

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE PROJET D'ÉTUDES DE JEUNES COLLÉGIENS : L'INFLUENCE DE LEUR PERCEPTION  
DE SOI SUR LEUR PARCOURS SCOLAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN INTERVENTION SOCIALE

PAR  
JULIE LÉVESQUE

JUILLET 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pu aboutir sans la précieuse aide de mon directeur de maîtrise, monsieur Jean-François René, de l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Merci de vous être intéressé au sujet de ma recherche; vos judicieux conseils, vos connaissances et votre sens critique ont largement contribué à enrichir mon savoir afin que je puisse réaliser ce mémoire. Aussi, je tiens à souligner votre grande disponibilité pour me rencontrer et votre rapidité à me répondre, ce fut très apprécié. De plus, c'était toujours avec enthousiasme que j'allais vous rencontrer. Enfin, je vous remercie d'avoir cru en mon potentiel; cette confiance fut un moteur de motivation lors de la (pénible) rédaction de ce mémoire.

Je désire également remercier madame Josée Maltais et Karine Bernier, du Collège de Valleyfield, de m'avoir ouvert les portes de leur classe. Leur collaboration a facilité le recrutement des participants de cette étude. De plus, je remercie tous les élèves qui ont eu la gentillesse de répondre à mes questions. Leurs témoignages empreints de générosité et de sincérité m'ont beaucoup touchée.

Mes remerciements vont également à ma mère, Ginette, qui s'est régulièrement informée de mes progrès. Elle est même venue avec mon père à ma rescousse les dernières semaines de rédaction pour s'occuper de mes enfants. Ses encouragements à poursuivre lors des périodes difficiles ont porté fruit. D'ailleurs, je lui dois ma détermination, un précieux héritage qu'elle m'a légué.

Je tiens à remercier particulièrement mon conjoint, Richard, de sa patience et de son soutien tout au long de ces travaux. J'ai conscience du fait qu'il a dû prendre en charge plusieurs responsabilités étant donné mes deux grossesses consécutives et ma maîtrise en cours. Faire des études supérieures demande du temps, et ce fut rassurant pour moi de pouvoir compter sur lui. Enfin, je remercie mes deux petits amours, Samuel et David. Vous êtes des rayons de soleil dans ma vie. Votre seule présence m'a permis de mieux m'organiser au quotidien afin d'achever ce travail de recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	iv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE THÉORIQUE.....	4
1.1 Les contextes influençant l'estime de soi et l'expérience scolaire .....	6
1.1.1 Le contexte scolaire.....	6
1.1.2 Le contexte familial.....	11
1.1.3 Le contexte social.....	16
1.2 Le début de l'âge adulte et l'estime de soi.....	19
1.2.1 Le début de l'âge adulte .....	19
1.2.2 L'estime de soi .....	20
1.3 Cadre d'analyse.....	24
1.3.1 Schéma conceptuel.....	30
1.4 Objectifs de la recherche.....	31
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE.....	32
2.1 Le type de recherche .....	32
2.2 La clientèle visée.....	33
2.3 Le recrutement .....	33
2.4 Constitution de l'échantillon.....	35
2.5 Les entrevues.....	35
2.6 Processus menant à l'analyse des données.....	36
2.7 Les limites de la recherche.....	40

### CHAPITRE III

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	42
3.1 Étude de cas.....	44
3.2 Synthèse des entrevues des six autres collégiens.....	100

### CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS.....	119
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	135
ANNEXE 1	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	142
ANNEXE 2	
QUESTIONNAIRE DE PRÉ-ENTREVUE .....	143
ANNEXE 3	
SCHÉMA D'ENTREVUE.....	144
BIBLIOGRAPHIE .....	147

## RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à des collégiens à l'aube de l'âge adulte se préparant à faire le choix d'un projet d'études. Nous avons cherché à mieux comprendre la perception qu'ils se sont construite à travers leur parcours scolaire et ce qui les amène à s'engager dans leur projet d'études actuel. Nous avons étudié en quoi leur parcours scolaire et les contextes les entourant ont influencé ce choix. En d'autres termes, de quelle manière l'école, et l'expérience scolaire qui en découle, a-t-elle pu ou non faciliter le choix de leur projet d'études? Comment les autres contextes, familial et social, ont-ils pu soutenir ou non les jeunes dans leur expérience scolaire? Quels sont les facteurs qui ont influencé leur estime d'eux-mêmes et éventuellement avoir un effet sur leur parcours scolaire et leur projet d'études.

