individus entre les volets objectifs et subjectifs de leur

²⁶ <https://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/>

²⁷ Voir Annexe 2.

parcours ; les transactions entre les expériences scolaires et les expériences extrascolaires ; l'inscription dans le temps. Afin d'en faciliter la lecture, ces unités ont été transformées dans l'objectif d'obtenir des codes précis et non répétitifs : expérience initiale ; choix du programme et de l'école ; expériences antérieures ; activités extrascolaires ; projets. Des sous-unités, concernant chacune de ces unités, ont été également intégrées à la grille d'analyse, et ceci dans l'objectif de faciliter le codage et l'analyse interprétative. Ainsi la première unité, intitulée « expérience initiale », comprend les cours, les professeurs, les pairs et l'établissement vus par le répondant. La deuxième unité, « choix du programme et de l'école », correspond aux motifs et aux considérations invoqués par le répondant pour justifier son choix de programme et d'établissement. La troisième unité, « expériences antérieures », possède plusieurs sous-unités : le parcours scolaire et professionnel antérieur des étudiants, en particulier leur passage à l'école secondaire et leurs expériences de travail régulier s'il y a lieu. La quatrième unité, « activités extrascolaires », prend en compte les loisirs, le travail rémunéré et les conditions de vie du répondant. Enfin, la dernière unité, « projet », présente les intentions du répondant à l'égard de la poursuite de ses études, de sa profession et de son style de vie à court, moyen et long terme.

Cependant les axes de Doray (2012) concernent le parcours scolaire d'élèves *lambda*²⁸. Or, la présente étude a centré sa problématique sur les ECSPF. C'est pourquoi des sous-unités intitulées « nouveaux thèmes » ont été ajoutées dans chaque unité afin de coder également les thèmes abordés par les sujets, thèmes qui n'avaient pas été remarqués dans la revue de la littérature. Ainsi des sous-unités ont vu le jour et d'autres ont été supprimées au fur et à mesure de l'analyse des retranscriptions. Dans l'unité des expériences antérieures, la sous-unité intitulée « le parcours scolaire et professionnel antérieur des étudiants » a été supprimée, car elle n'était pas assez précise. Dans cette unité, quatre nouvelles sous-unités ont été ajoutées : « primaire » ; « classe de cheminement particulier » ; « redoublement » ; « adaptations scolaires ». La sous-unité nommée « adaptations scolaires » comprend tous les éléments liés au statut d'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces éléments, qui peuvent être un plan d'intervention, la présence d'une orthopédagogue, d'une éducatrice spécialisée, *etc.*, sont en lien avec l'adaptation scolaire dont ces élèves ont pu avoir besoin durant leur parcours scolaire. C'est pourquoi cette sous-unité figure dans l'unité intitulée « expériences antérieures ». Une dernière sous-unité intitulée « stage » a

²⁸ Elève qui ne se distingue pas par un handicap, une difficulté d'adaptation ou une difficulté d'apprentissage.

également été ajoutée dans l'unité « expérience initiale », car elle fait partie intégrante du parcours scolaire des jeunes ayant fréquenté une classe de cheminement particulier et qui sont inscrits en parcours de formation axée sur l'emploi. En effet, contrairement au parcours régulier, les élèves de cette recherche doivent faire un stage pour valider leur diplôme : il semble donc pertinent de rajouter cette sous-unité.

Un accord interjuges a été mis en place afin d'augmenter l'objectivité, la validité et la scientificité de la présente recherche (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). Le codage des retranscriptions est une situation sensiblement subjective dans laquelle se trouve le chercheur. C'est pourquoi l'accord harmonieux du codage s'avère d'une grande importance afin de créer une concordance et une certaine objectivité dans l'analyse des résultats. Ainsi, les huit retranscriptions ont été codées deux fois afin d'obtenir entre 80 % et 100 % d'accord interjuges pour l'ensemble des huit entrevues. Cet accord interjuges est mesuré en pourcentage de mots avec l'alpha de Krippendorff. Ainsi, le pourcentage d'accord interjuges de 81,60 %²⁹ a été introduit dans le processus d'analyse et le rend plus concordant, plus harmonieux et plus objectif concernant les différences de perception du chercheur (Fortin, 1996).

À partir de cette catégorisation, il a été possible de remarquer chaque apparition de référent noyau et de son sous-référent. Cette analyse permet d'aller plus loin qu'une simple analyse descriptive, car il s'agit d'une analyse structurelle, c'est-à-dire une analyse des concomitances thématiques afin d'aboutir à une configuration significative des thèmes les plus fréquemment évoqués par le sujet (Gligliane, Beauvois, Chabrol, & Trognon, 2016). Pour l'étude des concomitances, la fréquence des spécifications des thèmes théoriques ou observés dans les entrevues a été analysée avec le logiciel QDA miner. Ainsi une analyse verticale puis une analyse horizontale (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006) ont été faites et seront présentées dans la partie « analyse des données ».

Les propos des huit participants ont été recueillis dans l'objectif de répondre à la question de recherche suivante : quelles attitudes les élèves inscrits en formation axée sur l'emploi et issus d'une classe de cheminement particulier développent-ils face à leur parcours scolaire ? Les participants de la recherche sont âgés de 16 ans à 21 ans avec un âge médian de 18 ans, 2 mois et

²⁹ Voir Annexe 8.

demie. On remarque que les élèves sont assez âgés, car l'âge moyen pour entrer au collégial est normalement de 17 ans (MELS, 2004). Or, les sujets ont jusqu'à 21 ans. Des éléments à prendre en compte ont été relevés pour expliquer cette différence d'âge :

- Des élèves peuvent avoir redoublé une à deux fois au primaire ;
- Des élèves ont essayé le régulier au secondaire avant d'aller en classe de cheminement particulier ;
- Des élèves ont été placés en « classe pivot » entre la classe de cheminement et la formation axée sur l'emploi. Cette classe n'a pas été relevée dans la littérature. Il s'agit d'une classe qui offre une formation d'un an. L'élève peut y entrer s'il a au minimum 15 ans et qu'il a suivi trois années au 1^{er} cycle du secondaire sans avoir les acquis pour pouvoir se diriger directement en troisième secondaire. Cependant l'élève doit tout de même avoir réussi soit en français soit en anglais au premier cycle. Cette formation permet d'atteindre les exigences pour pouvoir s'inscrire en troisième secondaire. Cette formation permet à l'élève d'aller par la suite en formation professionnelle, à l'éducation des adultes, sur le marché du travail ou en formation axée sur l'emploi. Il peut également retourner au régulier de façon exceptionnelle³⁰.
- Des élèves sont inscrits en formation professionnelle dans le but d'obtenir un DEP, mais se considèrent toujours en formation axée sur l'emploi, car il n'y a pas eu de délimitation. Il s'agit d'une continuité, c'est pourquoi les élèves ont été conservés dans l'étude.

Ces éléments mettent ainsi en avant qu'il peut y avoir cinq années de différence entre un élève inscrit dans ce cursus et un élève dans le régulier qui n'a jamais redoublé. L'analyse des résultats permettra de comprendre plus en détail ce choix des élèves de rester dans le système éducatif et de ne pas décrocher malgré leurs difficultés et leur âge plus élevé que la moyenne au secondaire. Parmi eux, il y a deux sujets femmes (25 %) et six sujets hommes (75 %). La représentativité a donc été relativement établie, car cette recherche aspirait à établir une distinction concernant le genre (MELS, 2006). Tous parlaient français dans leur milieu familial. Le tableau 1 présente l'âge des répondants, la langue parlée à leur domicile et leur genre :

Code du répondant	Âge	Langue parlée à la maison	Genre
1	18	Français	Masculin
2	16	Français	Féminin
3	19	Français	Féminin

³⁰ http://www.ecolelesommet.com/_download/27_3339.pdf

4	21	Français	Masculin
5	17	Français	Masculin
7	18	Français	Masculin
9	17	Français	Masculin
10	20	Français	Masculin

TABLEAU 1-Données sociologiques

Chapitre 4: Présentation des résultats

Afin de mettre en évidence les attitudes des participants face à leur parcours scolaire, deux descriptions vont être présentées dans cette partie. La première est la « description verticale » (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006), aussi appelée « analyse intra-cas » (Huberman & Miles, 1991), qui permet de décrire les attitudes des sujets individuellement pour toutes les catégories, et ainsi de faire ressortir les points communs de tous les sujets. Afin de faciliter la compréhension des résultats de cette première description, trois catégories ont été établies : celle des attitudes antérieures ; celle des attitudes initiales ; et celle des attitudes envisagées. La deuxième description est la description dite « horizontale » (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006), appelée aussi « analyse inter-cas » (Huberman & Miles, 1991) : elle permet de décrire les attitudes qui ressortent pour l'ensemble des sujets de chacune des catégories présentes.

4.1. Description verticale

- **Sujet 1**

a/ Attitudes antérieures :

Trois motifs sont évoqués par le sujet pour expliquer son orientation dans la classe de cheminement particulier, puis dans le programme de formation axée sur l'emploi. Le premier concerne les conditions de vie du sujet. En effet, le choix d'orientation se fait en fonction de la zone géographique de l'établissement scolaire le plus proche de chez lui. Le deuxième motif concerne les aptitudes et les loisirs du sujet au sujet de l'informatique. Le sujet explique son choix de s'orienter vers une filière professionnelle qui se rapproche de ses centres d'intérêt : « parce que j'étais juste créatif, mais avec certains jeux, j'ai vu des branches électroniques où justement je pouvais utiliser ma créativité pour créer des trucs ». Le troisième motif est que l'élève se décrit comme étant en difficulté et explique que c'est cette raison qui poussé les enseignants à l'orienter vers la classe spéciale : « J'ai été mis par exemple en classe un peu plus spécialisée, on pourrait dire, c'est que j'avais des difficultés [...], ils [les professeurs] se basaient sur ça ».

Des éléments de son expérience antérieure semblent avoir influencé sa scolarité ainsi que son choix d'orientation. Le premier élément est le redoublement d'une année durant son parcours scolaire. Le deuxième est le changement fréquent d'école primaire : « J'ai fréquenté huit écoles primaires ». Le troisième est qu'il semble également que son passage dans la classe de cheminement particulier ait influé sur sa motivation scolaire, car il se sentait livré à lui-même par

les professeurs : « On est complètement laissés à nous-mêmes » et « la motivation, [...] c'est le mot clé pour ce qui est soit de l'échec scolaire ou justement le ralentissement, puis la démotivation [...] quand on te donne le choix de ne rien faire et que les professeurs ne vont rien faire si tu ne fais rien, c'est tentant ».

b/ Attitude initiale :

Interrogé sur son expérience scolaire initiale en classe de formation axée sur l'emploi, le participant a répondu que son établissement scolaire ressemblait à tous ceux qu'il avait fréquentés jusqu'à présent. Cependant, il a fait ressortir des points positifs de son expérience dans cette formation, comme une matière préférée dans laquelle il se sent particulièrement à l'aise : « Je suis en ce moment plus fort en anglais que quoi que ce soit d'autre » et « je dirais que c'est l'anglais ma matière préférée ». Il semble également que ses pairs et ses enseignants ont une influence positive sur sa scolarité actuelle, ce qui augmente sa motivation pour aller à l'école et respecter la réglementation, comme la ponctualité. Les *verbatim* suivants témoignent de ses interprétations concernant l'influence de ses pairs : « C'est surtout elle [la petite-amie du sujet] qui m'a toujours poussé à continuer mes études, à aller toujours plus loin ». Les enseignants ont également eu une certaine influence, car certains l'ont aidé dans sa vie personnelle pour qu'il puisse poursuivre sa scolarité le plus normalement possible : « Il y a [...] certains enseignants qui ont essayé de me soutenir ».

c/ Attitudes envisagées :

Bien que le sujet ait rencontré des obstacles durant sa scolarité et des conditions de vie instables avec des déménagements fréquents, il souhaite poursuivre ses études au cégep puis à l'université après avoir obtenu son DEP : « C'est d'aller le plus loin possible du côté des études ». À long terme, il espère un revenu moyen lui permettant une stabilité financière.

• **Sujet 2**

a/ Attitudes antérieures :

Il semble que le primaire ait été la période scolaire ayant le plus affecté l'orientation de ce cas. En effet, il s'agit d'une jeune qui semblait avoir des résultats situés à la limite des attentes scolaires pour lui permettre de passer au régulier, au lieu d'aller en classe de cheminement particulier : « J'étais rendue à un stade où [...] l'école ne savait pas où me mettre ». Le sujet était donc dans un

entre-deux ne lui permettant pas de passer au niveau régulier supérieur, mais ayant des résultats scolaires assez bons pour ne pas aller en classe de cheminement particulier.

Cet entre-deux, à la limite du passage au régulier, n'aurait sans doute pas eu lieu si le sujet n'avait pas rencontré des difficultés personnelles et sociales au primaire, car elle aurait sûrement été moins en échec et aurait été orientée vers le régulier. Au niveau social, c'est une jeune qui a vécu des intimidations : « Pendant toute l'année je me suis fait intimider, taxer et puis je ne savais pas à qui en parler ». Elle était plutôt réservée : « J'étais plutôt la fille qui était dans son coin ». Au niveau familial, la relation avec son père semblait problématique : « Mon père, il me battait »; elle semble souffrir d'une certaine instabilité familiale : « En troisième année, ma mère et mon père se sont séparés », et « l'année d'après j'ai changé d'école, j'ai déménagé à X ». Cependant, on observe un certain soutien de la part de la mère du sujet qui semble chercher des solutions pour résoudre les problèmes scolaires de sa fille : « Oui, ma mère était vraiment très présente et encore aujourd'hui elle est encore là tout le temps, elle m'a toujours aidée. Quand il y a un problème à l'école, c'est elle que je vais voir automatiquement ». Au niveau scolaire, le primaire semble également la période où l'élève a rencontré des obstacles, avec un redoublement dont elle pense être la cause : « J'ai redoublé ma quatrième année à cause de problèmes de comportement que j'avais », et en raison de relations également problématiques avec certains professeurs : « Puis [...] quand ma mère a dit que je me faisais intimider par telles ou telles personnes [...], la professeure, elle m'a mis directement à côté de l'une de ces personnes ». Il semble cependant qu'elle ait rencontré d'autres professeurs qui ont valorisé son estime de soi et qui ont suscité sa motivation pour l'éducation physique et sportive : « Ce professeur d'éducation-là me disait toujours d'aller au bout, il me disait toujours que j'étais capable de faire ça, qu'il fallait essayer de faire de quoi. Il était là, il allait être nouveau professeur et puis tout ça changeait tout le temps. Et puis finalement ça a fini que cette année-là j'ai gardé un petit peu de motivation et un petit peu de maturité ».

Cependant, le passage du primaire au secondaire semble avoir eu une influence importante sur la scolarité de cette jeune. Premièrement, il y a eu chez elle un changement de comportement : « L'école m'avait appris que me renfermer, ce n'était pas une bonne option, qu'il fallait que je sois ouverte et tout ça », ce qui a permis un changement social : « Et puis j'avais beaucoup plus d'amis que j'en avais avant ». De plus, une stagiaire en enseignement en classe de cheminement particulier lui a également fait développer le goût pour la lecture, qui est devenue une activité de loisirs quotidienne pour le sujet : « Mais à cause d'une des stagiaires qu'avait eu cette professeure-là [...],

j'ai commencé à accrocher à la lecture et puis de ce temps-là j'ai toujours un livre sur mon bureau, je suis toujours en train de lire quand je peux ».

b/ Attitudes initiales :

Ce sujet semble également apprécier son établissement scolaire actuel, en mettant en avant les activités qu'il propose : « Mon école, je la trouve quand même assez fun, il y a plusieurs activités toutes les semaines ».

c/ Attitudes envisagées :

Par la suite, le sujet souhaite continuer ses études en suivant une formation aux adultes, dans l'objectif d'exercer le métier d'ébéniste.

• **Sujet 3**

a/ Attitudes antérieures :

Il semble que ses conditions de vie ont eu une influence sur ses choix d'orientation : « Ma mère d'accueil voulait que j'aie ici comme c'est plus proche de la maison ». Outre ses conditions de vie, il est encore possible d'observer l'influence des enseignants sur sa scolarité : « C'est plus les enseignants qui en ont parlé [de l'orientation] avec ma mère d'accueil ». Cependant, le fait que cette jeune fille soit placée en famille d'accueil ne fait pas partie des éléments qu'elle se représente comme importants dans les choix qu'elle a faits durant son parcours scolaire.

Concernant ses expériences antérieures, le sujet semble avoir commencé à ressentir des difficultés à partir de la cinquième année du primaire, car au cours de l'entretien, le sujet affirme « avoir doublé » sa cinquième année : « j'arrivais encore à suivre au début. C'est la cinquième année que c'était plus difficile et que je ne suivais plus ». Ainsi, son passage en classe de cheminement particulier semble lui avoir permis de ne plus se sentir moins performante que les autres élèves : « Oui j'ai vraiment aimé ma classe, là [CCP] [...]. Oui, comme au primaire j'avais du mal à suivre, et là, les enseignants étaient comme plus là pour moi et j'arrivais mieux à suivre, alors j'aimais plus ça ». Il est possible de remarquer encore une fois l'importance des enseignants durant son parcours scolaire. Pour elle, les enseignants semblent être liés à sa réussite ainsi qu'à son bien-être dans son établissement scolaire.

b/ Attitudes initiales :

Le sujet semble penser que l'enseignant joue un rôle important dans son expérience initiale : « C'est plus quand j'aime bien l'enseignant que ça va. Mais quand l'enseignant est poche, eh bien j'aime moins » et « ça dépend des enseignants ». Elle ne semble pas avoir réellement d'attitudes positives ou négatives au sujet de son établissement scolaire actuel ou de ses pairs : « Dans l'ensemble, ça va quand même bien », car elle se dit peu présente dans son établissement scolaire durant la semaine : « Je ne suis ici que deux jours par semaine, alors je ne suis pas vraiment là quand il y a des activités organisées par l'école ».

c/ Attitudes envisagées :

Les attitudes qu'envisage le sujet concernant l'après-diplôme semblent encore floues, puisque la jeune femme n'a pas de projet et ne sait pas ce qu'elle souhaite faire après l'obtention de son diplôme de formation axée sur l'emploi. Elle précise tout de même qu'elle souhaite travailler.

- **Sujet 4**

a/ Attitudes antérieures :

Il semble y avoir une contradiction dans les attitudes antérieures du sujet. D'un côté, le sujet semble souhaiter plus d'autonomie et de liberté. De l'autre côté, les enseignants choisissent pour lui son orientation. Malgré cette contradiction, il est possible de comprendre que l'enseignant est au centre de son discours lorsqu'il parle de son parcours scolaire, que ce soit une influence appréciée ou non par le sujet. Il semble accorder de l'importance aux rôles des enseignants et enseignantes qu'il a rencontrés durant sa scolarité : « Les professeurs au primaire, ils ne m'aimaient pas parce que j'étais un petit tannant » ; puis, « ils [les professeurs] n'avaient pas une mauvaise image de moi, alors ça m'a permis de changer ». Ce sont les enseignants qui ont influencé ses choix d'orientation : « Les professeurs [...], c'est les professeurs qui ont décidé ».

b/ Attitudes initiales :

Ce sujet semble apprécier son établissement scolaire même s'il trouve que ses enseignants sont trop présents : « Les professeurs sont déjà beaucoup sur notre dos, alors si c'était plus disciplinaire, ça ne serait pas possible de vivre ». Cette attitude, exprimée face à un certain manque de liberté, peut être due à son âge, plus élevé que le reste du groupe. Il est donc possible que cette attitude ne soit pas présente chez les autres élèves plus jeunes qui ont peut-être moins de maturité.

Hormis cette attitude, qui semble spécifique à ce sujet, cet élève ne relève pas d'autres éléments de son expérience initiale qui semblent avoir influencé sa scolarité.

c/ Attitudes envisagées :

Enfin, le sujet ne souhaite pas poursuivre ses études, car il souhaite travailler directement après sa formation : « J'aimerais ça, plutôt, travailler direct après ». Il arrive à se représenter ses projets à court terme, c'est-à-dire après sa formation : « Avoir un scooter » et « avoir un appartement ». Cependant, il trouve difficile d'envisager des projets à moyen et long terme.

- **Sujet 5**

a/ Attitudes antérieures :

Parmi les motivations qu'évoque le sujet pour expliquer son choix d'orientation, plusieurs personnes sont citées comme l'ayant influencé dans ses décisions. Les premières personnes sont les enseignants. Ainsi, d'après le sujet, les enseignants ne voulaient pas l'orienter dans le régulier, car ses notes ne lui permettaient pas d'accéder à ce programme : « Les professeurs ne voulaient pas que je continue dans le régulier [...] comme mes notes n'étaient pas à la hauteur ».

Une autre personne semble avoir influencé le sujet dans son choix d'orientation. Le père du sujet, en effet, semble avoir eu de poids dans son parcours scolaire, car le jeune le prend comme un exemple à suivre : « J'ai été dans une formation pour faire comme mon père ». Concernant les expériences antérieures du sujet, on note un redoublement de classe dans ses années primaires : « la quatrième, au primaire ». Ce redoublement semble être uniquement dû à ses résultats scolaires qui ne correspondaient pas aux attentes du niveau dans lequel il était inscrit. Cependant, malgré ses difficultés, le sujet semble avoir, dans l'ensemble, plutôt bien vécu sa scolarité antérieure : « Ça allait vraiment bien », affirme-t-il. Il semble signifier que c'est à l'influence positive de ses pairs sur sa scolarité qu'il doit le bon déroulement de son parcours dans l'ensemble. En effet, le sujet semble toujours avoir été bien intégré socialement parmi ses pairs dans ses expériences antérieures. À la question : « As-tu gardé des amis du primaire ? » il a répondu : « Oui. C'est pour ça que ça a été facile. Quand tu ne connais personne, c'est difficile, mais quand tu as des amis dans la même école, c'est plus facile comme tu n'es pas tout seul ».

b/ Attitudes initiales :

L'expérience initiale de ce sujet semble relative aux éléments pris en considération dans son parcours de formation axée sur l'emploi : « Il y a des choses bien et des choses moins bien », explique-t-il. Effectivement, le facteur positif de son expérience initiale est constitué par ses pairs : « Les gens sont assez « chill » [sympathique] » ; le sujet cite aussi les matières de son parcours de formation : « Les matières sont quand même bien ». Cependant, un facteur qui influence son attitude face à son parcours scolaire s'avère être plutôt négatif. Il s'agit de l'organisation scolaire de l'établissement, plus précisément de la communication entre les enseignants et les autres acteurs du milieu éducatif de l'élève : « L'organisation [...], ça ce n'est vraiment pas bien » et « il n'y a pas de bonne compréhension entre les professeurs et les autres personnes qui travaillent ici ».

c/ Attitudes envisagées :

Le sujet ne pense pas continuer ses études après le parcours de formation axée sur l'emploi. Il trouve difficile d'imaginer sa vie à moyen et long terme. Pour l'instant, il se voit heureux dans le futur et sans regret sur ses choix d'orientation scolaire et professionnelle : « Je pense que je vais être heureux et puis je pense que je vais aimer mon travail » ; « je pense que je vais être content d'être passé par l'école ici ».

• **Sujet 7**

a/ Attitudes antérieures :

Pour ce qui est des motifs de son choix d'orientation, le sujet semble penser que ce sont ses difficultés qui l'ont orienté en classe de cheminement particulier : « Ça aurait trop mis de temps avant que j'arrive à remettre toutes mes matières au secondaire 5 ». Par la suite, ce sont ses parents qui l'ont influencé pour qu'il aille en parcours de formation axée sur l'emploi : « Mes parents, ils ont finalement décidé de me mettre en FPTA ». Contrairement aux autres sujets, les enseignants ne semblent pas être intervenus dans son choix d'orientation. En effet, à la question : « C'est les enseignants qui t'ont comme conseillé ? », le sujet répond : « non, c'est [...] moi, je trouvais ça dur ». Il semblerait que le sujet ait eu des difficultés dans ses relations sociales au primaire en raison de problèmes de comportements : « Ça a été compliqué, parce que je n'arrivais pas à me faire d'amis » ; « quand j'étais petit, j'étais très impulsif » et « souvent j'étais collant et c'est surtout à cause de ça que je n'arrivais pas à me faire d'amis ». Cependant, un changement d'école en quatrième année semble avoir ensuite amélioré ses relations sociales.

Outre ses difficultés relationnelles au primaire, le sujet fait part de ses difficultés lors de ses apprentissages scolaires, particulièrement en français et en anglais, ce pour quoi il ne les apprécie pas. Puis, son expérience en classe de cheminement particulier semble s'être généralement bien passée. Un événement a cependant bouleversé son expérience dans cette classe. Il s'agit également d'un problème relationnel avec un de ses pairs : « Une autre personne de la classe, on ne s'entendait pas pantoute ». Cette mésentente a suscité des réactions violentes de la part du sujet : « À un moment donné, j'ai pogné les nerfs et je lui ai sacré mon bâton de hockey dessus [...]. Ça, c'était pour lui dire "lâche-moi je suis écoeuré" ». Cet événement semble avoir été vécu par le sujet comme une réaction de défense face à l'intimidation que lui faisait subir cet autre élève : « Il me visait souvent », confie-t-il encore.

b/ Attitudes initiales :

Ce sujet semble également apprécier son établissement scolaire actuel : « Je trouve que c'est une bonne école ». Il y a des éléments qu'il apprécie particulièrement, tels que les cours d'histoire. Il semble également très satisfait de l'enseignement dispensé par ses professeurs : « Moi, je suis chanceux, j'ai toujours eu de bons professeurs », affirme-t-il. De façon générale, il est possible de penser que ce sujet vit une expérience positive dans son établissement actuellement. Seul un événement pourrait venir contredire cette affirmation. En effet, le sujet semble avoir eu des problèmes avec la direction qui précédait celle qui est en place actuellement : « Je n'ai pas aimé la direction que j'ai eu les premières années ». Cette problématique semble découler de la relation qu'il a entretenue avec l'une de ses camarades : « Parce que dans le fond, j'ai une copine et à cause de ça j'ai eu plusieurs problèmes ». Il semble que ces problèmes aient été résolus avec le changement de direction, deux ans avant cet entretien : « On a changé de direction il y a deux ans, je pense ».

c/ Attitudes envisagées :

Pour la suite, le sujet envisage de faire un travail qui a peu de lien avec sa formation, mais qui est en relation avec ses activités extrascolaires : « je vais sois continuer ma vie sur YouTube ou travailler » et « je compte m'acheter du matériel pour mixer ».

• **Sujet 9**

a/ Attitudes antérieures :

Le sujet ne semble pas avoir eu une expérience antérieure positive, en particulier dans ses années primaires, car à la question : « Comment s'est passé ton école primaire ? », il répond : « Pas terrible ». Il explique cette expérience négative par un décalage avec ses pairs dans les apprentissages : « Souvent, en début d'année, je n'ai pas tant de misère, et au fur et à mesure ça se dégrade. Arrivé à la fin de l'année, je suis souvent en décalage avec les autres ». Il explique également cette expérience négative du primaire par la présence stressante de ses professeurs : « Les professeurs, ils sont comme [...] plus là et ils ont plus d'attentes, et justement moi ça me stressait et je n'arrivais pas ». Mais, en classe de cheminement particulier, par la suite, il semble que l'expérience n'ait pas été aussi négative. Le sujet remarque qu'il s'entendait relativement bien avec ses professeurs, sauf un en particulier.

b/ Attitudes initiales :

Ce sujet semble apprécier sa formation ainsi que son établissement actuel : « Moi, je trouve ça quand même pas pire », dit-il, et « il y a de l'électronique dans la formation et j'aime ça ». Il semble apprécier particulièrement l'aspect professionnalisant de la formation, avec la partie plus manuelle : « On fabrique des choses et c'est vraiment bien ». Cette appréciation semble en lien avec ses goûts personnels : « J'aime ça, fabriquer des choses, faire des expériences ». De plus, les apprentissages faits en électronique dans cette formation axée sur l'emploi semblent avoir fait partie des motifs pris en considération par le sujet lorsqu'il a choisi de venir étudier dans ce parcours et cet établissement : « Je voulais faire de l'électronique ». En outre, le sujet ne semble pas regretter sa décision, car il fait remarquer que les apprentissages en électronique qu'il a suivis en parcours de formation axée sur l'emploi lui ont semblé utiles et importants : « C'est plus dans la formation ici que je trouve que je fais plus d'apprentissages utiles [...] ; avec l'électronique, c'est mieux ici ».

c/ Attitudes envisagées :

Enfin, le sujet a également de la difficulté à avoir une vision de sa vie future, que ce soit à moyen ou long terme.

• **Sujet 10**

a/ Attitudes antérieures :

Parmi les éléments qui ont influencé ses expériences au primaire, figure un redoublement dû à des difficultés d'apprentissage : « J'avais des difficultés en apprentissage dans ce temps-là ». Il semble que ce soit ces difficultés d'apprentissage qui aient fait de son primaire une expérience plutôt négative. Malgré ces difficultés, le sujet n'a pas semblé ressentir le besoin d'en parler ni à ses pairs ni à ses enseignants : « Je préfère garder pour moi ». Cependant, il a parlé de ses choix d'orientation avec ses parents : « On en a quand même parlé ensemble, mais c'est moi qui ai pris la décision ». Le motif qu'il évoque pour expliquer son orientation est que le régulier aurait été trop difficile : « Je savais que si j'allais dans le régulier, ça aurait été trop difficile pour moi. Alors que là, c'est plus adapté, alors c'était mieux comme ça ». La classe de cheminement particulier semble, elle, constituer une expérience plutôt positive pour le sujet, en particulier en ce qui concerne la relation avec ses pairs : « Pas de chicane, on s'entendait quand même bien ». Parmi les expériences antérieures du sujet, l'apprentissage qu'il a suivi et qui lui semble le plus important est l'apprentissage professionnel, réalisé lors de stages qu'il a effectués dans des entreprises : « Lors des stages, j'apprends ». Il souhaiterait d'ailleurs pouvoir travailler dans l'entreprise dans laquelle il a effectué son stage.

b/ Attitudes initiales :

Ce sujet apprécie lui aussi son établissement actuel : « J'aime bien mon école », même s'il pense que celle-ci pourrait être plus disciplinaire : « On est beaucoup d'élèves ici, et je pense qu'il pourrait être plus disciplinaire ». Il semble que le sujet ait trouvé sa place en parcours de formation axée sur l'emploi après avoir eu des expériences antérieures plutôt négatives : « Je trouve que je suis à ma place ici, par rapport au primaire où c'est trop difficile et où ça allait trop vite ».

c/ Attitudes envisagées :

Cependant, il ne sait pas encore s'il souhaite y travailler après ses études, et n'est pas même certain de vouloir entrer sur le marché du travail après sa formation axée sur l'emploi, ni même de poursuivre ses études. De plus, il considère comme négatif de se représenter l'avenir à moyen et long terme et préfère vivre au jour le jour : « Je suis un gars au jour le jour ».

4.2. Les éléments qui ont une influence sur l'attitude des élèves interrogés concernant leur parcours scolaire

Il est possible de remarquer, par cette première analyse, que plusieurs éléments ont influencé le parcours scolaire des élèves. Ces éléments ont eu une influence positive ou négative sur leurs attitudes face à leurs parcours scolaires.

a/ Attitudes antérieures :

Pour expliquer les attitudes des élèves concernant leur parcours scolaire, il faut considérer l'élève dans sa globalité. En effet, les sujets ont généralement rencontré des difficultés à l'école primaire, mais ces difficultés sont aussi bien sociales, personnelles (conditions de vie, déménagement), et peuvent concerner l'adaptation, l'apprentissage, le comportement ou encore la motivation. La grande majorité des élèves évoque des attitudes antérieures problématiques, souvent davantage subies (intimidation, redoublement) et/ou liées à un événement extérieur instable (déménagement, famille d'accueil, changement d'école, conditions de vie), que provoquées. Face aux difficultés que rencontrent les élèves, il est possible de relever des éléments positifs qui influencent leur attitude et qui semblent leur donner envie de persévérer à l'école : leurs centres d'intérêt ; le soutien parental ; le soutien des enseignants ; le soutien des pairs.

b/ Attitudes initiales :

Ce qui ressort des résultats de cette première analyse est que les élèves semblent dégager une certaine attitude de bien-être dans leur établissement scolaire actuel. Ces résultats concernant les attitudes initiales sont tout de même à relativiser, puisque les élèves ne sont à l'école que la moitié de la semaine en raison de leur stage. Cependant, c'est peut-être parce qu'ils sont moins présents dans l'établissement scolaire qu'ils semblent avoir des attitudes plus positives concernant leur parcours scolaire. Il est possible de remarquer que les sujets ont des matières préférées et qu'ils trouvent même certains apprentissages utiles (contrairement au primaire). En plus, il semble y avoir une influence positive des pairs, des enseignants et de l'établissement. Malgré des attitudes antérieures plutôt négatives, on peut repérer une certaine stabilité dans les attitudes des sujets, concernant leur parcours scolaire.

c/ Attitudes envisagées :

Les attitudes envisagées semblent encore floues, dépendent de l'âge du sujet et surtout de sa maturité. Mais dans l'ensemble, les élèves semblent envisager le futur de façon sereine, bien que leur projet ne soit pas encore déterminé. Ils n'expriment pas de craintes spécifiques concernant

l'avenir. Certains veulent continuer leurs études, même si la majorité souhaite travailler, ce qui semble cohérent puisque c'est l'objectif premier de la formation.

4.3. Description horizontale

La description horizontale permet de mettre en avant les éléments qui sont les plus cités par les élèves et ainsi de savoir quels sont les facteurs qui ont généralement le plus d'influence sur leurs attitudes face à leur parcours scolaire. Les résultats sont regroupés en six catégories principales : l'expérience initiale de l'élève, le choix du programme et de l'école, les expériences antérieures, les activités extrascolaires, les conditions de vie de l'élève et ses projets futurs. Il semble pertinent de s'intéresser à ces catégories pour confirmer les constituants clés qui ont le plus d'influence sur les attitudes des ECSPF, au sujet du parcours scolaire. Il sera également possible de savoir quels éléments sont importants pour améliorer leur expérience scolaire et leur adaptation dans le but d'améliorer leur diplomation et leur réussite scolaire. Enfin, il sera également possible de comprendre pourquoi ces élèves n'ont pas décroché malgré leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

4.3.1. Expérience initiale

Six sujets (1, 2, 3, 7, 9 et 10) sur les huit qui ont participé à l'étude affirment vivre un parcours scolaire positif dans leur formation actuelle. Les deux autres sujets (4 et 5) ont quant à eux une opinion neutre concernant leur établissement scolaire. Malgré leurs affirmations, tous les sujets témoignent d'attitudes positives et d'attitudes négatives face à leur parcours scolaire initial.

- **L'établissement vu par le répondant**

Verbatim : Les activités proposées par l'établissement scolaire	Sujet
« Mon école, je la trouve quand même fun, il y a plusieurs activités toutes les semaines [...], comme cette semaine, le jeudi, moi, j'étais en stage ; je ne pouvais pas y participer, mais dans l'école, ils ont décidé de faire une thématique "cowboy" [...]. Il y en a qui ne participent pas [...] : ils [certains élèves de l'école] ne s'habillent pas en cowboys, mais ils vont faire les activités [...]; il est supposé y avoir le lasso [...] pendant l'heure du dîner et puis les pauses ».	2
« Je ne suis ici que deux jours par semaine, alors je ne suis pas vraiment là quand il y a les activités organisées par l'école [...], comme le basket le midi. J'aimerais bien y aller, mais je ne connais pas trop les gens qui y vont. J'aurais bien aimé,	3

<i>mais ils se voient plusieurs fois dans la semaine et moi je ne suis pas tout le temps ».</i>	
---	--

Analyse

Ce que les sujets semblent apprécier le plus, ce sont les activités proposées par leur établissement durant le temps récréatif. Cependant, le parcours de formation axée sur l'emploi ne semble pas adapté pour que les élèves qui y sont inscrits puissent participer à ces activités. Les contraintes imposées par leur formation semblent expliquer l'impossibilité pour les sujets d'y participer. Pourtant, les deux sujets qui ont évoqué ce problème ne semblent pas en ressentir de frustration. En effet, ils font partie des sujets qui perçoivent de manière positive l'expérience de leur formation actuelle.

Verbatim : La discipline de l'établissement	Sujet
<i>« [...] il y a des copies de textes si on est en retard [...]. Comme j'ai été en retard ce matin [...] parce que le bus n'est pas passé [...], donc j'ai marché à peu près jusqu'ici un bon sept kilomètres [...]. C'est une copie de la définition de la ponctualité dans le dictionnaire, à copier cinq fois pour demain matin à 9 h [...]. C'est surtout un peu une vieille technique, surtout que des copies de retard, je n'avais pas vu ça depuis la troisième année [...]. C'est une école limite catholique et encore [...], mais ça relève des règlements de l'école ».</i>	1
<i>« Comme, il y a un midi à la cafétéria [...], il n'y a personne qui ramasse [...] dans le fond : ça veut dire qu'il y a des bouteilles de jus qui vont traîner sur les tables [...]. Pourtant, c'est censé être une habitude [...]. Mettons, ils feront un dégât et ils ne ramasseront pas [...]. Mettons que nous, on va faire un dégât, nous on va ramasser ».</i>	7
<i>« On est beaucoup d'élèves ici et je pense qu'il [l'établissement] pourrait être plus disciplinaire [...]. Comme lorsque tout le monde est en même temps à la même place, c'est comme pas évident pour aller en classe, alors ils pourraient être plus disciplinaires avec ceux qui empêchent les autres de passer ».</i>	10

Analyse

Les avis concernant la discipline de l'établissement scolaire divergent en fonction des sujets et des expériences qu'ils ont vécues. Deux sujets (7 et 10) qui semblent avoir vécu des injustices souhaiteraient plus de discipline de la part des acteurs éducatifs. Ce souhait concerne uniquement

l'attitude de leurs pairs et non leur propre attitude. Deux autres sujets (2 et 9) semblent également trouver que leur établissement est peu disciplinaire, mais cela ne paraît pas leur poser de problème, car ces sujets n'ont apparemment pas vécu d'injustice. À l'opposé, le sujet 1 trouve son établissement scolaire trop disciplinaire, avec un règlement obsolète. Il est possible de constater que ce sujet a, quant à lui, vécu une expérience où sa propre attitude a été sanctionnée. Pour finir, les sujets 3 et 4 trouvent la discipline scolaire de leur établissement adéquate, car ils ne témoignent d'aucune expérience pouvant relever d'un excès ou de l'absence de discipline. Enfin, le sujet 5 ne donne pas son opinion sur ce thème.