Nous avons décidé de laisser la parole aux jeunes, pour mieux comprendre leur récit. Pour ce faire, nous avons mené 10 entrevues semi-structurées auprès de collégiens inscrits à la session d'accueil et intégration 2006-2007 du Collège de Valleyfield. Ces entrevues ont fait l'objet d'une analyse thématique, dans le but de nous approprier le contenu des récits. Puis, s'est ensuivie la rédaction de quatre parcours scolaires, et d'une synthèse d'entrevues que nous avons présentée avec un début d'analyse.

Le contexte scolaire étant au centre du parcours scolaire, c'est donc de cela que nous discutons dans notre analyse. Les principaux résultats de la recherche font foi de l'importance de la dimension relationnelle avec les personnes de leur entourage : parents, amis, professeurs. La satisfaction à l'égard de ces contacts influence de façon positive leur perception du climat scolaire et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Tous les élèves rencontrés ont mentionné l'influence positive d'une pédagogie basée sur des méthodes interactives. En ce qui a trait au contexte familial, nous avons vu que la famille joue un rôle majeur quant à la réussite scolaire. Pour ce qui est du contexte social, son influence nous est apparue plus diffuse en regard du projet d'études en devenir. Dans l'ensemble, c'est un portrait positif que nous avons découvert. Les collégiens engagés dans leur projet d'études cherchent un équilibre entre leur vie familiale et leur vie professionnelle.

Ces résultats nous indiquent que le sentiment d'estime de soi représente une donnée importante quant à la poursuite d'un projet d'études au collégial. Le sentiment de valeur personnelle des collégiens est influencé par leur cercle d'amis, le contact avec leurs enseignants, et les liens familiaux. Lorsque ces contextes d'interactions tendent vers le positif, nous présumons que les collégiens arrivent à se construire une meilleure estime de soi, ce qui facilite l'expérience scolaire. Dans ce contexte, nos résultats laissent croire à l'importance que les élèves vivent du succès au cours de leur parcours scolaire afin de se construire une image positive d'eux-mêmes.

Mots clés : Estime de soi, perception de soi, parcours scolaire, valeurs des jeunes, relations pédagogiques, contextes sociaux.

## INTRODUCTION

L'école, un milieu de vie où la confiance en soi et la perception de soi sont mis à l'épreuve.

En tant que psychoéducatrice, nous avons travaillé en milieu scolaire comme personne ressource, plus particulièrement auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation en classe primaire. Jour après jour, en côtoyant ces petits, nous prenions conscience que la vie scolaire n'est pas de tout repos. À vrai dire, le quotidien pour ces jeunes enfants comporte des défis à l'égard des apprentissages et de la socialisation. De plus, ces enfants n'arrivent pas tous avec le même bagage de connaissances et d'habiletés. Certains d'entre eux ont besoin d'intervention éducative particulière pour s'adapter aux exigences de l'école. D'ailleurs, c'est cette clientèle qui nous a amené à nous questionner sur le développement de l'estime de soi. En effet, nous avons remarqué que les élèves ayant développé une perception positive d'eux-mêmes parvenaient mieux que les autres à surmonter leurs difficultés.

Aujourd'hui, notre expérience professionnelle nous a orientée vers l'enseignement collégial à titre de professeur en techniques d'éducation spécialisée. Bien que la clientèle soit différente, notre questionnement sur le développement de l'estime de soi s'est poursuivi, de sorte que nous avons fait l'observation selon laquelle l'évaluation de soi apparaît importante même chez les jeunes adultes.

Au moment de chaque rentrée scolaire, tous les collégiens rêvent de réussir leurs études. Généralement, le début de la première session se déroule assez bien. Malgré cela, à la mi-session, les choses commencent à se compliquer du fait que l'école doit attribuer des notes aux élèves au moyen d'évaluations. Dès cet instant, un classement s'établit. Un creux s'installe entre les bons et les moins bons élèves, créant une ségrégation. Dans les faits, l'école est une institution qui peut encourager l'estime de soi des élèves, mais, à l'inverse, elle peut aussi provoquer des blessures narcissiques créant mésestime et dévalorisation (Jenclouti, 2002). Nombre de fois, des élèves sont venus dans notre bureau verser des larmes suite à un mauvais résultat. Complètement démotivés, certains généralisaient ce mauvais

résultat à l'ensemble de leur vie. Dubet et Martuccelli résumant bien l'état d'esprit dans lequel ils se trouvent : « Tenus pour les auteurs de leurs difficultés, les élèves s'enferment dans le sentiment de leur incapacité, surexposés par leurs épreuves, ils peuvent aussi choisir de se retirer, de ne plus jouer le jeu. » (Dubet et Martuccelli, 1998 : 182). Heureusement, la plupart des élèves rencontrés se remettent de cet échec et poursuivent tant bien que mal leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Ce n'est qu'une minorité d'élèves qui changent brusquement de programme ou qui abandonnent leurs études.