- **Les cours**

Verbatim	Sujet
<i>« Mes matières préférées, je dirais que ce n'est pas quelque chose de donné chez quelqu'un ou un individu, c'est surtout le professeur qui fait qu'on aime une matière et sa manière de l'exprimer ».</i>	1
<i>« C'est plus quand j'aime bien l'enseignant que ça va, mais quand l'enseignant est poche, eh bien j'aime moins ».</i>	3
<i>« Les matières sont quand même bien ».</i>	5
<i>« [...] moi ce que j'aurais aimé, c'est que je puisse aller faire mes cours au régulier, mais je ne peux pas, ça serait trop [...] ».</i>	7
<i>« Je les aime à peu près toutes ».</i>	10

Analyse

Trois catégories d'élèves se distinguent dans cette sous-partie. La première concerne les élèves qui ne souhaitent pas réellement se prononcer et qui restent assez généraux concernant leur attitude face aux cours de leur programme actuel (sujets 5 et 10). La deuxième catégorie comprend les élèves (sujets 3, 7 et 9) qui préfèrent les cours relevant de la formation professionnelle (insertion professionnelle, électronique et cuisine) ou de l'éducation physique (sujet 4). Il est possible de remarquer que les élèves de cette catégorie n'affectionnent pas les mêmes matières plus générales : anglais, français et mathématiques. La troisième catégorie concerne les élèves qui ont pour préférence les matières générales (sujets 1, 2 et 7) : anglais, science, histoire et « un peu » (sujet 2) les mathématiques. Le français n'est jamais cité comme une matière de préférence, quelle que soit

la catégorie. Le sujet 7 rentre dans la deuxième et troisième catégorie, car ses matières préférées sont l'histoire et l'insertion professionnelle. C'est ce même sujet qui, lorsque la chercheuse lui demande quelles sont les matières qu'il aime le moins dans son programme, fait part de son insatisfaction d'orientation, car son souhait était de rester dans le régulier. De plus, le sujet 1 et le sujet 3 tiennent à préciser que leur manière d'apprécier les matières dépend toute de même des professeurs qui les enseignent.

- **Les professeurs**

Verbatim	Sujet
« Les professeurs de ma formation ont aussi fait des appels [...] pour m'aider [...]. C'était un des premiers moments où l'on m'a aidé [...]. C'était uniquement dans un but personnel, les professeurs qui m'ont aidé [...]. C'était ici [dans son établissement actuel] [...]. C'est à peu près il y a un mois de ça [...] et c'était le premier truc parce que c'était limite si ma mère me mettait à la porte, en même temps que je n'ai aucun sou, que les prêts financiers, je n'aurais pas pu [...] et mes études auraient été pas mal à l'eau, ce n'était pas mal compliqué ».	1
« Mon professeur d'anglais [...], quand on lui dit par exemple qu'on ne "feel" pas [ne pas se sentir très bien] ou qu'on a mal à la tête ou des affaires de même, on va juste la voir et puis elle nous dit : "eh bien, regarde, va travailler dans le corridor, fais ce que tu veux de ta période, prends ça relaxe" ».	2
« Quand j'aime bien l'enseignant, ça va, mais quand l'enseignant est poche, eh bien j'aime moins ».	3
« Les professeurs sont déjà beaucoup sur notre dos, alors si c'était plus disciplinaire, ça ne serait pas possible de vivre ».	4
« Ils [les professeurs] ne veulent pas forcément être sûrs que l'on comprenne. Ils font juste leur matière ».	5
« Moi, je suis chanceux, j'ai toujours eu de bons professeurs ».	7
« Quand tu as un enseignant [...] qui insiste pour les travaux à faire, c'est stressant et moi, ça [...], je fonctionne moins bien. Quand je vois ceux qui font beaucoup d'études, comme ma sœur [...] elle est aussi à l'université et elle a vraiment l'air stressée à cause de ça [...] ».	9
« Les examens, ça dépend de chaque professeur ».	10

Analyse

Chacun des sujets semble adopter une attitude assez précise face à ses enseignants. À ce propos, trois catégories d'élèves se distinguent. La première concerne ceux qui ont eu une expérience positive avec leurs enseignants (sujets 1, 2 et 7). Parmi les trois élèves qui se trouvent dans ce cas, deux semblent avoir perçu une aide individualisée et personnalisée de la part de leur professeur. D'après les *verbatim* de ces sujets, il est possible de remarquer que les professeurs concernés adoptent une pédagogie plus inclusive envers ces deux élèves. Cette pratique a pour effet de construire une image positive des enseignants chez certains élèves inscrits en formation axée sur l'emploi. La seconde catégorie concerne ceux qui vivent ou qui ont vécu une plus ou moins mauvaise expérience avec leurs enseignants (sujets 4, 5 et 9). Le sujet 5 confirme le constat fait préalablement. En effet, lorsqu'il ne semble pas avoir accès à une pédagogie plus inclusive, il juge son expérience scolaire moins bonne et a un ressenti plus négatif de sa relation avec son enseignant. Enfin, la dernière catégorie concerne les sujets 3 et 10 qui ont, quant à eux, une vision plus neutre, car selon eux, il ne faut pas généraliser, et chaque enseignant peut avoir une influence positive ou négative sur leur expérience scolaire.

- **Les pairs**

Verbatim	Sujet
« <i>Ma blonde, qui me suit là-dedans, trouvait ça stupide, surtout qu'ils [les enseignants] nous poussent vers ça [le marché du travail], mais qu'ils ne nous motivent pas à rester [dans les études], parce que la plupart du monde dans les classes veut faire ça [aller sur le marché du travail] [...]</i> ».	1
« <i>J'ai mon meilleur ami de primaire que j'ai retrouvé ; ça faisait longtemps que je ne l'avais pas vu, mais au fond on est souvent ensemble. Mais je n'ai pas de problème avec ma classe, je m'entends super bien avec tout le monde</i> ». « <i>Et puis sinon, pour aller au parc, vu qu'on a fait une sorte de juste milieu, ça me prend à peu près vingt-cinq minutes d'aller au parc [...]. Mais y en a qui sont à deux minutes du parc, d'autres qui ne sont qu'à quinze-vingt minutes du parc, donc [...] on est quand même une grosse gang, on est à peu près quinze-vingt personnes</i> ». « <i>Et puis pourtant, cette période -là, j'étais en couple [...]. Quand j'ai de la misère, je m'en vais la voir et elle est tout le temps là en train de m'aider</i> ».	2
« <i>Oui [je m'entends] quand même bien [avec les personnes de ma classe]. Pas avec tout le monde, mais il n'y a personnes que je n'aime vraiment pas</i> ».	3

« [je vois mes amis] pas mal la fin de semaine, comme la semaine je n'ai pas le temps comme j'ai le stage et l'école ».	
« Les gens sont assez chill ». « On chille ensemble, on joue au jeu vidéo ou on écoute la télé ou des fois on va au cinéma écouter des films ».	5
« J'ai une copine et à cause de ça j'ai eu plusieurs problèmes ».	7
« Tout le monde [...] s'entend bien ».	9
« Je ne m'entends pas mieux avec un en particulier [...], mais je suis quand même un gars sociable ». « J'ai des amis qui sont au régulier en secondaire quatre, là, et ils ont trois heures d'étude chaque jour après l'école [...]. Ils ne sont pas chanceux [...]. Ils me trouvent chanceux [...]. Eux ils n'ont pas le temps de faire autre chose. Ils ont juste le temps de souper et ils font leurs devoirs ».	10

Analyse

La majorité des sujets semble dire que les élèves inscrits dans le même programme qu'eux en formation axée sur l'emploi s'entendent relativement bien, car à la question « Est-ce que tu apprécies toutes les étudiantes et tous les étudiants qui sont inscrits dans le même programme que toi ? », tous ont répondu par la positive. Parmi ces sujets, trois d'entre eux (sujets 2, 3 et 5) précisent qu'ils voient également certains de leurs pairs en dehors du cadre scolaire. Trois sujets sont également en couple (sujets 1, 2 et 7). Pour deux d'entre eux (sujets 1 et 2), leur petit(e) ami(e) semble avoir une influence positive sur leur attitude face à leur parcours scolaire. En revanche, elle a eu une influence négative sur l'attitude du sujet 7. Pour finir, le sujet 10 compare son expérience scolaire à celle de ses pairs qui sont inscrits dans le régulier. Il se dit chanceux comparativement à leur expérience dans le régulier qui lui semble plus difficile à vivre à court terme.

- **Le stage**

Ce thème a été ajouté, car plusieurs élèves en ont parlé durant les entrevues. Effectivement, les segments dont le thème est le stage, ont été repérés vingt-cinq fois dans l'ensemble des entrevues, soit 2,1 % de l'ensemble du codage. Cinq sujets sur huit en parlent, soit 62,5 % des

cas³¹. Il semblerait donc que leur stage soit un élément de leur parcours scolaire à prendre en considération.

Verbatim	Sujet
« Et puis je me souviens que l'année passée, mon professeur m'avait dit que si j'allais en FMSS cette année, j'allais pouvoir faire un stage dans le chemin que j'aimais pour avoir plus d'expérience dans mon futur métier ». À la question : « Tu as fait des stages dans l'entreprise que tu as visitée [entreprise de menuiserie] ? », le sujet répond : « Pas vraiment dans la bonne entreprise. J'ai fait des stages dans x. C'est une petite quincaillerie ».	2
« Ce n'est pas nous qui choisissons vraiment, c'est madame x qui nous met en contact, et après on rencontre les personnes qui sont responsables ».	3
« Le stage prend déjà beaucoup de temps ».	4
« C'est trois jours par semaine ».	10

Analyse

D'après les sujets qui ont parlé de leur expérience comme stagiaires, il semble que le stage prenne beaucoup de place sur le temps scolaire. Bien que le stage occupe une grande partie de leur temps, les sujets ne semblent pas avoir de réel contrôle dans les décisions prises pour l'effectuer. De plus, il semble que les stages soient utilisés comme argument pour influencer les choix d'orientation des élèves vers la formation axée sur l'emploi – argument qui, d'après l'un des sujets, semble incohérent par rapport à la réalité vécue par les élèves de cette formation.

4.3.2. Choix du programme et de l'école

Verbatim	Sujet
« C'est surtout parce qu'on [les professeurs] nous pousse [...]. En fait ce sont eux qui nous aident pour notre parcours scolaire [...]; c'est dépendant de notre niveau, mais ils nous poussent à aller dans quelque chose qui nous prépare à l'emploi le plus rapidement parce qu'ils [les professeurs] [...] [-silence-] comment je pourrais dire [...], ils conçoivent qu'on est des personnes, bien sûr, qui ont un peu plus de difficultés ».	1

³¹ Voir Annexe 8.

<p>à suivre que les autres, donc [...] ils nous [...] prédisposent un peu à aller justement quelque part où l'on va être rapidement sur le marché du travail ».</p> <p>« Mais en même temps, peu importe mon choix, ma mère a déménagé à x en arrière d'ici [de l'établissement scolaire actuel] justement ».</p> <p>« C'est ce qui a développé aussi à peu près toutes les raisons de pourquoi je suis en formation professionnelle aussi, en informatique [...] parce que j'étais juste créatif, mais avec certains jeux, j'ai vu des branches électroniques justement, où je pouvais utiliser ma créativité pour créer des trucs ».</p>	
<p>« Mon professeur m'avait dit que si j'allais en FMSS cette année, j'allais pouvoir faire un stage dans le chemin que j'aimais pour avoir plus d'expérience dans mon futur métier ».</p> <p>« Ici, c'est l'école qui a choisi, parce que moi j'ai eu un privilège [...] : ils [les professeurs] m'ont donné le choix d'aller en FMSS [Formation à un Métier Semi-Spécialisé] ou en pivot l'année passée [...] ; puis moi, j'avais choisi pivot, mais ils m'ont rappelé au courant de l'été en me disant que pivot c'était rendu fermé à la polyvalente pour x raisons qu'on ne sait pas [...], ce qui fait qu'ils [les acteurs éducatifs] m'ont transféré en FMSS ».</p>	2
<p>« L'école, ça n'a jamais été facile pour moi ».</p> <p>« Ils [les professeurs] ne voulaient pas que je continue dans le régulier ».</p>	5
<p>« Moi, ce que j'aurais aimé, c'est que je puisse aller faire mes cours au régulier, mais je ne peux pas, ça serait trop [...] ; c'est que je n'avançais pas dans mes cahiers [...]. J'étais tout le temps bloqué quelque part pendant un bout de temps ou quelque chose avant que je comprenne [...]. Ça aurait trop mis de temps avant que j'arrive à remettre toutes mes matières au secondaire 5 [...]. Moi, je trouvais que c'était dur [...], même si j'avais de l'aide au devoir [...] ».</p> <p>« Et puis mes parents ont finalement décidé de me mettre en FPTA [Formation Préparatoire au Travail Adapté] ».</p>	7
<p>« C'est plus moi qui voulais faire de l'électronique ».</p>	9
<p>« Je ne savais pas trop quoi faire et j'avais des difficultés dans mes apprentissages ».</p> <p>« Mes parents m'ont dit que ça serait mieux d'aller là ».</p>	10

Analyse

Plusieurs éléments semblent être pris en considération pour le choix d'orientation scolaire de ces sujets en formation axée sur l'emploi. Le premier est que ces élèves pensent être dans ces

classes parce qu'ils sont en difficulté dans leur apprentissage ou qu'ils éprouvent des désagréments à suivre le reste du groupe-classe. Le deuxième élément qui est à prendre en compte dans l'orientation des élèves en parcours de formation axée sur l'emploi est l'influence très présente (chez cinq sujets sur huit) des professeurs et des acteurs éducatifs du système scolaire. Les sujets peuvent se dire « poussés » dans la formation professionnelle ou se heurter à un refus des enseignants pour la poursuite de leur parcours dans le régulier. Ensuite, ce sont les parents des sujets qui semblent avoir le plus d'influence sur leur orientation en parcours de formation axée sur l'emploi. Ainsi, les parents semblent penser que le choix de cette formation est plus positif pour le bien-être et la réussite de leur enfant. Le dernier motif invoqué par les sujets pour expliquer leur choix d'orientation dans cette formation est leur souhait personnel en prévision de leur profession (chez trois sujets sur huit). C'est principalement sur leur centre d'intérêt qu'est basé ce souhait. Il semble cependant que les élèves aient des motifs d'orientation plutôt idéalistes, fondés sur un idéal qui ne semble généralement jamais correspondre à la réalité de leur expérience scolaire. En effet, les élèves parlent de « privilège », de branche où ils peuvent développer certains talents ou encore de stage qu'ils se verront dans l'impossibilité d'effectuer, d'après les attitudes qu'ils développent face à l'avis de leur enseignant.

4.3.3. Expériences antérieures

Il est apparu dans l'analyse verticale que les sujets avaient vécu un certain nombre d'expériences qui les ont mis en difficulté et qui leur ont fait prendre du retard par rapport à leurs camarades de classe. En effet, les expériences antérieures sont les segments qui ont été le plus de fois codés³², avec 14,7 % de codages pour les expériences primaires, 14,8 % pour les expériences en classe de cheminement particulier, et 4 % pour leur passage du primaire au secondaire. Ces expériences et ce retard accumulé ont eu pour conséquence qu'ils ne pouvaient plus suivre leur scolarité dans le système scolaire régulier : ils ont ainsi dû emprunter un parcours en classe spéciale puis en parcours de formation axée sur l'emploi. Les expériences qu'ils ont faites seront présentées dans cette sous-partie, et l'on mettra l'accent sur celles qui sont récurrentes dans la vie de ces élèves. Cependant, ils ont également vécu des expériences scolaires antérieures positives, ce qui explique peut-être pourquoi ils n'ont pas décroché malgré les difficultés rencontrées au cours de leur scolarité.

³² Annexe 8

- **Expérience scolaire au primaire**

Verbatim : Expérience d'échec scolaire	Sujet
<i>« J'arrivais encore à suivre au début. C'est la cinquième année que, là, c'était plus difficile et que je ne suivais plus ».</i>	3
<i>« J'avais de la misère en français et en mathématiques ».</i>	4
<i>« Mes parents m'ont fait doubler en maternelle parce que je n'étais pas encore prêt pour aller en deuxième année [...], et après la première et deuxième année [...], c'était les deux seules années où j'ai eu des bonnes notes [...]. En fait j'avais de bonnes bases. Et [...] après, j'avais de la misère à passer les examens ».</i>	7
<i>« J'avais un peu de misère des fois, mais c'était en fonction des périodes ».</i>	9
<i>« En troisième année [redoublement], je crois [...], du primaire [...], j'avais déjà des difficultés en apprentissage dans ce temps-là ».</i>	10

Analyse

Parmi les sujets interrogés, seul le sujet 1 affirme ne pas avoir redoublé au primaire, bien que son orientation en classe de cheminement particulier ait été faite au lieu d'un redoublement, car il a été proposé au sujet soit de redoubler soit d'aller en classe de cheminement particulier. Le sujet 1 dit d'ailleurs que son primaire s'est bien déroulé, sauf « au niveau académique ». Tous les autres sujets expliquent qu'ils ont eu de la difficulté et redoublé au primaire. Il semble que tous les sujets voient le redoublement comme quelque chose de négatif, ou du moins comme quelque chose de plus négatif que d'aller en classe de cheminement particulier et en parcours de formation axée sur l'emploi, et ce d'autant plus que la classe de cheminement particulier et le parcours de formation axée sur l'emploi semblent être proposés comme une alternative au redoublement. Cette alternative est, d'après les élèves interrogés, conseillée par les enseignants ou les acteurs du milieu éducatif.

Verbatim : Expérience sociale	Sujet
<i>« Je me suis un peu mal intégré dans une ou deux écoles [...] et les autres, mais il y en a des formidables [des écoles], mémorables surtout ».</i>	1
<i>« Je me suis fait taxer, intimider par la même personne, je me suis fait un peu taxer au primaire, j'étais en première, deuxième année ».</i>	2

<p>« Quand j'ai eu de l'intimidation, j'ai essayé d'en parler, mais cette année-là, y avait un changement dans toute l'école [...], puis il y avait même vraiment beaucoup de changement dans cette école-là [...]. Donc je n'ai pas pu en parler, donc pendant toute l'année je me suis fait intimider, taxer et puis je ne savais pas à qui en parler ».</p> <p>« Aussi la professeure n'était pas vraiment aidante [...] : à une rencontre de parents, ma professeure est arrivée et puis elle a dit : "je mets tous les bolés d'un bord et tous les faibles de l'autre bord" [...]. Et puis elle a dit à ma mère que moi, j'étais de ceux qui étaient faibles [...]. Puis [...] quand ma mère a parlé du fait que je me faisais intimider par telle ou telle personne [...], la professeure, elle m'a mis directement à côté de cette personne-là [...], et toute l'année je me suis fait intimider encore plus ».</p> <p>« Je n'en avais pas beaucoup [d'amis]. J'étais plutôt la fille qui était dans son coin, réservée, avec mon petit livre ou un petit carnet. Et puis je m'amusais là-dedans ».</p>	
« J'avais mes amis avec qui je me tenais ».	3
« J'en avais deux-trois [amis], mais c'était suffisant. Je ne suis pas le genre de gars à avoir une grosse gang. Je préfère toujours être avec quelques amis sur qui je peux vraiment compter ».	4
« Ça a été compliqué [au primaire] parce que je n'arrivais pas à me faire d'amis [...]. [...] Quand j'étais petit, j'étais très impulsif [...]. J'étais souvent collant et c'est surtout à cause de ça que je n'arrivais pas à me faire d'amis ».	7
« J'ai toujours été correct avec ça [les amis] ».	9

Analyse

Les élèves ont fait dans leur scolarité deux types d'expériences sociales. Les premières sont plutôt négatives et les secondes sont plutôt positives. La majorité des sujets (cinq sur huit) ne semblent pas avoir vécu d'expériences sociales qu'ils se représentent comme négatives au cours de leur scolarité primaire. Parmi les expériences négatives, les résultats montrent une expérience d'intimidation (sujet 2) pour laquelle il est intéressant de souligner que le sujet ne semble pas avoir reçu d'aide de la part des enseignants et des acteurs éducatifs. Au contraire, le sujet semble même avoir vécu, d'après elle, une expérience de harcèlement moral. Enfin, le sujet 7 n'a jamais eu d'expérience sociale positive au sein de son établissement scolaire primaire. Les acteurs du milieu éducatif ne semblent pas avoir été présents pour l'aider dans ces difficultés sociales, car il n'en fait pas de mention positive dans l'entrevue.

Verbatim : Expérience problématique de comportements	Sujet
<i>« Mon comportement, j'étais rendu que j'étais encore un petit bébé [...]. J'étais redevenu bébé et je faisais des crises de bébé comme qu'on appelle ici [...], des crises où qu'on est à terre et qu'on ne veut rien faire : je faisais ça à 11 ans [...]. Puis ça ne marchait plus ».</i>	2
<i>« Ils [les membres de la famille du sujet] se sont rendu compte que j'avais de la misère [...]; pas directement, mais ils me le reprochaient. Surtout au primaire, à cause du comportement ».</i> <i>« Les professeurs, ils me voyaient comme le petit tannant de la classe ».</i>	4
<i>« [...] quand j'étais petit, j'étais très impulsif [...]. J'étais souvent collant et c'est surtout à cause de ça que je n'arrivais pas à me faire d'amis ».</i>	7

Analyse

Trois sujets (2, 4 et 7) sur les huit interrogés se représentent leur scolarité au primaire avec des problématiques de comportement. Ces sujets semblent témoigner d'une prise de conscience de leurs comportements problématiques antérieurs, tels que des problèmes de maturité ou d'asociabilité. Ces élèves semblent penser que leurs comportements ont eu une influence sur leur scolarité. En effet, ils y font référence comme à quelque chose qui leur paraît important pour expliquer leur échec scolaire et/ou social durant leur scolarité primaire et peut-être même leur orientation en classe de cheminement particulier, puis en parcours de formation axée sur l'emploi. Ce constat peut être mis en lien avec un précédent constat selon lequel certains sujets auraient préféré suivre des cours au régulier s'ils en avaient eu la possibilité. Cette prise de conscience, l'explication de ces problèmes de comportement, ainsi que l'importance qu'accordent les sujets à l'expression même de ces problèmes pourraient montrer que cette impossibilité est en partie due précisément à ces comportements problématiques.

- **Passage de l'école primaire au secondaire**

Verbatim	Sujet
<i>« Ça s'est quand même bien fait, on ne voit pas un peu comme la délimitation, excepté de la structure, car c'est maintenant nous qui devons aller aux classes ».</i>	1
<i>« Avant, j'étais une petite fille réservée, [...] et puis en un claquement de doigts je suis devenue la fille super ouverte qui peut jaser avec tout le monde ».</i>	2

« Au début, c'était quand même difficile [...] : c'était plus grand [...] et puis [...] tu dois savoir où est ta classe, et puis les enseignants que tu ne connais pas ».	3
« Ils [les professeurs] avaient une mauvaise image de moi, alors ça m'a permis de changer ».	4
« Je trouvais que j'arrivais mieux à suivre en classe ».	5
« J'ai eu du mal à me faire des amis [...], je ne connaissais personne ».	7
« J'ai trouvé ça difficile, d'avoir des cours différents et que chacun des cours avait comme des attentes différentes. Il fallait comme avoir la tête partout et rester focus sur tout, alors ce n'est pas facile ».	9
« C'est toujours dur de quitter ce qu'on connaît [les amis et les professeurs] pour quelque chose où tout est nouveau ».	10

Analyse

Parmi les sujets interrogés, certains ont trouvé le passage du primaire au secondaire plutôt difficile, alors que pour d'autres sujets, cette expérience s'est avérée être l'occasion de changer certaines choses chez eux qui ne leur convenaient plus, et ainsi d'améliorer leur expérience scolaire ou leur expérience sociale au sein de leur établissement scolaire. Seul le sujet 1 ne semble pas avoir remarqué une grande différence durant ce passage, mais cela s'explique par un changement fréquent d'établissement scolaire au cours de sa scolarité primaire. L'ensemble des autres sujets interrogés témoignent de certaines réactions face à ce changement d'environnement. Effectivement, cette sortie de leur zone de confort leur a donné l'occasion de se retrouver dans une situation sans point de repère, ce qui a facilité leur intégration et leur a permis de se débarrasser d'une étiquette d'élève en échec scolaire. Le seul inconvénient que les élèves semblent avoir rencontré est le changement d'habitudes vis-à-vis du groupe-classe et de leur environnement scolaire en général.

- **Expérience en classe de cheminement particulier**

Verbatim	Sujet
« C'est vraiment juste toi, il n'y a personne qui t'aide, qui te pousse, tu es mis seul absolument [...]. C'est un peu qu'ils [les enseignants] veulent donner un peu	1

<p><i>plus d'autonomie aux élèves, et c'est pas mal un des premiers buts, mais on est vraiment laissés à nous-mêmes ».</i></p> <p><i>« Je n'avais limite aucun ami [dans cette classe] ».</i></p> <p><i>« Ma blonde qui me suit là-dedans ».</i></p>	
<p><i>« Quand j'ai embarqué en CCP 2, la professeure, elle m'a beaucoup aidé, cette année-là »</i></p> <p><i>« Cette stagiaire-là, on avait décidé de faire un projet entrepreneurial avec elle [...]. Cette année-là, vu qu'elle savait que j'avais un très bon potentiel, elle a dit que je pouvais faire ce que je voulais [...], donc j'ai été directrice de ce projet entrepreneurial-là ».</i></p> <p><i>« La professeure de français et de maths, je ne l'aimais pas pantoute [...]. Je lui trouvais tout le temps des défauts [...]. Il y a des jours où je pouvais lui dire qu'elle ne sentait pas bon de la bouche, des jours où je pouvais lui dire qu'elle avait de trop grosses fesses quand elle se penchait. Elle s'en venait tout le temps me mettre ses fesses dans ma face [...]. Je lui trouvais tout le temps de petits défauts. Fait que cette année-là je n'ai pas mal passé mon année à trouver des défauts sur cette professeure-là plutôt qu'à faire mon année scolaire ».</i></p> <p><i>« J'avais rencontré deux garçons, on était vraiment proches [...], et puis c'est là, cette année-là, j'ai passé mon année avec eux autres, ils m'ont présenté du monde [...]. Et c'est là que j'ai commencé à connaître pas mal de monde dans toute l'école ».</i></p>	2
<p><i>« Encore deux, trois [amis] comme au primaire ».</i></p>	4
<p><i>« Une autre personne de la classe on ne s'entendait pas pantoute [...]. On ne s'entendait pas du tout [...]. Dans les cours d'éducation physique, on jouait à des jeux de ballons, là [...] : il me visait souvent [...]. Donc moi, j'ai commencé à faire la même affaire [...]. À un moment donné, j'ai pogné les nerfs et je lui ai sacré mon bâton de hockey dessus [...]. Ça c'était pour lui dire : "Lâche-moi, je suis écœuré" ».</i></p> <p><i>« Il y avait [...] l'enseignant que j'ai eu [...], on était à X. C'était resté le même [...] ; moi et lui on s'entendait bien [...] quand il est arrivé de quoi [...] quand il s'était passé de quoi chez nous la veille d'une fin de semaine ou d'une soirée [...], j'allais lui en parler pour pas qu'il ne se demande pas pourquoi je pogne les nerfs aussi vite ».</i></p>	7
<p><i>« Toujours pas de chicane, on s'entendait quand même bien ».</i></p>	10

Analyse

Deux éléments semblent avoir une influence positive ou négative sur la scolarité des sujets interrogés sur leur parcours scolaire en classe de cheminement particulier. Le premier est l'influence des enseignants, car sept sujets sur huit rappellent une expérience qui les a particulièrement marqués. Ces expériences semblent importantes dans leur parcours en classe de cheminement particulier. Il est ainsi possible de remarquer, grâce à ces *verbatim*, que la relation avec l'enseignant peut avoir une influence sur toute l'année scolaire de l'élève. Le deuxième élément est l'influence des pairs. Effectivement, six sujets sur huit évoquent leur vie sociale en classe de cheminement particulier. On remarque des problèmes de comportement vis-à-vis des pairs et des enseignants, mais sans le recul nécessaire pour l'expliquer. La classe de cheminement particulier semble encore trop récente dans leur vécu pour qu'ils puissent prendre du recul, comprendre leurs comportements et en expliquer l'influence sur leur orientation et leur réussite ou leur échec, contrairement à la scolarité au primaire avec laquelle ils ont pris suffisamment de distance pour produire une certaine analyse de leur comportement problématique.

- **Adaptation scolaire**

Verbatim	Sujet
« Je crois en avoir eu quelques-uns [plans d'intervention] [...]. Je ne pourrais pas vraiment [...] affirmer, mais [...] c'est plus quelque chose qui se dit plus avec les parents en fait [...], qui se communique plus avec eux que directement avec l'élève »	1
« Non [pas de plan d'intervention] [...]. J'ai eu une orthopédagogue, mais c'était pour une aide en mathématiques »	2
« Je crois que oui [avoir eu un plan d'intervention] [...]. Je ne suis pas sûr, mais les deux, je pense [au primaire et au secondaire] [...]. La CCP [Classe de Cheminement Particulier] c'est un peu une sorte d'adaptation »	3
« Oui j'en ai eu plein [de plans d'intervention] »	7
« Je me souviens que dans la classe, en bas, quand j'avais 13 ans » [a eu des adaptations scolaires]	9
« J'en ai eu deux ou trois. Je ne me rappelle plus combien exactement, mais j'en ai eu au moins un au primaire et un au secondaire ».	10

Analyse

On se rend rapidement compte que tous les élèves ont eu un plan d'intervention. Même si deux sujets répondent qu'ils n'en ont pas eu, au vu de leur parcours scolaire et du peu de détails qu'ils donnent, il est possible de penser qu'ils en ont eu un sans le savoir. Les autres *verbatim* des sujets vont également dans cette direction. Les élèves sont très peu informés et ne savent pas vraiment combien ils ont eu de plans d'intervention ni à quelle période précise de leur scolarité. Un sujet affirme même que c'est aux parents que les enseignants doivent en parler. Ce sujet ne semble même pas vouloir être inclus dans les démarches de mise en place des adaptations scolaires qui le concernent. De plus, les autres sujets ne semblent pas non plus, au vu de l'imprécision de leur discours, être mis au courant de leur plan d'intervention ni des adaptations scolaires mises en place par le système scolaire pour faire face à leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

4.3.4. Activités extrascolaires

- **Les loisirs**

Verbatim	Sujet
« <i>Juste marche et randonnées</i> ». « <i>Le gaming</i> ».	1
« <i>Je vais souvent marcher. C'est l'une de mes plus grandes passions aussi</i> ». « <i>J'écoute du rap québécois</i> ».	2
« <i>Ma mère d'accueil m'avait inscrit à des cours de guitare</i> ».	3
« <i>Le hockey et le soccer je te dirais que [...] c'est ce que j'aime le plus</i> ». « <i>J'ai un groupe de musique aussi</i> ».	4
« <i>Jouer aux jeux vidéo [...]. Moi je suis plus genre call of Duty ou GTA</i> ».	7
« <i>Je fais du quatre roues [...], c'est du quad [...]. L'hiver, je fais aussi de la motoneige [...]; l'été je joue au golf</i> ».	8
« <i>On aime ça, gamer ensemble [avec ses amis]</i> ».	9
« <i>Le football, c'est le mardi et le mercredi [...]; et puis le basket, c'est le jeudi</i> ». « <i>Je suis gamer [...] quand j'ai le temps [...], je joue à Wii et à Mario-kart et tout ça</i> ».	10

Analyse

Les loisirs des sujets sont assez semblables. Parmi les loisirs cités par les sujets, trois sont cités par au moins quatre sujets à chaque fois. Celui qui est le plus présent est l'activité physique, qui semble la plus appréciée par les sujets (cinq sujets sur huit). Parmi les loisirs les plus cités, celui qui est également très présent (cité par quatre sujets sur huit) est le « gaming », soit les jeux vidéo. Pour finir, la dernière activité citée le plus de fois est en lien avec la musique (quatre sujets sur huit). Ainsi, ces activités leur permettent de sortir de la case « élève en difficulté ». Ils semblent faire ce qu'ils aiment et se sentir à l'aise et à leur place dans leurs loisirs. Ces loisirs semblent constituer un enrichissement sur plusieurs aspects de leur vie. La musique semble les apaiser, pour reprendre la célèbre citation de Platon : « La musique adoucit les mœurs »³³. Le sport collectif permet de développer la cohésion d'équipe et de créer des liens en dehors du système scolaire. Enfin, les jeux vidéo semblent permettre de développer des liens sociaux avec des pairs et de les divertir.

- **Le travail rémunéré**

Verbatim	Sujet
« J'ai travaillé vraiment énormément. J'avais quatre heures de sommeil par jour ».	1
« Je gardais les enfants du parc [...] ; j'ai été apprenti monitrice dans un camp d'été [...] ; j'ai été caissière à X ».	2
« Je cherche un emploi en ce moment ».	5
« Je vais surement être engagé cet été à X ».	10

Analyse

D'après les résultats précédents, ces élèves sont déjà très occupés par leur stage et leurs loisirs, qui s'ajoutent à deux jours d'école par semaine. Il leur reste peu de temps pour le travail rémunéré. Certains ont tout de même un travail à côté de leurs études ou en recherchent un. D'autres résultats montrent que des élèves se perçoivent en difficulté et semblent manquer de confiance en eux pour prétendre à certains postes. Enfin, d'autres font le choix d'essayer tout de même ; cependant, une

³³ <https://www.les-philosophes.fr/la-republique-de-platon.html>

minorité souhaite travailler sur le lieu du stage et semble ne pas vouloir sortir d'une certaine zone de confort et des tâches apprises durant la scolarité.

4.3.5. Les conditions de vie du répondant

Verbatim	Sujet
« Je suis en situation financière assez légère [...], parce que normalement, dès la fête de mes 18 ans, on m'a dit qu'on me mettrait à la porte [-silence-], tout de suite ». « Et puis du côté de mon père, vu qu'ils [les parents du sujet] sont séparés ».	1
« Ma mère et mon père sont séparés [...], et puis mon père je ne le vois plus à cause de raisons [...], parce qu'il me frappait et puis tout ça ».	2
« J'habite en famille d'accueil ».	3
« Du lundi au vendredi, je me lève à 6 h du matin et ce n'est pas facile de se lever à 6 h tous les matins ».	10

Analyse

Certains sujets (quatre sur huit) témoignent de certains aspects de leur vie qui leur semblent peu favorables à leur réussite scolaire, avec des pratiques parentales négatives et des familles plutôt dissolues. Effectivement, il est possible de remarquer, d'après les éléments décrits, que ces sujets viennent de milieux plutôt défavorisés et que les parents sont très souvent séparés, parfois même pour cause de violence sur l'enfant. On remarque également l'importance des parents et de leur relation avec le sujet. Le fait que les sujets en fassent mention montre qu'ils portent donc une certaine importance à cette relation et qu'elle a, semble-t-il, une influence sur leur scolarité et leur choix d'orientation. Il est cependant possible d'établir un lien entre les milieux défavorisés d'où proviennent ces élèves et leurs choix d'orientation en classe de cheminement particulier, puis en parcours de formation axée sur l'emploi. Ainsi le milieu social semble avoir une influence sur leur parcours scolaire.

4.3.6. Projet

Verbatim	Sujet
« C'est d'aller le plus loin possible côté de mes études, je dirais ».	1

<p>« Donc supposément, il me reste encore une année [...], ce qui fait que c'est sur deux ans [...]. Je préférerais continuer mes études surtout [...], mais je ne sais pas comment ça va tourner parce que j'ai déjà plusieurs années de retard [...] et j'avoue que ce n'est pas handicapant, mais c'est surtout embarrassant [...] pour ce qui est du décalage de l'âge en fait [...], parce qu'il y a du monde dans le même programme, qui sont à peine moins [...] surtout beaucoup moins d'un an plus vieux que moi, puis qui reviennent du Cégep pour faire une formation en alternance ».</p> <p>« J'aurais quasiment un revenu moyen [...] ; [Je souhaiterais] sortir de mes problèmes [...] aussi être en appartement, redevenir stable ».</p>	
<p>« Sûrement arrêter pendant un an [...], aller travailler [...], remonter ma motivation pour l'école parce que là, j'ai plus beaucoup de motivation [...]. Je m'en vais chercher un peu de motivation et de maturité [...] pour aller tout de suite aux adultes l'année d'après [...] et puis finir mon année ».</p> <p>« Dans cinq ou dix ans, je me vois encore assise sur le banc d'école à étudier ».</p>	2
<p>« J'aimerais travailler directement après ».</p> <p>« Pas vraiment de projet. Je préfère voir au fur et à mesure ».</p>	3
<p>« J'aimerais ça, plutôt, travailler [...], avoir mon scooter [...], avoir un appartement ».</p>	4
<p>« Je ne penserais pas [poursuivre les études] [...] : je pense que je vais aller travailler ».</p>	5
<p>« Sûrement travailler ».</p> <p>« Je compte m'acheter du matériel pour mixer ».</p>	7
<p>« Je veux travailler dans une entreprise d'électronique comme X ».</p> <p>« Ce n'est pas facile. Je ne sais pas, c'est comme vraiment loin ».</p>	9
<p>« Après, ça va être le travail, le basket et le football ».</p> <p>« Moi, je me concentre sur la journée [...] parce que c'est négatif, je trouve ».</p>	10

Analyse

Parmi les huit sujets, six veulent travailler immédiatement après leur parcours de formation axée sur l'emploi. Les deux sujets qui envisagent la poursuite d'études ont des doutes ou mettent des conditions à ce projet. Pour ce qui est d'envisager leur vie dans cinq ou dix ans, les sujets se séparent en deux groupes. Dans le premier groupe, se trouvent ceux qui voient assez précisément

leur situation future et donnent des détails. Dans le deuxième groupe, les sujets donnent moins de détails, car ne se représentent pas réellement leur vie sur le moyen ou le long terme.