Avant d'arriver au collégial, comme nous avons pu le constater en classe primaire, les élèves ont surmonté plusieurs défis sur le plan scolaire, comme apprendre à lire, à compter et à socialiser. La nature de ces épreuves et la façon dont ils les ont franchies et interprétées se sont répercutées sur le reste de leur vie en teintant leur estime d'eux-mêmes. Nous sommes d'avis que leur projet d'études au collégial est intimement lié à leur performance et à la perception qu'ils se sont construite au cours de ces années scolaires. En même temps qu'ils font des plans de carrière, les élèves vivent leurs premières expériences d'indépendance. Dubet et Martuccelli mentionnent que l'intégration sociale devient plus complexe à cette période, car le jeune adulte se voit reconnaître une certaine autonomie dans l'organisation de sa vie (Dubet et Martuccelli, 1996). En effet, l'acquisition de cette nouvelle indépendance marque le temps de l'affirmation de leurs aspirations et de leurs choix intellectuels. Ils sont maintenant prêts à s'engager dans une démarche où leurs décisions prendront un sens pour l'avenir. Ayant soif d'autonomie, ils ont maintenant le libre-arbitre. Que choisiront-ils? Peut-être une technique au collégial, un baccalauréat en ingénierie, un voyage pour découvrir le monde ou encore fonder une famille...

En somme, à la suite de notre expérience professionnelle et de nos observations dans le domaine des relations humaines, nous avons la conviction que l'estime de soi constitue un facteur important dans le développement des individus. Ce qui nous intéresse de découvrir dans ce mémoire, c'est l'influence des contextes sur les jeunes adultes qui ont favorisé la perception de leur estime d'eux-mêmes et qui les ont amenés à choisir un projet d'études. Pour cette analyse, nous cherchons à explorer et à comprendre leur parcours scolaire. Comment se fait-il que certains élèves se relèvent facilement de leurs difficultés scolaires,



tandis que d'autres vivent cela très douloureusement? Quels liens font-ils entre leur expérience scolaire, leur estime d'eux-mêmes et leurs projets d'avenir? Parallèlement, en découvrant des réponses à ces interrogations, ce mémoire nous permettra de devenir une meilleure praticienne apte à accompagner et à guider les collégiens dans leur cheminement.

## CHAPITRE I

### RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE THÉORIQUE

En introduction de ce premier chapitre, il nous apparaît important de préciser différentes notions susceptibles d'éclairer notre compréhension de l'expérience scolaire des jeunes collégiens que nous avons étudiés dans ce mémoire. Soulignons d'abord que la présente recherche met en perspective l'expérience scolaire en lien avec les héritages reçus et les projets d'avenir que les collégiens poursuivent. Ce regard nous amène à étudier ce que nous appellerons le parcours scolaires. En ce qui nous concerne, la notion de parcours scolaire fait référence à l'entrée au préscolaire jusqu'à la fin des études. Actuellement, le système d'éducation au Québec structure cet itinéraire selon un ordre d'enseignement précis passant par les niveaux primaire, secondaire, collégial et pouvant se poursuivre jusqu'à un stade d'études supérieurs, l'université. Il en découle donc une multitude de chemins possibles, car plusieurs facteurs peuvent influencer cet itinéraire. Ainsi, nous voyons les parcours scolaires comme l'ensemble des décisions et des événements dans la cadre des études. La définition proposée par Doray et al. correspond au concept tel que nous l'utilisons :

Les parcours (scolaires) se distinguent des cheminements par la flexibilité qui caractérise l'articulation des perméables aux départs, aux interruptions et aux « retours en arrière » (abandonner les études universitaires pour étudier dans un collège). Ils peuvent être non linéaires, contrairement aux cheminements scolaires qui, formellement, se construisent par la linéarité, comme une succession d'étapes nécessairement emboîtées les unes dans les autres et dont les paramètres sont fixés par les différentes instances du système d'éducation. (Doray et al., 2009 :15)

Nous privilégions la notion de parcours scolaire à celle de trajectoire scolaire, parce que cette dernière réfère davantage à un processus linéaire, ce qui ne correspond pas à ce que nous voulons étudier. Pour cerner les facteurs qui peuvent influencer le parcours scolaire, nous avons choisi de poser notre regard sur ce que nous appellerons des contextes, au nombre de trois : scolaire, familial et social. Nous utiliserons le terme « contexte » pour désigner

l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insèrent les élèves au cours de leur parcours scolaire (Le grand dictionnaire terminologique, 2001). Nous croyons que les contextes scolaire, familial et social dans lesquels ils évoluent peuvent avoir une influence sur leur développement.

Dans un premier temps, dans la partie 1.1, nous étudierons à partir d'une recension des écrits les contextes qui influencent l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes et leur expérience scolaire, soit les contextes scolaire, familial et social.

Dans un second temps, dans la partie 1.2, nous examinerons à partir d'une recension des écrits la période de l'après-scolarisation du primaire et du secondaire, soit l'entrée dans la vie adulte. En fait, cette période sera abordée avec tout ce qu'elle peut contenir comme choix et responsabilités pour les collégiens. La notion d'estime de soi sera présentée afin de mieux comprendre ce concept. Pour terminer ce présent chapitre, dans la partie 1.3, nous fournirons un cadre d'analyse, puis nous nous livrerons à des réflexions sur l'objectif propre de cette recherche.

## 1.1 Les contextes influençant l'estime de soi et l'expérience scolaire

### 1.1.1 Le contexte scolaire

Commençons par explorer le contexte scolaire des élèves. Ces jeunes enfants arrivent à l'école avec des héritages différents transmis par leur famille. Ce vécu exerce une profonde influence sur leur propre estime. Or, ce vécu peut leur être bénéfique ou, à l'inverse, être un boulet pour leur épanouissement. Perrenoud rend compte de cette expérience.

Sur le *marché scolaire*, certains héritages valent de l'or, d'autres ne sont guère « monnayables ». Les élèves qui ont grandi parmi les livres et les conversations intellectuelles ne sont, lorsqu'ils entrent à l'école, dépaysés que par les formes particulières du travail scolaire et du rapport pédagogique. Ceux qui ont grandi dans les terrains vagues, sur les stades ou devant la télévision ont une *distance* bien plus grande à parcourir : à l'école, rien ne leur parle, ni les gens, ni les objets, ni les activités. (Perrenoud, 1990 : 1)

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, le parcours scolaire peut se révéler une expérience positive pour la majorité des élèves. Néanmoins, pour certains d'entre eux, l'école est un passage difficile. Ils ressentent une pression constante face aux travaux scolaires exigés. Ils s'exposent aux jugements de leurs professeurs, de leurs pairs et ils risquent de vivre de l'exclusion. Dans cette section, le contexte scolaire sera traité sous l'angle du climat scolaire, des pratiques pédagogiques des professeurs et de la participation des parents au suivi et à la vie scolaire.

#### Le climat scolaire

Nous examinerons le climat scolaire du point de vue des relations interpersonnelles et de l'importance que l'école accorde au rendement scolaire. En **premier** lieu, le climat qui prévaut dans une école dépend de la qualité des relations interpersonnelles entre les différents acteurs. Par exemple, une relation enseignant-élèves stimulante peut entraîner une ambiance scolaire positive (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Et **l'inverse** est aussi vrai, une

relation professeur-élèves récriminatrice peut occasionner de la démotivation. Cependant, dans le milieu scolaire, il existe trop souvent une distance entre les professeurs et leurs élèves qui brouille le climat scolaire. Dans une de ses études, Perrenoud explique bien ce qui provoque cette inquiétante situation.

Un enseignant « cultivé » ne peut que se sentir à mille lieues du mode de vie de certains de ses élèves, « gavés de publicité télévisée et de feuilletons », ceux dont les parents aiment les grandes bouffes, les jeux de cartes ou les sports populaires, les cassettes porno ou la presse du cœur. À ces rejets s'en ajoutent d'autres, en matière d'hygiène, de goûts alimentaires ou vestimentaires, de rapport à la violence, au sexe, à l'autorité, au langage. (Perrenoud, 1990 : 23)

Dans ces conditions, les professeurs reflètent naturellement leur milieu culturel, ce qui donne lieu à ce choc quotidien. N'ayant pas de complicité et d'estime mutuelle entre les deux parties, le climat scolaire se complique. Conséquemment, cette distance influe négativement sur la perception que les élèves ont d'eux-mêmes. Pour Roy et ses collaborateurs, la qualité du contact entre l'enseignant et ses élèves n'a pas seulement des répercussions sur leur sentiment de la valeur personnelle, mais elle est aussi un prédicateur de réussite et de persévérance scolaire (Roy et al., 2005a).