4.4. Synthèse des résultats

Neuf constats semblent ressortir de l'analyse des résultats. Premièrement, les sujets semblent subir leurs parcours scolaires, avoir peu de contrôle sur celui-ci et ne pas être inclus dans les démarches administratives les concernant. En effet, les élèves semblent peu inclus dans les démarches du plan d'intervention et dans la mise en place d'adaptations scolaires. Ils ne semblent pas concernés par ces démarches et ne souhaitent pas non plus y être inclus. Les élèves ont également peu de contrôle sur leurs expériences de stage, malgré le temps qu'ils consacrent à celui-ci. Enfin, les élèves semblent subir leur orientation, puisque ce n'est pas leur choix, mais bien d'autres éléments qui sont pris en considération pour expliquer l'orientation scolaire de ces sujets vers la formation axée sur l'emploi : leurs difficultés ; les arguments des enseignants ; la décision des parents. Lorsqu'ils expriment leurs penchants personnels pour une profession particulière, il semble que les élèves aient des motifs d'orientation plutôt idéalistes, qui ne correspondent pas toujours à la réalité rencontrée dans leur expérience scolaire.

Deuxièmement, l'établissement scolaire ne semble pas toujours adapté aux besoins réels des élèves. Car le parcours de formation axée sur l'emploi, par exemple, ne semble pas organisé de manière à ce que tous les élèves inscrits dans cette formation puissent participer pleinement aux activités organisées par l'établissement scolaire. Cependant, les élèves ne se disent pas frustrés par cette impossibilité. En outre, les élèves qui vivent des injustices dans l'établissement de la part des autres élèves souhaiteraient plus de discipline, alors que les sujets qui ont vu leurs comportements sanctionnés veulent une discipline plus souple.

Troisièmement, il ressort que tous les sujets ont un parcours scolaire comportant des échecs qui ont eu lieu durant leurs apprentissages au primaire. Trois sujets ont vécu des expériences sociales négatives, dont une ayant subi des intimidations, et trois élèves sur huit ont connu des problèmes de comportement. Certains des sujets ont pris de conscience de leur comportement problématique au primaire, mais n'ont pas assez de recul pour comprendre et analyser ces mêmes comportements problématiques en classe de cheminement particulier et en parcours de formation axée sur l'emploi. De plus, les sujets semblent avoir une vision négative du redoublement, et voient

le choix d'orientation en classe de cheminement particulier ou en parcours de formation axée sur l'emploi comme une alternative à celui-ci.

Quatrièmement, l'influence des pairs et des enseignants est présente tout au long de leur parcours scolaire. Les sujets semblent en effet bien intégrés socialement, que ce soit dans leur classe en parcours de formation axée sur l'emploi ou dans des activités relationnelles qui ont lieu en dehors du cadre scolaire. Les sujets en situation de couple peuvent ajouter une relation ayant une influence positive ou négative à leur expérience scolaire. En outre, certains des sujets ont vécu une expérience positive avec leur enseignant, d'autres non. Ces bonnes ou mauvaises expériences semblent influencer leurs attitudes face à leur parcours scolaire.

Cinquièmement, trois groupes se distinguent parmi les sujets interrogés : ceux qui affirment aimer tous leurs cours ; ceux qui préfèrent les matières plus professionnelles et qui aiment moins les matières plus générales ; ceux qui préfèrent les matières plus générales. Un élève se distingue parmi les sujets, car il aurait préféré suivre les cours du régulier.

Sixièmement, certains sujets ont trouvé le passage du primaire au secondaire plutôt difficile à vivre, alors que pour d'autres, ça a été l'occasion d'améliorer leur expérience scolaire. Seul un sujet ne semble pas avoir vu une grande différence lors de ce passage.

Septièmement, trois loisirs semblent être les plus appréciés par l'ensemble de la population cible : l'activité physique ; les jeux vidéo ; la musique.

Huitièmement, plusieurs sujets témoignent de certains aspects de leurs conditions de vie qui semblent peu favorables à leur réussite scolaire, et de pratiques parentales plutôt négatives. En effet, un lien a été établi entre le milieu social, le parcours scolaire et le climat familial de l'élève.

Neuvièmement, enfin, parmi les huit sujets, les attitudes concernant l'avenir restent plutôt floues, et les projets envisagés semblent peu élaborés. Cependant, les sujets voient l'avenir de façon sereine. Parmi eux, six veulent aller directement sur le marché du travail après le parcours de formation axée sur l'emploi. Deux d'entre eux seulement souhaitent poursuivre leurs études, mais ceux-ci ont des doutes sur la faisabilité de ce projet ou y posent des conditions. Deux groupes se distinguent parmi les sujets, concernant la vision de leur vie à moyen et long terme. Certains semblent voir assez précisément leur avenir, alors que d'autres n'y parviennent pas et préfèrent seulement réfléchir à court terme.

Chapitre 5 : Discussion

L'objectif de cette recherche était d'identifier et d'analyser les attitudes des ECSPF concernant leur parcours scolaire. Par des entrevues semi-dirigées, il a été ainsi possible d'interroger les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sur leur parcours scolaire. C'est cette subjectivité qui a été transformée en données empiriques puis en données scientifiques afin de répondre à notre question de recherche : quelles attitudes les élèves inscrits en formation axée sur l'emploi et issus d'une classe de cheminement particulier développent-ils face à leur parcours scolaire ? En répondant à cette question, il est possible d'apporter de nouvelles connaissances scientifiques et de favoriser la diplomation et la persévérance scolaire des ECSPF en proposant des pistes d'intervention.

Tout d'abord, les résultats montrent que plusieurs éléments sont à prendre en considération pour expliquer l'orientation scolaire de ces sujets en formation axée sur l'emploi. Ainsi, les résultats de la présente recherche ainsi que les recherches scientifiques antérieures démontrent qu'il faut envisager une décision d'orientation scolaire et professionnelle comme le produit de l'action collective et non comme un choix individuel fait par l'élève. Ce sont les interactions entre les différentes catégories d'acteurs, soit les enseignants, les parents et l'élève, qui définissent le parcours scolaire de l'élève (Masson, 1997). Il est également possible d'envisager cette interaction comme le résultat d'une influence multifactorielle comprenant le climat scolaire, le climat familial et le concept de soi (Charbonneau, Samson, & Rousseau, 2014 ; Cohen, 2006 ; Deslandes & Royer, 1994). Parmi ces influences multifactorielles, l'expérience au primaire montre que tous les sujets ont rencontré des échecs durant leur apprentissage. Les élèves étant en difficulté scolaire peuvent ne pas avoir des résultats suffisants pour accéder au régulier, d'autant plus qu'un grand nombre de facteurs peut être la cause de ces difficultés scolaires. La littérature scientifique explique aussi l'inaccessibilité aux filières du régulier par les exigences formelles et informelles instaurées par les établissements à l'entrée d'un programme (Doray et *al.*, 2009). Il y a donc une influence de l'institution, bien que celle-ci ne soit pas directement citée par les sujets, puisqu'ils n'ont pas un réel contrôle sur celle-ci ou bien ne sont peut-être pas même pas au courant de ces exigences, puisqu'elles ne sont pas évoquées. Ainsi, la non connaissance et l'absence de contrôle sur les exigences d'entrée dans les filières rendent les probabilités d'accès peu ou pas envisageables pour les ECSPF.

Le deuxième facteur pris en considération pour expliquer l'orientation scolaire de ces sujets est l'influence des enseignants et de leurs parents. En effet, ces représentants sont décrits par Le Bastard-Landrier (2005) comme étant les personnes qui jugent l'élève sur ses capacités, c'est-à-dire que ce sont eux qui déterminent si l'élève est bon ou moins bon que le reste du groupe. C'est ce jugement qui va permettre par la suite de proposer un choix d'orientation à l'élève concerné. Le jugement de ces personnes sur l'élève se trouve légitimé par le niveau de performance académique demandé aux élèves. Cette performance académique est d'ailleurs déterminée par les notes attribuées par ce même enseignant, qui porte un jugement dans le but d'orienter le sujet objectivement. Cependant, cette orientation n'a rien d'objectif, puisque les notes attribuées sont influencées par « l'effet enseignant » comprenant ses pratiques et ses attitudes (Bressoux, 2008). L'influence des enseignants est donc déterminante, d'autant plus que la qualité de l'enseignement n'est pas égale d'un enseignant à l'autre (Gauthier et *al.*, 2004). Les pratiques « traditionnelles » semblent moins appréciées par les sujets interrogés puisqu'elles apparaissent moins adaptées à leurs besoins. Ainsi, l'enseignement explicite serait sensiblement plus adapté aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, comme le démontrait la méta-analyse de Swanson et Hoskyn (1998) : d'après elle, les composantes qui ont un effet positif sur la réussite des EDAA correspondent aux caractéristiques d'un enseignement explicite. Un autre type de pédagogie à envisager avec ces élèves est la pédagogie différenciée, puisqu'elle est individuelle et personnalisée, et bien que les résultats de la méta-analyse de Gauthier et Jobin (2008) sur la pédagogie différenciée aient démontré qu'elle avait peu d'effet sur la réussite des élèves et que sa prescription reposait sur des preuves assez limitées. Tremblay (2017) a posé plusieurs conditions à cette approche (engagement des enseignants, formation, soutien administratif, *etc.*) qui permettraient de développer une réelle pédagogie différenciée dans les classes de formation axée sur l'emploi et les classes spéciales, et ainsi d'envisager une meilleure réussite scolaire de ces élèves.

Les parents semblent également avoir leur importance dans les choix d'orientation des élèves. De nombreuses études ont démontré que les pratiques parentales ont une influence sur la réussite scolaire des élèves (Le Blanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993 ; Marcotte et *al.*, 2001), mais il était moins évident que les parents aient une influence plus précisément sur les choix d'orientation des élèves. Cependant, il aurait pu être pertinent de déterminer au préalable la classe sociale des sujets afin de savoir si l'influence des parents concernant leur orientation était en lien avec

l'habitus décrit dans la revue de la littérature scientifique. N'ayant pas pris en considération cet élément, il devient difficile de déterminer si les sujets viennent de milieux défavorisés et si leur choix d'orientation est clairement déterminé par le revenu de leurs parents, et si ces élèves répondent ou non à la culture valorisée par l'école (Bourdieu, 2000). Il est tout de même possible de penser qu'à la description de leur parcours et de leurs difficultés scolaires, ces élèves viennent de milieux défavorisés et qu'ils n'ont pas réussi à répondre aux attentes scolaires, ce qui les a inévitablement orientés vers des filières peu valorisées par la société, et ce d'autant plus que les résultats montrent que quatre sujets sur les huit interrogés ont des conditions de vie qui semblent défavorisées, avec des pratiques parentales très peu positives. Il est effectivement possible de se rendre compte, à la lecture des *verbatim*, que les conditions socio-économiques des sujets sont plutôt faibles et négatives. Or, le lien entre le décrochage scolaire et le milieu socio-économique n'est plus à prouver (Bernier *et al.*, 2014 ; Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005 ; Bouchard & Saint-Amant, 1993 ; Bourdieu, 1979a). De nombreux auteurs ont mis en évidence, et ce depuis plusieurs années, que les conditions de vie sont un facteur important qui influence la scolarité d'un élève.

Outre ce facteur socio-économique, les résultats de la présente étude mettent en évidence un style éducatif qui peut se définir par certaines pratiques parentales négatives, un encadrement familial incohérent, des conflits entre les parents, des conflits entre les parents et les enfants, des épreuves familiales (Lafortune & Balde, 2012), un manque de soutien affectif ainsi qu'un faible engagement des parents (Le Blanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993). Même si les sujets interrogés ne sont pas décrocheurs, leurs conditions de vie peuvent expliquer leur échec scolaire et leur choix d'orientation dans des filières peu valorisées par la société. En effet, il a été démontré que la structure, les attitudes et les pratiques familiales sont des facteurs influençant la réussite, l'échec ou le décrochage scolaire d'un élève (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005). De plus, un élève dont la famille est désunie ou recomposée et qui subit des pratiques parentales négatives est d'autant plus susceptible de décrocher à l'école (Janosz *et al.*, 2013), ce qui va dans le sens des résultats récoltés dans la présente étude.

Un autre constat vient confirmer cette absence prise de conscience des élèves sur le fait qu'ils sont mis en échec par le système lui-même (Bourdieu, 1966) et qu'ils se trouvent placés dans des classes non valorisées contre leur gré (Rousseau, 2009). En effet, il semblerait que les élèves se

fassent une représentation plutôt idéaliste de leur choix d'orientation. Cet idéal ne semble généralement jamais correspondre à la réalité de leur expérience scolaire, d'après l'idée qu'ils se font de l'avis de leur enseignant. Les élèves auraient des attentes vis-à-vis de leur choix de programme scolaire. C'est d'ailleurs pour cela que certains d'entre eux n'ont pas choisi le redoublement, parce qu'ils semblent penser que la classe de cheminement particulier et le parcours de formation axée sur l'emploi leur correspondent mieux, car ils y feront ainsi ce qu'ils aiment ; ils pensent alors que cela sera moins difficile et qu'ils pourront suivre plus facilement. Il y a également le fait que les parents et/ou les enseignants les ont guidés dans ces filières. Ils se résignent donc à faire, voire à subir ce programme tout en pensant que c'est là qu'ils doivent être puisqu'ils n'avaient pas la possibilité de suivre un autre programme. On peut effectivement dire « subir », puisque ce programme ne répond pas réellement à leurs attentes. D'autres résultats de la présente recherche vont également dans ce sens, puisqu'ils révèlent que les élèves ont peu de contrôle sur leur expérience de stage malgré le temps qu'ils consacrent à celui-ci et bien que le stage semble faire partie des aspects importants de leur parcours scolaire. Cette idée a été exprimée par cinq sujets sur huit, alors qu'elle ne faisait pas partie des thèmes de discussion lors de l'entrevue.

Par ailleurs, les résultats semblent montrer que les élèves considèrent leur orientation en classe de cheminement particulier ou en parcours de formation axée sur l'emploi comme une alternative à un redoublement proposé. Or, le cheminement particulier et la formation axée sur l'emploi peuvent être mieux adaptés sur le court terme, par exemple en imposant moins de devoirs le soir, à la différence du régulier. Cependant, rester dans le régulier serait peut-être plus avantageux pour eux sur le long terme. C'est pourquoi leur donner une vision plus positive du redoublement, et non leur présenter comme alternatives la formation axée sur l'emploi et la classe de cheminement particulier, pourrait être intéressant et leur permettre de rattraper leur retard. Ce choix d'orientation pourrait être plus adapté, car ce ne sont pas forcément leurs capacités qui sont mises en cause, mais plutôt leur motivation à rattraper leur retard. Ces élèves face à ce choix plutôt désavantageux pour leur avenir ne semblent pas se rendre compte qu'ils ne sont pas réellement les acteurs de leur parcours scolaire. Ils subissent le système et ne semblent pas vouloir se rebeller contre celui-ci. Rares sont ceux, parmi eux, qui auraient seulement préféré être dans le régulier. Les élèves interrogés semblent ne pas remettre le système en question, mais se blâment plutôt eux-mêmes, considérant leurs difficultés scolaires comme la cause de leur choix d'orientation.

De plus, les résultats montrent que quatre sujets ont trouvé le passage du primaire au secondaire plutôt difficile. Pour ces élèves, ce passage consiste à passer du primaire à la classe de cheminement particulier. Sept élèves de l'étude ne sont pas restés indifférents à ce passage du primaire au secondaire, ce qui semble cohérent au vu du trouble que peut provoquer une transition scolaire, en particulier chez les EDAA (Poncelet & Lafontaine, 2011), et cela d'autant plus que les auteurs s'entendent sur le fait que la transition du primaire au secondaire est un élément clé du parcours scolaire des élèves. Ce passage, qui peut être perçu comme une rupture venant interférer avec le courant normal de la vie des élèves (Poncelet & Lafontaine, 2011), peut créer des difficultés chez eux, en particulier concernant les savoirs essentiels et conceptuels (Bednarz, Lafontaine, Auclair, Morelli, & Leroux, 2009). D'après les témoignages de ceux qui semblent avoir vécu ce changement de manière positive, il est possible de mettre en avant le fait que la classe de cheminement particulier est destinée aux élèves qui ont besoin d'un enseignement adapté (MELS, 2008). Cette classe se différencie donc des classes du régulier. Cette adaptation expliquerait pourquoi certains élèves, en difficulté au primaire, ont bien vécu ce passage au secondaire. La classe de cheminement particulier serait donc conçue de manière à permettre une transition planifiée et harmonieuse et de réunir les éléments essentiels pour que le passage de l'élève soit de qualité (Julien-Gauthier, Ruel, Moreau, & Martin-Roy, 2016). Effectivement, la majorité des élèves interrogés n'évoquent pas dans leurs attitudes, au sujet de leur parcours scolaire, les conséquences négatives décrites par la littérature ; au contraire, ce sont même des conséquences plutôt positives qui découlent de cette transition, ce qui semble montrer qu'une transition de qualité a été effectuée par les acteurs du milieu éducatif pour ces élèves en difficulté (Poncelet & Lafontaine, 2011).

Ensuite, les résultats de l'analyse montrent que le parcours de formation axée sur l'emploi n'est pas organisé de façon à ce que tous les élèves inscrits dans cette formation puissent participer pleinement aux activités organisées par l'établissement. Il serait pertinent que ces élèves puissent y participer, car ces activités parascolaires favoriseraient la réussite personnelle et scolaire des élèves (Lapointe, Labrie, & Laberge, 2010). D'autres résultats de la présente étude vont dans ce sens, comme il est possible de le remarquer dans les attitudes antérieures d'une stagiaire-enseignante qui a élaboré un projet entrepreneurial avec un des sujets. Effectivement, un projet entrepreneurial augmenterait la motivation intrinsèque des élèves (Lapointe, Labrie, & Laberge, 2010). De plus, il a été prouvé que des interventions basées sur l'utilisation des activités

parascolaires amélioreraient significativement les résultats chez les élèves potentiellement décrocheurs. Les élèves auraient également une meilleure estime de soi, une meilleure perception du milieu scolaire, davantage de motivation et feraient preuve de moins d'absentéisme (Beauregard & Ouellet, 1995). D'après l'étude de Bavoux et Pugin (2017), rendre plus accessibles les activités parascolaires organisées au sein de l'établissement contribuerait à améliorer le climat général. Or, il semblerait qu'en formation axée sur l'emploi, les élèves n'y aient pas entièrement accès.

Les résultats montrent également que les élèves qui vivent des injustices de la part des autres élèves souhaitent davantage de discipline. Les sujets dont les comportements ont été sanctionnés demandent au contraire un assouplissement de la discipline. Ces élèves sont particulièrement touchés par ce constat, puisque les EDAA ont soit des difficultés d'adaptation, soit des problèmes de comportements perturbateurs ou non conformes aux normes établies (Goupil, 2007). En effet, les problèmes de comportement sont plus fréquents chez ces élèves, et se manifestent par des comportements violents, du harcèlement, des brimades ou des intimidations. Les résultats de la présente recherche confirment ces faits, puisque plusieurs sujets ont évoqué des problèmes de comportement dans leurs attitudes antérieures. De plus, trois sujets ont vécu des expériences sociales négatives dont une témoignant de comportements d'intimidation et affirmant n'avoir pas reçu d'aide de la part des professeurs ou des acteurs du milieu éducatif. Il ressort également de la littérature scientifique une incidence élevée d'intimidation vécue particulièrement chez cette population d'élèves inscrits en classe spéciale (Norwich & Kelly, 2010). Cependant les élèves ne sont pas uniquement victimes d'autres élèves. Ils sont également victimes de la réponse des enseignants et de l'institution scolaire face à ces problèmes de comportement. L'institution scolaire face à ces problématiques de comportement doit veiller à la sécurité de son établissement et à la sécurité physique et émotionnelle des élèves (Debarbieux *et al.*, 2012). Les élèves sont donc forcément victimes soit de leurs pairs, soit des sanctions mises en place par le système scolaire. Ces élèves, étant plus sensibles à la sécurité et à la discipline mise en place par leur établissement, se voient pris dans l'engrenage du renforcement négatif (Lieury & Fenouillet, 2013). D'après la « loi du renforcement », les sujets EDAA seront donc plus susceptibles de subir un renforcement négatif à cause de leurs problèmes de comportement et donc de se faire sanctionner plus souvent que les élèves sans difficulté d'adaptation (Lieury & Fenouillet, 2013). Il faut également prendre en considération le constat développé par Gaudreau et al., (2012), selon lequel un enseignant ayant

un sentiment d'efficacité faible apprécierait peu les élèves ayant des problèmes de comportements et utiliserait davantage de sanctions. Ce renforcement négatif va à l'encontre de l'objectif qui consiste à favoriser la réussite scolaire de ces élèves. Effectivement, le renforcement positif, contrairement au renforcement négatif, aurait comme principale conséquence d'augmenter qualitativement et quantitativement les résultats cognitifs des élèves, ainsi que de prévenir leurs problèmes de comportements en classe (Debarbieux & Blaya, 2009).

En outre, les résultats montrent que les sujets semblent être bien intégrés socialement dans leur établissement scolaire, mais également en dehors. Cette intégration sociale semble être un des facteurs qui crée le bon rapport de l'élève à l'école (Lafortune & Balde, 2012). Cependant, ces résultats sont en partie en désaccord avec la littérature scientifique, qui démontre que les jeunes qui ont des difficultés scolaires ont plus de difficulté à s'intégrer socialement. Les résultats montrent également certaines difficultés d'intégration, mais uniquement dans leurs expériences antérieures au primaire. Concernant leur expérience actuelle, la littérature met aussi en avant le fait que les jeunes n'ayant pas de réelles difficultés sociales peuvent se voir intégrer un groupe de pairs dont la fréquentation augmente le risque de décrochage (Glanville, Sikkink, & Hernandez, 2008). Ce dernier point n'a pas de réelle valeur dans la présente recherche puisque les sujets interrogés n'ont pas décroché. Il se pourrait donc que les sujets de l'étude n'aient pas décroché grâce à leur participation à des activités extrascolaires et à la diversification des groupes d'amis, ce qui a eu une influence positive sur leur scolarité (Glanville, Sikkink, & Hernandez, 2008). Effectivement, les sujets de l'étude correspondraient davantage à ce type de population, car en plus d'être socialement intégrés dans leur établissement scolaire et en dehors, ils ont des loisirs assez diversifiés, comme le montrent les résultats. Les résultats ont fait ressortir que trois loisirs semblaient être les plus appréciés par l'ensemble de la population cible, soit l'activité physique, les jeux vidéo et la musique. De plus, l'influence des pairs sur l'attitude des élèves tout au long du parcours scolaire est l'une des plus importantes. Les écrits scientifiques vont dans ce sens, puisque plusieurs études ont mis en évidence que le groupe de pairs influence la réussite et la persévérance scolaire (Sage & Kindermann, 2000 ; Brodaty, 2010), particulièrement à l'époque de l'adolescence (MELS, 2010), ce qui est le cas de la population cible de la présente recherche.

À partir des résultats obtenus sur les projets futurs de ces élèves, le constat suivant est ressorti. Parmi les huit sujets, six veulent aller directement sur le marché du travail après le parcours de

formation axée sur l'emploi. Deux d'entre eux seulement souhaitent poursuivre leurs études, mais ceux-ci émettent des doutes ou posent des conditions à ce projet. Ces résultats semblent signifier que les jeunes inscrits en parcours de formation axée sur l'emploi n'ont pas, en général, l'envie de poursuivre leurs études après la fin de leur programme. Ce choix professionnel semble cohérent, puisque le but premier de cette formation est de qualifier les élèves afin de contribuer à leur insertion rapide sur le marché du travail (Rousseau & Bergeron, 2017). Les élèves de la présente étude semblent avoir des similarités avec les élèves du troisième groupe de l'étude de Montandon et Osiek (1997). Effectivement, les sujets semblent entretenir des rapports ambivalents au savoir, parfois même difficiles, alors qu'ils ont en outre avoir l'impression de subir leur scolarité. Ces élèves essaient de « s'accrocher » puisqu'ils ne sont pas en décrochage scolaire. Ils font peu de lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qu'ils vont faire plus tard, même s'ils pensent que ce qu'ils apprennent leur sera utile pour leur projet. Il se pourrait donc que les élèves qui décrochent du parcours de formation axée sur l'emploi correspondent à ceux du quatrième groupe de cette même étude. Ceci est une supposition, puisque les élèves qui décrochent ne sont plus dans le système scolaire et ne font donc pas partie des sujets de l'étude. Supposément, il s'agit d'élèves provenant de milieux sociaux défavorisés, comme ceux qui ont été interrogés ici. À la différence des élèves de la présente étude, il s'agirait d'élèves dont le vécu scolaire semble uniquement défini par des expériences négatives. Les quelques expériences positives ont donc leur importance pour les sujets de cette étude, puisqu'elles leur ont permis de ne pas se sentir exclus du système scolaire et ainsi de ne pas décrocher.

Conclusion

Pour conclure sur les résultats de la présente recherche, les élèves sont face à un système immuable dont les filières semblent fermées. La réaction des élèves est assez fataliste par rapport à la seule offre de programme qui leur est faite. Ils sont assez passifs, subissent leur programme, le plan d'intervention, les pratiques enseignantes, le stage, les cours et les conséquences de leurs milieux défavorisés sans pour autant en avoir conscience. Ils n'ont pas le choix de leur parcours scolaire, mais ne remettent pourtant pas en cause le système ni la politique scolaire qu'ils subissent au quotidien. Leur comportement est finalement assez soumis alors qu'au vu de leur parcours antérieur, frustration et colère contre le système scolaire auraient été possibles. Contrairement aux attentes, les élèves semblent apprécier leur classe, leur établissement et leurs pairs en plus d'avoir des loisirs en dehors de l'école. Bien que leurs attitudes antérieures semblent plutôt négatives, il se dégage une certaine stabilité et un certain bien-être de leur attitude actuelle face à leur parcours scolaire. De plus, ils envisagent l'avenir de façon sereine, même si leur projet est encore un peu flou.

1) Limites de l'étude

Les résultats de la présente recherche doivent être considérés à la lumière de certaines limites méthodologiques. Dans un premier temps, seules deux écoles ont accepté de participer à l'étude. Cette recherche n'est donc pas représentative de tous les établissements scolaires du Québec. Elle n'est pas non plus représentative des attitudes de tous les élèves qui fréquentent un parcours de formation axée sur l'emploi après avoir été inscrits dans une classe de cheminement particulier. En effet, cette étude ne peut prétendre à cela, car seuls huit élèves ont été rencontrés. Ensuite, la population cible est assez rare. D'après les enseignants qui ont accepté de collaborer, dans un premier temps par courriel, avec la chercheuse, une grande proportion des élèves inscrits en formation axée sur l'emploi et qui ont fréquenté une classe de cheminement particulier au secondaire ont un code. Or, les élèves qui ont un code et donc un handicap ne faisaient pas partie de la population cible. Les élèves correspondant aux critères de la présente étude étaient donc rares, voire inaccessibles, car ils ne recontactaient que très rarement la chercheuse. Seuls ceux qui ont accepté ont participé à l'étude. Il est possible de s'interroger sur l'expérience scolaire des élèves qui n'ont pas souhaité participer : peut-être était-elle plus négative et ces élèves ne voulaient-ils pas en parler. Dans un troisième temps, ce qui n'avait pas vraiment été mis en avant dans la recension des écrits, c'est que les élèves interrogés sont des adolescents, et ont de surcroît vécu

des expériences qui ne sont pas toujours positives avec les acteurs du milieu éducatif. De ce fait, certains sujets pouvaient être sur la défensive, voire un peu introvertis et intimidés et n'ont donc pas livré beaucoup de contenu. Dans un quatrième temps, certaines questions n'ont pas été assez approfondies. En effet, les questions sur le stage auraient dû être davantage développées par la chercheuse afin d'apporter plus de connaissances communes.

2) Pistes d'intervention et de recherches

Cette étude a apporté un certain nombre de constats qu'il a été possible de comparer aux connaissances scientifiques antérieures. Ainsi, il en est ressorti que les élèves inscrits en formation axée sur l'emploi n'ont pas toujours accès aux activités parascolaires organisées au sein de l'établissement scolaire à cause du temps qu'ils consacrent à leur stage. Les sujets sont plus susceptibles de rencontrer des problèmes de comportements à l'école et de subir un renforcement négatif. Malgré tout, il semble qu'ils aient pris conscience de leurs comportements problématiques antérieurs, tels que des problèmes de maturité ou d'associabilité. Ces élèves semblent penser que leurs comportements ont eu une influence sur leur scolarité. En effet, ils y font référence comme quelque chose qui leur semble important pour expliquer leur échec scolaire et/ou social durant leur scolarité primaire.

Pour expliquer leur persévérance scolaire, les élèves ont mis en avant certains aspects de leur vécu. Le premier aspect est l'importance de la relation entre élève et enseignant. Une bonne relation peut ainsi permettre à un élève de trouver la motivation scolaire et de ne pas décrocher. Le deuxième aspect concerne la diversité des loisirs et l'intégration sociale des sujets. Il se pourrait que cela ait eu une influence positive sur leur scolarité et que cela explique pourquoi ils n'ont pas décroché.

Les choix d'orientation seraient le résultat d'un produit de l'action collective et non d'un choix individuel. Ce sont les interactions entre les différentes catégories d'agent (enseignant, acteurs du milieu éducatif, parents et élève) qui définissent le parcours scolaire de l'élève. Cependant, les attentes des sujets vis-à-vis des programmes sont assez idéalistes et ne correspondent pas à la réalité vécue, en particulier en ce qui concerne le stage. De plus, il arrive parfois que ce choix d'orientation soit fait par les élèves au détriment d'un redoublement dans le circuit régulier. Ensuite, sept sujets de l'étude ne sont pas indifférents à leur passage du primaire au secondaire. Certains ont eu des difficultés alors que d'autres ont apprécié ce changement, en raison d'une

meilleure adaptation à leurs besoins propres. Enfin, les sujets évolueraient dans un milieu socio-économique défavorisé, ce qui pourrait expliquer leurs échecs scolaires et leur choix d'orientation dans une filière peu valorisée par la société. Pour finir, la majorité des élèves interrogés souhaitent entrer sur le marché du travail directement à la fin de leur formation, ce qui est propre au parcours de formation axée sur l'emploi. Face à ces constats, il nous apparaît pertinent de trouver des moyens de :

- 1) Donner davantage de pouvoir et de contrôle aux élèves inscrits dans ce parcours concernant leurs stages, leurs orientations et leur plan d'intervention ;
- 2) Leur donner davantage accès aux activités parascolaires organisées au sein de l'établissement ;
- 3) Favoriser le renforcement positif chez ces élèves et les mettre au contact de pédagogies moins traditionnelles ;
- 4) Laisser plus de place à la voix de l'élève lors des choix d'orientation et prendre en considération ses intérêts personnels ;
- 5) Ne pas figer le parcours de formation axée sur l'emploi comme une formation qui doit dans tous les cas déboucher sur une insertion des élèves sur le marché du travail en fin de parcours.

Ainsi, il serait intéressant d'élaborer ces pistes d'intervention et de comparer l'évolution des attitudes de ces élèves, ces pistes ayant pour objectif d'améliorer la réussite et la persévérance scolaire des EDAA. Pour de futures recherches, il pourrait être intéressant d'interroger des sujets qui ont fréquenté la classe de cheminement particulier puis le parcours de formation axée sur l'emploi, mais qui sont actuellement sur le marché du travail afin qu'il puisse avoir le recul nécessaire pour comprendre et expliquer leur comportement, leur choix d'orientation, *etc.* En outre, il serait intéressant d'interroger la représentation des enseignants qui orientent les élèves dans les classes de cheminement particulier ou dans les filières de formation axée sur l'emploi ainsi que leurs connaissances de ces filières, ce qu'elles apportent et ce sur quoi elles débouchent, afin de connaître les critères utilisés pour orienter les élèves dans ces formations.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Alspaugh, J. (2000). The effect of transition grade to high school, gender, and grade level upon dropout rates. *American Secondary Education*, 29(1), pp. 2-9. Récupéré sur <https://www-jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/41064411?seq=1>
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Association de recherche en soin infirmier*, 3(82), pp. 26-30. Récupéré sur www.cairn.info
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L., Kurdi, V. (2012). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration: contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignante*. Programme actions concertées. Récupéré sur http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ArchambaultI_rapport_%C3%A9%C3%A8ves-immigration-ou-non.pdf/324adbae-2887-4b18-ae5a-6c506b5ce46e
- Assemblée nationale du Québec. (1998). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Récupéré sur www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html
- Audi, P. (2010). Remarques sur le sentiment d'appartenance. *Les temps modernes*, 5(661), pp. 146-158. Récupéré sur www.cairn.info
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Quadrige.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2011). *Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France*. Paris: La dispute.
- Bavoux, P., & Pugin, V. (2017). La perception du climat scolaire par les collégiens scolarisés en réseau d'éducation prioritaire. *Trajectoires*. Récupéré sur <http://i.ville.gouv.fr/education.php/reference/14590/la-perception-du-climat-scolaire-par-les-collegiens-scolarises-en-reseau-d-education>
- Beauregard, M., & Ouellet, G. (1995). Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaire. *Loisir et société*, 18(2), pp. 373-394. Récupéré sur www.tandfonline.com
- Bednarz, N., Lafontaine, J., Auclair, M., Morelli, C., & Leroux, C. (2009). Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématique. *Bulletin AMQ*, 49(1), pp. 1-12. Récupéré sur http://archimede.mat.ulaval.ca/amq/bulletins/mar09/Article_Bednarz.pdf
- Bélanger, S. (2000). Inclusion of pupils who need extra help: social transaction in the accessibility of ressource and mainstream class rooms. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), pp. 231-252. Récupéré sur www.tandfonline.com
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 113-132). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales: Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales*, 49(2), pp. 93-122. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/ress/996#tocto2n1>
- Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et au préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), pp. 272-295. Récupéré sur <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2011-v39-n2-ef05/1007738ar.pdf>
- Bernier, M., Bordeleau, M., Brehain, S., Camirand, H., Cloutier-Villeneuve, L., Crespo, S., St-Amou, M. (2014). *État et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans de 1996 à 2012*. Récupéré sur les site du gouvernement du Québec : Repéré sur le site des statistiques du gouvernement du Québec : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/regard-jeunesse.pdf>
- Bissonnette, M., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, pp. 87-141. Récupéré sur <http://www.persee.fr>
- Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Paris, France: Armand Collin.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risques personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), pp. 1-26. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/osp/2988>
- Bloomer, M., & Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), pp. 583-597. Récupéré sur <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920020007805>
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherche féministe*, 6(2), pp. 21-37. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Bouchard, R., Deslande, R., & St-Amant, J.-C. (2000). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire? *Enfance : enjeux et réalités*, 47(3-4), pp. 221-246. Récupéré sur <https://www.erudit.org/en/journals/ss/1998-v47-n3-4-ss3527/706801ar.pdf>
- Boudon, R. (1990). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. *Commentaire*, pp. 533-542. Récupéré sur file:///C:/Users/SIMON~1/AppData/Local/Temp/COMM_051_0533.pdf
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, pp. 325-347. Récupéré sur www.persee.fr
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, pp. 3-6. Récupéré sur www.persee.fr
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Édition du seuil.
- Bourdieu, P. (2006). Le capital social. Notes provisoires. Dans A. Bevort, & M. Lallement, *Performance, équité et réciprocité*. La Découverte.
- Boutin, G., & Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire: Défis, limites et modalités*. Montréal: Éditions Nouvelles AMS.
- Boyer, C. (2001). Etre ou ne pas être dyslexique? Est-ce la bonne question? *Apprentissage et socialisation*, 20(2). Récupéré sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Les-dossiers-des-Cahiers->

- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), pp. 273-394. Récupéré sur <http://www.persee.fr>
- Bressoux, P. (2001). Reflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*(5), pp. 35-52. Récupéré sur www.persee.fr
- Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves ? Quelles sont les caractéristiques d'une bonne classe ? Quelles sont les pratiques et les attitudes qui font mieux réussir les élèves ? *Sciences humaine*(192). Récupéré sur <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bressoux2008a.pdf>
- Brodaty, T. (2010). Les effets de pairs dans l'éducation: une revue de littérature. *Revue d'économie politique*, 5(120), pp. 739-757. Récupéré sur <http://www.cairn.info>
- Bushnik, T., Barr-Tefford, L., & Bussière, P. (2001). À l'école secondaire ou non: premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition. *Éducation, compétences et apprentissage*(81). Récupéré sur <http://publications.gc.ca/Collection/Statcan/81-595-MIF/81-595-MIF2004014.pdf>
- Cartier, S.-C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), pp. 439-460. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Chambon, M. (1990). La perception d'une discipline scolaire par les élèves. Représentation et effet identitaire. *European Journal of psychology of education*, 5(3), pp. 337-354. Récupéré sur <https://www.jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/pdf/23423391.pdf?refreqid=excelsior%3A0781b11ef64578442e84222c3bf43074>
- Charbonneau, J. (2006). Réversibilité et parcours scolaires au Québec. *Cahier internationaux de sociologie*, 1(120), pp. 111-131. Récupéré sur <http://www.cairn.info>
- Charbonneau, J., Samson, G., & Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, 42(1), pp. 95-112. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Chouinard, R., Plouffe, C., & Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), pp. 143-162. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), pp. 201-237. Récupéré sur <http://www.ijvs.org/files/Publications/Social,%20Emotional,%20Ethical.pdf>
- Convert, B., Ducourant, H., & Gloire, F. (2014). Faire de la sociologie économique avec Pierre Bourdieu. *Revue française de socio-économique*, 1(13), pp. 9-22. Récupéré sur www.cairn.info
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), pp. 357-378. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/osp/1459>
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(11), pp. 117-136. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/236025665_Le_risque_de_decrochage_scolaire_et_la_perception_du_climat_de_classe_chez_les_eleves_du_secondaire