Regardons maintenant du côté des relations avec les pairs. La période de l'adolescence serait avantagée pour créer des liens d'amitié. N'étant pas encore contraints aux responsabilités qu'induit la vie d'adulte, avec ces activités professionnelle et familiale, les jeunes disposeraient davantage de temps pour s'investir auprès des pairs (Rissoan, 2004 : 153). Par conséquent, les élèves du secondaire seraient avantagés par le fait qu'ils demeurent encore chez leurs parents. Ils ont la possibilité de se construire un grand cercle d'amis. C'est pourquoi les copains deviennent des personnes significatives. Du point de vue de Bidart, l'amitié est une forme de socialisation qui rend plus acceptable les contraintes qui pèsent sur l'individu (Bidart, 1997). En fait, l'amitié serait une plateforme contre les contraintes sociales, tout en permettant de vivre de nouvelles expériences.

Rissoan reprend les travaux de Dubar en soulignant que le cercle d'amis joue un rôle important dans la construction de l'identité : « [E]t les copains sont, on l'a vu, des « autres

significatifs » majeurs pour les jeunes – un rôle moteur dans ces parcours identitaires. Il tient compte de la diversité de ces expériences qui contribuent à l'apprentissage de savoirs sociaux, de compétences, à la conquête d'un sentiment de valeur personnelle et d'une image de soi » (Riossan, 2004 : 161). La construction de l'identité peut être fragilisée lorsqu'il y a des interactions défavorables et de stigmatisation. C'est ce que Malewska appelle le processus de formation de l'identité négative:

... le fait que les messages négatifs du groupe de référence ou des personnes significatives dans le milieu où l'on vit peuvent engager notre affectivité et atteindre notre jugement sur nous-mêmes. Bref, l'identité négative est le sentiment de mal-être, qui vient souvent des comparaisons défavorables avec les autres, des échecs et des évaluations dévalorisantes. (Malewska, 2004 :4).

Selon Deslandes, une relation favorable entre pairs teintée de chaleur, de soutien et d'authenticité favorise l'estime de soi (Deslandes, 2001). Dans ces conditions, les élèves sont intégrés à un groupe d'amis au sein duquel ils développent un sentiment d'appartenance. En contrepartie, les brimades entre les élèves sont une forme de harcèlement qui porte atteinte à l'estime de soi, provoquant parfois des souffrances morales (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). En somme, le climat scolaire sous l'angle de la qualité des relations interpersonnelles exerce une influence quant à la construction de l'identité des étudiants et de son estime personnelle.

En second lieu, à cette dimension interpersonnelle s'ajoute l'importance que l'école accorde au rendement scolaire, ce que nous appellerons le jugement scolaire. En fait, l'école établit des hiérarchies, des classements selon le rendement des élèves. Au départ, tous les élèves sont considérés comme égaux à l'égard de leurs compétences. Pour réussir, il leur suffit de travailler. S'ils ne réussissent pas, c'est qu'ils ne travaillent pas assez! Les capacités et les compétences des élèves disparaissent. Ce n'est pas l'élève qui perd de la valeur, mais bien l'individu. « Chaque élève craint de travailler et de ne pas réussir. C'est alors le sujet qui se trouve directement mis en cause. La conscience malheureuse s'impose à l'individu car chacun est coupable de ce qui lui arrive. Si l'élève travaille sans réussir, il se trouve directement confronté à sa propre valeur. Il est d'autant plus coupable que le système scolaire ne propose pas de rhétorique de protection » (Dubet et Martucelli, 1998 : 182).

C'est d'ailleurs le cas des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Dans une entrevue accordée à Troger, le professeur de sociologie Pierre Merle mentionne que, si l'humiliation des élèves peut parfois porter sur leur apparence ou leur timidité, ce sont les échecs qui les stigmatisent, comme si les faibles résultats autorisaient l'humiliation (Troger, 2005). À ce sujet, Harter mentionne que, « si les exigences fixées sont plus importantes que les capacités de l'élève, il ne réalisera pas ses aspirations, ce qui entraînera une baisse de l'estime de soi » (Harter, 1998 : 71). C'est ainsi que l'avenir de certains jeunes est compromis. Ils abandonnent leurs rêves, de peur de ne pas réussir, et conservent un goût amer de leur expérience scolaire.