- Coté, D., Simard, E., Lemay, H., & Saint-Amand, C. (2009). Guide pratique d'initiation à l'analyse d'entrevues semi-dirigées. *Cahier de l'Orégand*(3), pp. 1-48. Récupéré sur <http://www.oregand.ca/files/iinitiation-a-lanalyse-dentrevues-semi-dirigees.pdf>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2003). Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), pp. 55-67. Récupéré sur [http://researchonline.gcu.ac.uk/portal/en/publications/understanding-participation-in-learning-for-nontraditional-adult-learners-learning-careers-and-the-construction-of-learning-identities\(34a70158-88db-426c-a17f-bdd4a6abafda\)/export.html](http://researchonline.gcu.ac.uk/portal/en/publications/understanding-participation-in-learning-for-nontraditional-adult-learners-learning-careers-and-the-construction-of-learning-identities(34a70158-88db-426c-a17f-bdd4a6abafda)/export.html)
- Cyr, F., Di Stefano, G., & Chagnon, M. (2012). *Bien-être psychologique des enfants en fonction du climat interparental de la santé psychologique des parents et de la relation parent-enfant selon le contexte familial et le type de garde chez les familles québécoises ayant un enfant né en 1997-1998*. Rapport de recherche présenté au ministère de la Justice du Québec.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 3(113), pp. 487-496. Récupéré sur <http://psycnet.apa.org.acces.bibl.ulaval.ca/fulltext/1993-29246-001.html>
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie*, 42(1), pp. 13-31. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Ministère de l'Éducation national, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire. Récupéré sur <http://www.prisme-asso.org/wp-content/uploads/save/pdf/climat-scolaire2012.pdf>
- Dempsey, I., Valentine, M., & Calyvas, K. (2016). The effects of special education support on young Australian school students. *Journal disability, development and education*, 63(3), pp. 271-292. Récupéré sur <http://www.tandfonline.com>
- Derosier, M., Kupersmidt, J., & Patterson, C. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development*, 65, pp. 1799-1815. Récupéré sur <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7859556>
- Déry, M., Laventure, M., Toupin, J., Verlaan, P., & Pauzé, R. (2007). Adaptation scolaire et sociale d'élève ayant reçu des services éducatifs complémentaires pour troubles du comportement dès le début de leur scolarité. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 10(1), pp. 47-62. Récupéré sur <http://www.érudit.org>
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et la famille: influence du style parentale et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Québec: Université Laval.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Enfants, parents et intervenants*, 43(2). Récupéré sur www.persee.org
- Desmet, H., & Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Desrosiers, H., Cardin, J.-F., & Belleau, L. (2012). L'impact de la séparation des parents sur la santé mentale des jeunes enfants. *Institut de la statistique du Québec*, 6(3). Récupéré sur <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/impact-separation-sante-mentale.pdf>

- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducationnelles. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Doray, P. (2012). De la condition étudiante aux parcours des étudiants: quelques balises théoriques. Dans F. Picard, & J. Masdonati, *Le parcours d'orientation des jeunes: dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp. 51-94). Récupéré sur https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/14141/1/parcours_d_orientation_des_jeunes.pdf
- Doray, P., Chenard, P., Deschênes, C., Fortier, C., Gibeau, G., Foisy, M., & Gemme, B. (2003). Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégiale. *Centre interuniversitaire*, pp. 1-59. Récupéré sur <http://www.éruudit.org>
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires: Quelques balises conceptuelles*. Récupéré sur https://cdc.qc.ca/pdf/projet_transitions/Note3_finale.pdf
- Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'année sociologique*, 50(2), pp. 383-408. Récupéré sur <http://search.proquest.com>
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez les élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), pp. 254-267. Récupéré sur <http://psycnet.apa.org.acces.bibl.ulaval.ca/fulltext/2003-08934-002.pdf>
- Durning, P., & Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*(4), pp. 375-391. Récupéré sur www.persee.fr
- Duru-Bellat, M., LeBastard-Landrier, S., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), pp. 441-468. Récupéré sur <http://www.cairn.info>
- Ecalte, J. (1998). L'école: un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, 122, pp. 5-17. Récupéré sur <http://www.persee.fr>
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), pp. 199-224. Récupéré sur <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764960260205>
- Émond, I., Fortin, L., & Picard, Y. (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 23(3), pp. 237-250. Récupéré sur http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/1585937?sid=primo&origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents
- Farahati, F., Marcotte, D., & Wilcox-Gok, V. (2003). The effect of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout. *Economics of Education Review*, 22(2), pp. 167-178. Récupéré sur <https://www.sciencedirect-com.acces.bibl.ulaval.ca/science/article/pii/S0272775702000316?via%3Dihub>
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L.-L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions: validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(3), pp. 211-227. Récupéré sur https://ac-els-cdn-com.acces.bibl.ulaval.ca/S1162908809000218/1-s2.0-S1162908809000218-main.pdf?_tid=1c322952-c5e4-4fb0-91ab-396be04acd6b&acdnat=1537289783_901af191043a6d8f44db2aadd09200aa
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), pp. 413-447. Récupéré sur <http://www.cairn.info>

- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), pp. 130-132. Récupéré sur <https://philpapers.org/rec/FISBAI>
- Flynn, T. (1997). *A sense of school membership and extracurricular activities*. Pittsburgh: University of Pittsburgh. Récupéré sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156289.pdf>
- Fortin. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal: Décarie.
- Fortin. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Québec: Chenelière Éducation.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Yergeau, E., & Marcotte, D. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), pp. 219-231. Récupéré sur <http://psycnet.apa.org.acces.bibl.ulaval.ca/fulltext/2004-16620-006.html>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec: Chenelière Éducation.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), pp. 59-109. Récupéré sur <https://www-jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/pdf/3516061.pdf?refreqid=excelsior%3A803b77c4aa0dd05c1578002579df37c7>
- Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), pp. 138-154. Récupéré sur <http://psycnet.apa.org/record/2005-03699-005>
- Garnier, C., & Doise, W. (2002). *Les représentations sociales: Balisage du domaine d'étude*. Montréal: Édition Nouvelle AMS.
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), pp. 82-101. Récupéré sur <https://www-jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/pdf/canajeducrevucan.35.1.82.pdf?refreqid=excelsior%3A56597b5c688b016db3f613c2a6a10df4>
- Gauthier, C., & Jobin, V. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education Journal*, 18(1). Récupéré sur <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/109>
- Gauthier, C., Dembélé, M., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. *Revue des résultats de recherche*. Récupéré sur <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2004a.pdf>
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2000). *Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement et les habiletés scolaires*. Trois-Rivières, Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élèves: rôle institutionnel et représentation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*. Caen: EMS.
- Glanville, J., Sikkink, D., & Hernandez, E. (2008). Religious Involvement and Educational Outcomes: The Role of Social Capital and Extracurricular Participation. *The sociological quarterly*, 49, pp. 105-137. Récupéré sur <http://www.tandfonline.com>

- Gligliane, R., Beauvois, J., Chabrol, C., & Trognon, A. (2016). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Goncalves, G., & Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politique, savoir légitime et enjeux actuels. *Canadian journal of education*, 36(4). Récupéré sur <http://www.cje-rce.ca>
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Chenelière éducation.
- Goux, D., & Maurin, É. (1997). Destinés sociaux: le rôle de l'école et du milieu d'origine. *Économie et statistique*(306), pp. 13-26. Récupéré sur www.persee.fr
- Guskey, T. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of teacher education*, 32(3), pp. 44-51. Récupéré sur <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718103200310?journalCode=jtea>
- Héroux, L., & Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), pp. 103-117. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Horth. (1998). Récupéré sur Historique de l'adaptation scolaire au Québec: <http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapsco/documents/>
- Horth, L., & Rousseau, G. (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Récupéré sur <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs43099>
- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Gouvernement du Québec: Institut de la statistique du Québec*, 7(2). Récupéré sur <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentationscolaire/decrochage.pdf>
- Jodelet, D. (1989). *Représentation sociale: un domaine en expansion*. Paris: Presses universitaires de France.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A., & Martin-Roy, S.-R. (2016). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4. Récupéré sur www.erudit.org
- Junoven, J. (2006). Sense of belonging social bonds, and school functioning. Dans P. Alexander, & P. Winne, *Handbook of Educational psychology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kalubi, J. (2015). *Portrait de la situation des EHDAA au Québec (2000-2013): Une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation*. Récupéré sur http://www.fondationchagnon.org/media/119287/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf
- Kalubi, J., & Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire: points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefour de l'éducation*, 2(26), pp. 129-139. Récupéré sur <http://www.cairn.info>
- Laberge, M., Vézina, N., & Ledoux, N. (2008). *Le nouveau parcours de formation axée sur l'emploi au secondaire: compétence et exigences liées à la SST pour les jeunes intégrant le marché du travail dans les emplois semi-spécialisés*. Récupéré sur <https://www.congresaqhsst.ca/archives-congres/archives/2008/LabergeM.pdf>
- Lafortune, G., & Balde, A. (2012). Cheminement scolaire des élèves québécois originaires des Antilles: un double aperçu à partir de données quantitatives et qualitative. *Diversité urbaine*, 12(1), pp. 49-68. Récupéré sur <http://www.erudit.org>

- Lan, T., & Lanthier, L. (2003). Changes in student's academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students placed at-risk*, 8(3), pp. 309-332. Récupéré sur <http://www.tandfonline.com>
- Lapointe, C., Labrie, D., & Laberge, J. (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes: l'expérience québécoise*, pp. 1-70. Récupéré sur https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/Les%20effets%20des%20projets%20entrepreneu%20riaux_V2mai2010.pdf
- Lazarus, S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New-York: Mac-Graw-Hill.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de secondaire: l'influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(2), pp. 1-21. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/osp/368>
- Le Blanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire: antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et Socialisation*, 16(1-2), pp. 43-64. Récupéré sur <http://www.éruudit.org>
- Leclerc, D., Potvin, P., & Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire: diplomation ou décrochage? *Revue de psychopédagogie*, 45(1), pp. 113-130. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Eska.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris: Édition Scarabée.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), pp. 647-662. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Éditions nouvelles.
- Levasseur, L. (2000). La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec. *Sociologie et sociétés*, 32(1), pp. 197-211. Récupéré sur <http://www.éruudit.org>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Magnan, M., Pilote, A., & Vieux-Fort, K. (2013). Effet de pairs et logiques d'orientation aux études supérieures au sein du marché des établissements scolaires québécois. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(4). Récupéré sur <https://journals.openedition.org/osp/4194>
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parentale de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), pp. 687-712. Récupéré sur <http://www.éruudit.org>
- Masson, P. (1997). Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation. *Revue Française de Sociologie*, 38(1), pp. 119-142. Récupéré sur <http://www.persee.fr>
- Massot, A. (1979). Cheminement scolaire de secondaire V à l'université. *Revue canadienne de l'éducation*, 4(3), pp. 22-41. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/i266031>
- MELS. (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/brochure_cheminement_scol.pdf

- MELS. (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Ministère de l'éducation. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- MELS. (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire: Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée à secondaire*. Récupéré sur le site du gouvernement: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/EDAA_brochure_470990.pdf
- MELS. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risques et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage)EHDA*. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- MELS. (2008). *Des conditions pour mieux réussir. Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA)*. Récupéré sur http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDA.pdf
- MELS. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Récupéré sur https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=29711
- MELS. (2010). Objectif, persévérance et réussite. *Bulletin*, 2(2), pp. 1-8. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/BulletinObjectifPersReussite_Vol2N2Hiver2010.pdf
- MELS. (2011). *Ligne directrice pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf
- MELS. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- MEQ. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris: La Découverte, Coll. «Repère».
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris: Presse universitaire de France.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Récupéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec (Rapport COPEX)*. Québec, QC: Ministère de l'éducation. Récupéré sur <https://educ.info/xmlui/handle/11515/11220>

- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration quarterly*, 19(1), pp. 49-82. Récupéré sur <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X83019001004?journalCode=eaqa>
- Moldoveanu, M., Da Silveira, Y., Marca Vadas, L., & Pinard, R. (2012). *Différenciation pédagogique et réussite scolaire des élèves autochtones et de milieux défavorisés*. Université du Québec à Montréal, Rapport de recherche. Récupéré sur Université du Québec à Montréal
- Moliner, P. (2008). Représentation sociales et iconographie. *Communication et organisation*, 34, pp. 12-23. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/547>
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118, pp. 43-51. Récupéré sur www.persee.fr
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), pp. 110-138. Récupéré sur [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)
- Myklebust, J. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students on upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), pp. 251-263. Récupéré sur <http://www.tandfonline.com>
- Myklebust, J. (2007). Diverging path in upper secondary education: competence attainment among student with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), pp. 215-231. Récupéré sur <http://www.tandfonline.com>
- Myklebust, J., & Batevik, M. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), pp. 203-212. Récupéré sur <http://www.tandfonline.com>
- Norwich, B., & Kelly, N. (2010). Pupils' view on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British educational research journal*, 30(1), pp. 43-65. Récupéré sur <http://tandfonline.com>
- OCDE. (2011). La discipline en classe s'est-elle détériorée? *IDEAS Working Paper from RePEC*. Récupéré sur https://search-proquest-com.acces.bibl.ulaval.ca/docview/1698881647?rfr_id=info%3Aaxri%2Fsid%3Aprimo
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire, design, in interviewing and attitude measurement*. London: Continuum.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitude toward science a review of literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), pp. 1049-1079. Récupéré sur <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0950069032000032199>
- Payet, J.-P. (2002). Ségrégation scolaire: état des lieux, perspectives d'action. *Les cahiers du DSU*, pp. 39-40. Récupéré sur https://www.unige.ch/fapse/satie/files/8514/2771/3141/59_2002_Segregation-scolaire.pdf
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragment d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2002). Réussir à l'école: tout le curriculum, rien que le curriculum! *Communication présentée au 10e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSG)*. Québec. Récupéré sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.html
- Picard, F., Trottier, C., & Doray, P. (2011). L'orientation scolaire et professionnelle: conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3). Récupéré sur

- https://www.researchgate.net/profile/Pierre_Doray/publication/294552870_Conceptualizing_Educational_Pathways_in_Higher_Education/links/5734c21308ae9f741b280d49.pdf
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education*. NJ: Prentice-Hall.
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle à pistes causale pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1). Récupéré sur www.érudit.org
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. *Études et recherches*, 5(3). Récupéré sur <https://www.uqtr.ca/~potvin/Publications-Communications/rapport%20meq%20crires.pdf>
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), pp. 132-149. Récupéré sur <https://www.jstor.org/acces.bibl.ulaval.ca/stable/pdf/1495186.pdf?refreqid=excelsior%3Af6ccc85a14cc2cab92e2bd9abb33321f>
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(11), pp. 1-23. Récupéré sur <http://www.persee.fr>
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue française de pédagogie*(96), pp. 5-15. Récupéré sur <http://www.jstor.org/acces.bibl.ulaval.ca/stable/pdf/41163111.pdf?refreqid=excelsior:60d9b5ff0839c16167ce98d1a96bd419>
- Proulx, J. (2009). *Le système éducatif du Québec: De la maternelle à l'université*. Québec: Chenelière éducation.
- Rapport de la commission royale d'enquête. (1963). *Rapport Parent: les structures supérieures du système scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Rateau, P., & Moliner, P. (2009). *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. Rennes: Presse universitaire de Rennes.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perception of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), pp. 408-422. Récupéré sur <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.522.1750&rep=rep1&type=pdf>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New-York: Basics Books.
- Roshal, S., Frieze, I., & Wood, J. (1971). A multitrait- multimethod validation of measures of student attitudes toward school, toward technology in sixth grade children. *Education psychology measurement*, pp. 999-1006. Récupéré sur <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001316447103100429>
- Rousseau, N. (2009). *Rapport de recherche: Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en oeuvre du Parcours de Formation axée sur l'emploi*. Récupéré sur https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/F1540551744_Rapport_FQRSC_PFAE_11_juil_let_VF_minimale.pdf
- Rousseau, N., & Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi: la parole aux jeunes. *McGill Journal of Education*, 52(1), pp. 135-148. Récupéré sur <http://www.érudit.org>
- Rousseau, N., & Plessis-Bélair, G. (2009). Avoir des difficultés scolaires importantes à l'école: quelles formules, quel avenir? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), pp. 11-13. Récupéré sur <http://www.érudit.org>

- Rousseau, N., & Vezina, C. (2007). La tâche globale: une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), pp. 685-701. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Rousseau, N., Deslande, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), pp. 193-211. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Ruel. (2018). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), pp. 239-259. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Ruel, J., Moreau, A., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, pp. 41-48. Récupéré sur <http://www.rfdi.org/demarche-de-transition-planifiee-et-continue-educative/>
- Sage, N.-A., & Kindermann, T. (2000). Influence socioculturelle du groupe de pairs sur la motivation scolaire des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), pp. 133-150. Récupéré sur <http://www.erudit.org>
- Sellman, E. (2009). Lesson learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties*, 14(1), pp. 22-48. Récupéré sur <http://www.tanfonline.com>
- Sercia, P. (2009). Analyse de la scolarité selon l'âge et le sexe. Dans N. Rousseau, *Enjeux et défis associés à la qualification: la quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, pp. 85-108. Récupéré sur <http://www.persee.fr>
- St-Amand, J., Bowen, F., & Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), pp. 1-32. Récupéré sur <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2308/2380>
- Swanson, H., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: a meta-analysis of treatment outcomes. *Review of educational research*, 68(3), pp. 277-321. Récupéré sur https://www.jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/1170599?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning disability quarterly*, 25(2), pp. 141-151. Récupéré sur <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1511280>
- Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *The American journal of sociology*, 4(33), pp. 529-554. Récupéré sur https://brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone_1928a.html
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3). Récupéré sur <http://www.cje-rce.ca>
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2). Récupéré sur <http://www.cje-rce.ca>
- Tremblay, P. (2017). L'inclusion scolaire et le développement des pratiques collaboratives entre enseignants du réguliers et spécialisés: articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation. Dans P. Tremblay, & S. Kahn, *Contextes inclusifs et différenciation: regard international*. Centre de recherches

- et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Récupéré sur https://lel.crires.ulaval.ca/public/tremblay_kahn_2017.pdf
- Trépanier, P. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Montréal: Édition nouvelle.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Note des synthèses [Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion]. *Revue française de pédagogie*, 145, pp. 89-149. Récupéré sur www.persee.fr
- Truchot, V. (1998). *Les représentations sociales*. Récupéré sur <http://eip-cifedhop.org/publications/thematique6/truchot.html#representations>.
- Usher, E., & Pajares, F. (2006). Sources academic and self-regulatory efficacy belief of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, pp. 125-141. Récupéré sur <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X05000196>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck université.
- Vasquez-Alonso, A., & Manassero-Mas, M. A. (1995). Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual. *Enseñanza de las ciencias*, 13(3), pp. 337-346. Récupéré sur <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v13n3/02124521v13n3p337.pdf>
- Venturini, P. (2004). Note de synthèse-Attitudes des élèves envers les sciences: le point des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, pp. 97-121. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00202109/document>
- Whitburn, J. (2001). Effective classroom organisation in primary school: mathematics. *Oxford Review of Education*, 27(31), pp. 411-428. Récupéré sur <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054980125200?journalCode=core20>

Annexe 1 : Guide d'entrevue semi-directif

Code :

Ouverture de l'entrevue

Je veux d'abord te remercier d'avoir accepté de participer à cette étude et en particulier à cette entrevue. Comme tu le sais, tu peux mettre fin à tout moment à ta participation sans aucun préjudice.

ME PRÉSENTER ET PRÉSENTER LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Cet entretien devrait durer environ une heure. Cinq thèmes seront abordés. Le premier sur ton expérience scolaire actuelle, le deuxième sur tes choix de programmes, le troisième sur tes expériences antérieures, le quatrième sur tes activités extrascolaires et le cinquième sur tes projets futurs.

SIGNATURE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Q : Genre, langue maternelle, groupe d'âge³⁴.

Q : Pour commencer, j'aimerais savoir qu'est-ce qui t'a amené à étudier en parcours de formation axée sur l'emploi après avoir fréquenté une classe spéciale?

- *As-tu redoublé ?*
- *As-tu eu un plan d'intervention ?*
- *As-tu eu des adaptations scolaires ?*

Thème 1 : Expérience initiale

Q : Première question sur ce thème, que penses-tu de ton école actuelle ?

- *Quelles sont tes matières préférées ?*
- *Est-ce que tes enseignants sont exigeants ?*
- *Trouves-tu ton établissement trop disciplinaire ? Ou pas assez ?*
- *Apprécies-tu toutes les étudiantes et tous les étudiants inscrits dans le même programme que toi ?*

Thème 2 : Choix du programme

³⁴ Les questions en italique ne sont pas destinées à être posées intégralement, mais servent plutôt de guide à l'interviewer pour diriger le déroulement de l'entrevue.

Q : Concernant la classe de cheminement particulier, que tu as fréquentée au secondaire, qu'est-ce qui a influencé tes choix d'orientation dans cette classe ?

- *Les cours ? Ton projet professionnel ? L'établissement scolaire ?*
- *Tes parents t-ont-ils aidé à prendre cette décision d'orientation ? Tes amis ? Tes enseignants ? Quelqu'un d'autre ?*
- *Qui a eu le plus d'influence sur ta décision finale d'aller dans cette classe ?*

Q : Concernant ton programme actuel, peux-tu me dire si ce sont les mêmes personnes ou les mêmes éléments qui ont eu une influence sur ton choix de suivre cette formation ?

- *Les cours ? Ton projet professionnel ? L'établissement scolaire ?*
- *Tes parents ? Amis ? Enseignants ?*
- *Qui a eu le plus d'influence sur ton choix final d'orientation ?*

Thème 3 : Expériences antérieures

Q : Comment s'est passée ton expérience à l'école primaire ?

- *Aimais-tu tes enseignants ? Ton école ? Tes matières ?*
- *Avais-tu beaucoup d'amis ?*
- *Avais-tu des facilités ou des difficultés lors de tes apprentissages scolaires ?*
- *Avais-tu beaucoup de devoirs à la maison ?*
- *Avais-tu un plan d'intervention ?*
- *Étais-tu suivie par une orthopédagogue ? Un autre professionnel ?*

Q : Comment s'est passé ton passage du primaire au secondaire ?

- *As-tu trouvé cela facile ? Difficile ?*
- *As-tu gardé des amis du primaire ?*
- *Quel a été le plus gros changement ?*

Q : Comment s'est passée ton expérience en classe de cheminement particulier ?

- *Aimais-tu ta classe ? Tes enseignants ? Tes matières scolaires ?*
- *Trouvais-tu tes enseignants trop exigeants ? Pas assez ?*
- *As-tu rencontré des difficultés dans cette classe ? Dans tes apprentissages ? Dans ton intégration ?*
- *As-tu discuté de tes difficultés avec ta famille ? Tes amis ? Un enseignant ?*
- *Peux-tu me parler d'une situation rencontrée dans cette classe qui t'a particulièrement marqué ?*
- *Quels sont les apprentissages faits dans cette classe qui te semblent utiles ou pertinents ?*

Thème 4 : Activités extrascolaires

Q : Que fais-tu de tes temps libres en dehors de l'école ?

- *As-tu des loisirs ?*
- *Travailles-tu à côté de tes études ?*

- *Vois-tu souvent tes amis ?*
- *Aimes-tu lire ? Aller sur l'ordinateur ? Patiner ? Autre chose ?*

Thème 5 : Projets

Q : Nous sommes au dernier thème, nous avons presque terminé. Que comptes-tu faire après ta formation axée sur l'emploi ?

- *Comptes-tu poursuivre tes études ?*
- *As-tu des projets pour la suite ? Après avoir fini l'école ?*
- *Comment te vois-tu dans 5 ou 10 ans ?*

Fermeture de l'entrevue

Q : En conclusion, y a-t-il d'autres choses sur ton parcours scolaire que tu penses qu'il soit important que je sache ?

Merci beaucoup, encore une fois, pour le temps que tu m'as consacré. N'hésite pas à communiquer avec-moi si tu penses avoir d'autres informations à me communiquer ou si tu as des réserves quelconques concernant ta participation à cette recherche.

Annexe 2 : Grille d'analyse

Unités	Sous-Unités
Expérience initiale	<ul style="list-style-type: none"> • Les cours ; • Les professeurs. • Les pairs ; • L'établissement vu par le répondant ; • Nouveaux thèmes.
Choix du programme et de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Les motifs et considérations invoqués par le répondant pour justifier son choix de programme et d'établissement ; • Nouveaux thèmes.
Expériences antérieures	<ul style="list-style-type: none"> • Redoublement ; • Primaire ; • Classe de cheminement particulier ; • Passage à l'école secondaire ; • Expériences de travail, s'il y a lieu ; • Adaptations scolaires ; • Nouveaux thèmes.
Activités extrascolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Les loisirs ; • Le travail rémunéré ; • Les conditions de vie du répondant ; • Nouveaux thèmes.
Projets	<p>Les intentions du répondant à l'égard de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La poursuite de ses études ; • Sa profession ; • Son style de vie à court, moyen et long terme. • Nouveaux thèmes.

Annexe 3 : Détail du processus de recension des écrits scientifiques

TABLEAU 2 - Processus de recension des écrits scientifiques par base de données sur le concept d'attitude

Base de données	Mots clés	Filtres	Résultats
1.Cairn	Attitude ET élèves en difficulté ET Classe spéciale Attitude AND students in difficulty AND special class	Date : 2007 – 2018	17
		Date : 2007 – 2018	0
2.PsycNET -PsychoINFO -PsychARTICLES -PsychCRITIQUE -PsychBOOKS -PsychTESTS	Attitude ET élèves en difficulté ET Classe spéciale Attitude AND students in difficulty AND special class	Date : 2007 – 2018	0
		Date : 2007 – 2018	2
3.Ariane	Attitude ET élèves en difficulté ET Classe spéciale Attitude AND students in difficulty AND special class	Date : 2007 – 2018	0
		Date : 2007 – 2018	0
4. Tandfonline	Attitude ET élèves en difficulté ET Classe spéciale Attitude AND students in difficulty AND special class	Date : 2007 – 2018	1
		Date : 2007 – 2018	33 660
5.Érudit	Attitude ET élèves en difficulté ET Classe spéciale Attitude AND students in difficulty AND special class	Date : 2007 – 2018	1948
		Date : 2007 – 2018	601
6.Éric	Attitude ET élèves en difficulté ET Classe spéciale Attitude AND students in difficulty AND special class	Date : 2007 – 2018 Exclu : thèse	35
		Date : 2007 – 2018 Exclu : thèse	32

TABLEAU 3-Processus de recension des écrits scientifiques par base de données sur le concept de parcours scolaire.

Base de données	Mots clés	Filtres	Résultats
1.Cairn	Parcours scolaire ET Élève en difficulté ET Québec School path AND student in difficulty AND Québec	Date : 2007 – 2018	65
		Date : 2007 – 2018	0
2.PsycNET -PsychoINFO -PsychARTICLES -PsychCRITIQUE -PsychBOOKS -PsychTESTS	Parcours scolaire ET Élève en difficulté ET Québec School path AND student in difficulty AND Québec	Date : 2007 – 2018	0
		Date : 2007 – 2018	1
3.Ariane	Parcours scolaire ET Élève en difficulté ET Québec School path AND student in difficulty AND Québec	Date : 2007 – 2018	0
		Date : 2007 – 2018	0
4. Tandfonline	Parcours scolaire ET Élève en difficulté ET Québec School path AND student in difficulty AND Québec	Date : 2007 – 2018	3
		Date : 2007 – 2018	396
5.Érudit	Parcours scolaire ET Élève en difficulté ET Québec School path AND student in difficulty AND Québec	Date : 2007 – 2018	4683
		Date : 2007 – 2018	1052
6.Éric	Parcours scolaire ET Élève en difficulté ET Québec School path AND students in difficulty AND Québec	Date : 2007 – 2018 Exclu : thèse	46
		Date : 2007 – 2018 Exclu : thèse	441

Annexe 4 : Courriel envoyé aux directions des écoles



Québec, le xxx 2017,

Monsieur/Madame XXXXX

Directeur/Directrice de l'établissement scolaire XXXX

Adresse XXXX

Objet : Demande de collaboration à une recherche qui porte sur les représentations des classes spéciales au secondaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Monsieur/Madame XXXX

Dans le cadre de ma maîtrise en psychopédagogie à l'Université Laval, je réalise une recherche sur les **élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) qui ont fréquenté une classe de cheminement particulier dans le passé et qui sont actuellement inscrits en parcours de formation axée sur l'emploi**. Ce projet est sous la responsabilité de Philippe Tremblay, Professeur de l'Université Laval. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2017 – 316/20-12-2017.

Je sollicite votre collaboration afin de pouvoir prendre contact, par votre intermédiaire, avec les élèves de votre établissement qui sont inscrits dans ce parcours. Je souhaite réaliser quinze entrevues d'environ une heure avec des élèves inscrits en parcours de formation axée sur l'emploi et qui ont fréquenté une classe de cheminement particulier dans le passé.

Cette entrevue portera sur les attitudes des élèves au leur parcours scolaire en classes de cheminement particulier. Cette recherche vise à prendre connaissance de leurs expériences scolaires au sujet des classes spéciales au secondaire.

Je profite de la présente pour vous faire la demande de me présenter dans votre établissement lors de la collecte de données, car j'aimerais réaliser les entrevues dans le milieu scolaire des élèves interrogés. Pour des raisons éthiques, un lieu discret pour la tenue de ces entrevues confidentielles me semble à privilégier. Elles pourront avoir lieu à partir du mois de janvier. Il sera possible, lors d'une éventuelle rencontre, de s'entendre sur le moment idéal pour la passation des entrevues. De manière à ne pas perturber l'apprentissage des personnes recrutées, la tenue des entretiens se déroulera, dans la mesure du possible, hors des heures de cours.

Votre participation consiste à me permettre de rencontrer les élèves :

- Âgés de 15 ans minimum ;
- Inscrits actuellement en parcours de formation axée sur l'emploi ;
- Qui ont fréquenté une classe de cheminement particulier dans le passé.

Lors de ces rencontres avec les élèves, il me sera possible de présenter cette recherche afin de proposer aux élèves concernés d'effectuer une entrevue individuelle. Parmi les participants qui me contacteront, seuls les quinze premiers élèves correspondant aux critères feront partie de l'étude. Si plus de quinze participants me contactent pour participer à la recherche, un tirage au sort sera effectué pour choisir les participants au hasard.

Si vous acceptez cette collaboration, soyez assurés que chaque élève conservera en tout temps le droit de se retirer du projet de recherche et d'exiger que la bande audio de la rencontre ainsi que sa retranscription sur papier soient immédiatement détruites. Vous trouverez en annexe le document de consentement qui précise les modalités mises en place pour respecter entièrement la confidentialité de tous les élèves. Ensuite, ni votre nom, ni le nom des élèves, ni celui de votre établissement ne sera mentionné dans le rapport émanant de cette recherche. Lorsque le projet sera terminé, vous recevrez sur demande un rapport synthèse faisant l'état des principaux résultats obtenus.

Je me permettrai de vous contacter par téléphone dans les prochains jours afin que vous nous fassiez part de votre réponse.

Pour plus d'informations, vous pouvez me rejoindre au (xxx) xxx-xxxx ou par courriel à l'adresse suivante : sarah.le-guern.1@ulaval.ca

En espérant recevoir votre consentement en vue d'une éventuelle collaboration.

Je vous prie d'agréer, madame/monsieur, mes salutations les plus distinguées.

Sarah Le Guern

Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'étude sur l'enseignement et l'apprentissage

Courriel : sarah.le-guern.1@ulaval.ca

Annexe 5 : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement à l'intention des participants

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de Sarah Le Guern, dirigée par Philippe Tremblay, du département d'étude sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

Cette étude a pour objectif d'apporter de nouvelles connaissances scientifiques concernant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) qui ont fréquenté une classe spéciale au secondaire. En s'intéressant aux attitudes de ces élèves concernant leurs parcours scolaires, il est possible de prendre connaissance de leurs croyances, leurs opinions et des informations relatives à leur vécu en classe de cheminement particulier. Cette étude permettra de mieux comprendre le parcours scolaire des EDAA.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue d'une durée d'environ une heure qui portera sur votre parcours scolaire en classe de cheminement particulier. Ainsi, vos opinions, vos expériences et les situations que vous avez rencontrées dans cette classe seront évoqués. Vous serez questionné sur : votre expérience scolaire au primaire et au secondaire ; votre parcours scolaire ; votre vécu en classe de cheminement particulier ; vos projets.

Afin de ne pas perturber vos apprentissages, la tenue des entretiens se déroulera, dans la mesure du possible, dans une période hors des heures de cours. Cependant, dans l'impossibilité de trouver une période de rencontre en dehors des heures de cours, il est envisageable qu'avec l'autorisation de votre établissement scolaire, cette entrevue se déroule durant le temps normalement réservé aux cours.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter, en toute confidentialité, de votre propre parcours scolaire ainsi que de votre vécu dans une classe de cheminement particulier. Avoir une vision de votre scolarité plus claire vous permettrait de prendre des décisions plus propices à votre réussite scolaire et à votre avenir.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- Les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés au bureau 720 du pavillon des sciences de l'éducation de l'Université Laval sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Les enregistrements seront détruits le 1^{er} septembre 2020.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse et permet de réaliser cette étude. Nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Les attitudes d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage durant leur parcours dans une classe spéciale au secondaire ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant le 1^{er} septembre 2018. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature de la chercheure

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, communiquez avec Sarah Le Guern, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, au numéro de téléphone suivant : (xxx) xxx xxxx, ou à l'adresse courriel suivante : sarah.le-guern.1@ulaval.ca.

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081

Ligne sans frais : 1-866-323-2271

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Annexe 6 : Lettre à destination des participants



UNIVERSITÉ
LAVAL

Québec, le xxx 2018,

Objet : Recrutement d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) inscrits dans le parcours de formation axée sur l'emploi et ayant fréquenté une classe de cheminement particulier (CCP).

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une étude visant à analyser les représentations du parcours scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) **inscrits en parcours de formation axée sur l'emploi et ayant fréquenté une classe de cheminement particulier (CCP)**, nous sommes à la recherche de personnes qui souhaitent participer à une entrevue individuelle. Vous devez, pour y participer, respecter les critères suivants :

- Être inscrit actuellement en parcours de formation axée sur l'emploi, soit à la formation préparatoire au travail (FPT) ou à la formation à un métier semi-spécialisé (FMS).
- Avoir fréquenté une classe de cheminement particulier (CCP) dans le passé.
- Pouvoir participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ une heure dans votre établissement scolaire.
- Avoir plus de 15 ans.
- Ne pas avoir de handicap reconnu tel qu'une déficience mentale, visuelle, auditive ou atypique, un trouble relevant de la psychopathologie ou un trouble du développement.

Cette entrevue permettra à chaque personne de pouvoir parler de son expérience scolaire dans les classes de cheminement particulier et ainsi permettre de faire avancer la science. En plus, vous contribuez à améliorer la prise en charge d'élèves qui vivent une expérience semblable à la vôtre. Il n'y aura pas de compensation financière. Toutefois, parler de votre expérience pourrait permettre de faire le point sur votre parcours scolaire. Avoir une vision de votre scolarité plus claire vous permettrait de prendre des décisions plus propices à votre réussite scolaire et à votre avenir.

Si vous êtes intéressés à participer ou si vous désirez obtenir des renseignements additionnels, contactez Sarah Le Guern par courriel à l'adresse suivante : sarah.le-guern.1@ulaval.ca

Au plaisir de vous rencontrer !

Sarah Le Guern, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie (adaptation scolaire). Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Ce projet est sous la responsabilité de Philippe Tremblay, Ph.D, chercheur au Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES). Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche l'Université Laval : N° d'approbation 2017 – 316/20-12-2017.






Annexe 7 : Accord inter juges du codage des huit retranscriptions

TABLEAU 4 - Tableau accord inter juges du codage

Code	ACCORD ABSENT	ACCORD PRÉSENT	DÉSACCORD	POURCENTAGE	ALPHA
Adaptations scolaires	0,0	6,9	1,1	85,70 %	-0,010
Classe de cheminement particulier	0,0	7,1	0,9	89,30 %	0,010
Le travail rémunéré	2,0	4,8	1,2	84,60 %	0,672
Les conditions de vie du répondant	4,0	2,8	1,2	85,00 %	0,712
Les cours	0,0	5,8	2,2	73,00 %	-0,084
Les intentions du répondant à l'égard de la poursuite de ses études	0,0	5,6	2,4	69,60 %	-0,106
Les intentions du répondant à l'égard de sa profession	2,0	1,7	4,3	46,40 %	-0,007
Les intentions du répondant à l'égard de son style de vie à court, moyen et long terme	0,0	6,5	1,5	80,90 %	-0,036
Les loisirs	0,0	7,1	0,9	89,30 %	0,010
Les motifs et considérations invoqués par le répondant pour justifier son choix de programme et d'établissement	0,0	7,3	0,7	91,20 %	0,019
Les pairs	0,0	6,2	1,8	78,00 %	-0,054
Les professeurs	0,0	6,1	1,9	76,60 %	-0,062
L'établissement vu par le répondant	0,0	7,6	0,4	95,30 %	0,040
Le passage à l'école secondaire	0,0	5,8	2,2	72,00 %	-0,090
Les expériences de travail	6,0	2,0	0,0	99,90 %	0,998
Primaire	0,0	7,0	1,0	87,50 %	0,000
Redoublement	0,0	7,0	1,0	88,00 %	0,003
Stage	3,0	3,2	1,8	77,00 %	0,569
TOTAL	17,0	100,5	26,5	81,60 %	0,448

Annexe 8 : Fréquence et pourcentage des codes par catégorie

TABEAU 5 - Fréquences et pourcentages des codes par catégories

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
 Expérience initiale				
• Les cours	52	4,3%	8	100,0%
• Les professeurs	48	4,0%	8	100,0%
• Les pairs	52	4,3%	8	100,0%
• L'établissement vu par le répondant	55	4,6%	8	100,0%
• stage	25	2,1%	5	62,5%
 Choix du programme et de l'école				
• Les motifs et considérations	113	9,4%	8	100,0%
 Expérience antérieure				
• classe de cheminement particulier	179	14,8%	8	100,0%
• redoublement	32	2,6%	8	100,0%
• primaire	178	14,7%	8	100,0%
• leur passage à l'école secondaire	48	4,0%	8	100,0%
• leurs expérience de travail	17	1,4%	2	25,0%
• adaptations scolaires	41	3,4%	8	100,0%
 activité extrascolaire				
• les loisirs	152	12,6%	8	100,0%
• le travail rémunéré	22	1,8%	6	75,0%
• les conditions de vie du répondant	73	6,0%	4	50,0%
 projet				
• Les intentions du répondant à l'égard de la poursuite de ses études	39	3,2%	8	100,0%
• les intentions du répondant à l'égard de sa profession	11	0,9%	6	75,0%
• les intentions du répondant à l'égard de son style de vie à court, moyen et long terme	71	5,9%	8	100,0%