#### Les pratiques pédagogiques des professeurs

Dans leur carrière en tant qu'élèves, ceux-ci font face à plusieurs pratiques pédagogiques. C'est d'autant plus vrai depuis que le Québec a adopté sa nouvelle réforme scolaire. Depuis 2000, la réforme scolaire a amené de nouvelles façons de faire. Son but est de proposer le succès au plus grand nombre d'élèves, en particulier aux enfants en difficulté et issus de milieux défavorisés (Québec, ministère de l'Éducation, 1997). Pour y arriver, le plan ministériel propose aux enseignants de nouvelles pratiques pédagogiques visant entre autres le développement de compétences transversales et la pédagogie par projet. Bien que cette réforme soit au cœur de nombre de discussions, il n'en demeure pas moins qu'elle est commencée.

Pour certains professeurs, comme Perrenoud, la prise en charge des élèves à travers divers projets est une bonne façon d'apprendre. D'après lui, une démarche pédagogique par projets est un pas pour aider chaque élève à prendre confiance en soi tout en renforçant son identité personnelle et collective.

On dit volontiers que l'école doit développer la citoyenneté, l'identité, la solidarité, l'estime de soi, l'esprit critique. On se demande moins souvent dans quel cadre ces apprentissages peuvent prendre place. Les démarches de projets créent des dynamiques de coopération; elles exigent une forte implication tout en se heurtant à de vrais obstacles. C'est pourquoi elles confrontent aux autres et au réel « en vraie grandeur », ce qui aide chacun à se construire comme personne, à se relier aux autres aussi bien qu'à s'en différencier. (Perrenoud, 1999 : 9)

D'ici peu, les élèves de la nouvelle réforme débiteront leurs études collégiales. Cependant, en ce qui concerne les sujets de notre étude, ils sont déjà au collégial; ils n'ont donc pas vécu cette réforme. Or, ils ont connu des pratiques pédagogiques plus traditionnelles. C'est-à-dire que la transmission des connaissances et l'enseignement se faisaient par l'entremise de cours magistraux. Les manuels de cours se trouvaient au cœur des apprentissages. Le rendement scolaire était très valorisé, et les pratiques pédagogiques allaient dans ce sens. La pédagogie compétitive en est un exemple. Dans ces conditions, le professeur utilise des méthodes ayant pour effet de comparer les élèves entre eux. De plus en plus d'experts s'opposent à la pédagogie compétitive qui prévaut dans un grand nombre de classes (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Selon le psychoéducateur et orthopédagogue Duclos, ces situations ont un impact non seulement sur la personnalité des écoliers, mais aussi sur leur perception d'eux-mêmes. « Face aux situations répétées de compétitions, l'enfant perd peu à peu sa spontanéité et sa naïveté. Il en vient à intérioriser des frustrations et des sentiments d'échecs scolaires, il entame un monologue intérieur négatif qui détériore progressivement l'image qu'il a de lui-même » (Duclos et Robert, 2000 : 36).

Quelle que soit la pratique pédagogique adoptée, nous pensons que l'enseignant doit montrer son soutien à ses élèves. D'après Harter, l'absence de soutien peut être néfaste à l'image de soi et à l'estime de soi (Harter, 1998). Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, une relation maître-élèves sans complicité influence négativement la perception des élèves. Sur ce point, Jendoubi attire l'attention sur la responsabilité de l'enseignant à développer certaines attitudes : « À lui de créer un espace sécurisant qui aide l'enfant à aborder de nouvelles situations et qui favorise une relation de confiance [...] Ce n'est qu'une relation authentique où l'enfant est écouté, pris au sérieux et traité avec respect qui valorise son estime de soi » (Jendoubi, 2002 : 3).

#### La participation des parents au suivi et à la vie scolaire

Il existe un levier déterminant dans la réussite et la persévérance scolaire, soit l'accompagnement et l'encadrement des enfants par leurs parents : « Un des facteurs associés à la réussite scolaire chez les jeunes enfants d'âge scolaire est la coopération famille-école et



la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant » (Conseil supérieur de l'éducation, 2001 : 32). La participation parentale semble profitable sur plusieurs plans. On remarque une influence positive sur le développement de l'enfant, son rendement et son comportement à l'école ainsi que sur ses attitudes par rapport à celle-ci (Hamel, 2001). De plus, il semble que plus les parents ont un niveau de scolarité élevé, plus ils montrent un intérêt manifeste pour l'école. Ces parents vont stimuler leur enfant, faire un suivi de ses devoirs et se présenter aux réunions (Favre, Jaeggi et Osiek, 2004).

Cependant, il faut clarifier et préciser la qualité du soutien qu'offrent les parents : « La disponibilité des parents est un élément important qui peut affecter la réussite scolaire, mais il faut aussi souligner la qualité du soutien qu'apporte chaque mère ou chaque père quand il s'agit d'aider son enfant à réussir » (Conseil supérieur de l'éducation, 2001 : 33). Il faut donc non seulement que les parents soient près de leurs enfants, mais aussi qu'ils démontrent de l'intérêt pour leurs études tout en vérifiant leur degré de compréhension. D'ailleurs, il semblerait que ce soutien soit apprécié et reconnu par les élèves, particulièrement quand ils ont besoin d'être encouragé à poursuivre et à réussir dans leurs apprentissages (Roy et al., 2005b: 10). Enfin, l'ouverture de la famille sur le monde extérieur favorise aussi le développement cognitif et social de l'enfant. Les rapports extérieurs qu'entretiennent les parents avec, par exemple, leur voisinage influencent directement la sociabilité de leurs enfants. Des enfants habitués à une telle ouverture seraient plus enclins à une bonne intégration sociale à l'école (Favre, Jaeggi et Osiek, 2004 : 4).

### **1.1.2 Le contexte familial**

Poursuivons notre étude avec le contexte familial. Dans notre société, la famille tient lieu de cellule de base. Elle constitue le premier milieu de vie dont l'influence est la plus déterminante pour l'individu tout au long de son existence. C'est le fonctionnement positif d'une famille (c'est-à-dire la communication entre ses membres, l'entraide et le respect) qui détermine la qualité de vie d'un jeune enfant et qui favorise son développement futur (Canada, Rapport du gouvernement du Canada, 2003). En contrepartie, un fonctionnement dysfonctionnel dans la famille diminuerait la qualité de vie de l'enfant tout en lui apportant

plusieurs difficultés. Tout comme nous l'avons mentionné pour le contexte scolaire, le vécu familial de l'élève a une incidence directe sur son cheminement. Fortin et Strayer identifient les problèmes qui peuvent entraver la vie familiale :

[S]i la famille peut jouer un rôle, les problèmes personnels des parents reliés particulièrement à leur statut économique, les problèmes de séparation, de divorce, de dépression, de consommation abusive d'alcool et de drogue ainsi que leurs pratiques éducatives et leur engagement dans les activités scolaires peuvent aussi exercer une influence sous-jacente et simultanée beaucoup plus déterminante. (Fortin et Strayer, 2000 : 11)

Dans le but de bien comprendre l'influence du contexte familial sur le développement de l'enfant, nous précisons deux composantes, soit la structure familiale et les pratiques éducatives.

#### La structure familiale

Depuis quelques années, la famille a vécu plusieurs transformations. La baisse du taux de natalité, le fait que la plupart des femmes occupent un emploi à l'extérieur du nid familial et l'augmentation de la séparation des couples (Duclos, 2004). Partant du fait que le contexte familial exerce une influence sur l'élève, nous sommes en droit de nous questionner sur les liens avec la structure même de la famille. Certains chercheurs comme Fontaine et Pourtois présumaient que toute famille pouvait être considérée comme déviante et avoir un impact négatif sur le développement de l'enfant s'il survenait des événements tels qu'une séparation des conjoints, une activité professionnelle de la mère, une absence d'un parent ou la présence d'un nouveau conjoint dans le cercle familial. Or, il semblerait que ces changements ne provoquent pas systématiquement des effets négatifs (Fontaine et Pourtois, 1998 : 20).

Nous avons examiné quelques études concernant les répercussions des familles monoparentales et biparentales sur le développement de l'enfant, dont plusieurs identifient des incidences négatives. Un rapport du gouvernement du Canada indique que les enfants grandissant au sein de familles monoparentales ont plus de chance de redoubler leur année, d'avoir un vocabulaire limité et d'être en moins bonne santé que les enfants de familles

biparentales (Canada, Rapport du gouvernement du Canada, 2003). La monoparentalité n'est pas un facteur de risque en soi pour l'enfant. Cependant, Duclos croit qu'elle peut le devenir si elle est accompagnée de pauvreté et d'isolement social. D'après lui, ce serait une combinaison de facteurs tels que l'âge, les conditions de pauvreté et une faible scolarité du parent qui engendrerait une menace à la qualité de vie de l'enfant (Duclos, 2004 : 209-210), et ce, sans compter les préoccupations financières pouvant affecter les parents et les rendre moins disponibles pour l'enfant. Le rapport du gouvernement du Canada énonce que les enfants vivant dans une famille à faible revenu sont plus susceptibles, vers l'âge de 4 ou 5 ans, d'avoir un vocabulaire moins abondant (Canada, Rapport du gouvernement du Canada, 2003). Est-ce que les enfants difficiles vivent seulement dans de telles familles? Il semblerait que non, car, dans les familles biparentales, les jeunes vivent aussi du stress. Bref, nous retenons que les enfants difficiles peuvent se trouver dans tous les types de famille (Conseil Supérieur de l'éducation, 1998).

Qu'en est-il sur le développement de l'enfant lorsque les parents décident de divorcer? En fait, le divorce peut être un événement traumatisant pour l'enfant. La souffrance que l'enfant ressent sur divers plans, selon le contexte de la séparation des parents, le sexe et l'âge de l'enfant au moment de la séparation, peut se manifester soit par de l'agressivité, soit par des troubles intériorisés (Fortin et Stayer, 2000). Malheureusement, la séparation et le divorce des parents entraînent bien souvent une diminution du revenu familial et des changements de résidence pour l'enfant. Ces deux facteurs ont une incidence négative sur leurs relations avec autrui (Hetherington, 1999). Par exemple, les enfants vivant en situation de garde partagée après le divorce présentent davantage de troubles de comportement ou affectifs que ceux vivant avec leurs deux parents (O'Connor et Jenkins, 2000). Ce n'est pas le divorce en soit qui est bouleversant, mais plutôt les facteurs qui y sont associés, comme les conflits parentaux, la pauvreté et l'interruption de la routine journalière (Hetherington, 1999).

Certes, la structure familiale n'a pas un effet uniforme sur les enfants. Ce qui est important de retenir, « c'est qu'on reconnaît aujourd'hui le rôle que joue l'environnement immédiat sur la possibilité que l'enfant puisse manifester des comportements agressifs et que cet environnement ne soit pas statique, mais dynamique » (Conseil supérieur de l'éducation,

2001 : 31). À la suite de la lecture de ces différents auteurs, il ressort que les effets négatifs de la structure familiale sur le développement de l'enfant sont atténués par un bon fonctionnement de la dynamique familiale. Ce qui nous amène à parler des pratiques parentales.

## Les pratiques parentales

Les liens entre les parents et leurs enfants sont la pierre angulaire d'une bonne cohésion familiale. C'est grâce à cette relation que les membres d'une même famille en viennent à se sentir épaulés. Nous avons souligné plus tôt que de bonnes pratiques parentales amenuisaient les effets négatifs sur l'estime de soi et la vie scolaire. Au point de départ, une relation marquée par la sécurité améliore la capacité des enfants à exprimer leurs émotions. Ils se font alors une représentation de la réalité plus organisée et cohérente. Ayant acquis une sécurité intérieure, ils seront en mesure d'explorer leur environnement. À l'opposé, une relation marquée par l'insécurité fait en sorte que les enfants risquent de présenter des troubles de la personnalité et des problèmes sociaux. Ils cherchent à se prémunir contre les dangers réels ou potentiels du monde qui les entoure (Bee et Boyd, 2005).

À l'égard des pratiques éducatives, le Conseil supérieur de l'éducation fait état de trois styles de pratiques éducatives définies par les chercheurs Beaumrind (1971, 1991) et Alles-Jardel (1995) (Conseil supérieur de l'éducation, 1998 : 31). D'abord, le Conseil mentionne des pratiques autoritaires, impliquant un grand contrôle et exigeant de la maturité chez l'enfant. Les parents qui pratiquent ce style d'autorité n'ont guère de relation affective avec leur enfant. Il y a peu de communication dans la famille, ce qui peut entraîner de sérieuses difficultés psychologiques, une baisse de confiance en soi, une baisse d'autonomie et des problèmes scolaires chez l'enfant. Ensuite, le Conseil poursuit avec les pratiques démocratiques, axées sur la communication, la participation et le contrôle de soi. Dans ces conditions, l'enfant est généralement plus confiant, plus autonome, plus social et plus adapté à la vie scolaire. Enfin, il termine avec les pratiques permissives, où le contrôle des parents est faible. Dans ce contexte, l'enfant est souvent plus anxieux, impulsif, peu motivé et s'adapte très difficilement à la vie scolaire. Un rapport du gouvernement du Canada sur le bien-être des jeunes enfants au Canada présente des pratiques parentales semblables, mais leur attribue des titres différents :

De bons parents mettent des pratiques parentales stratégiques au cœur de leurs rapports avec leurs enfants [...] Plus précisément, des « parents faisant preuve d'autorité » surveillent le comportement de leurs enfants, répondent à leurs besoins, établissent des limites raisonnables et les encouragent à être plus autonomes. Tout en établissant des limites bien précises, les parents faisant preuve d'autorité offrent des choix, discutent de comportements de rechange et encouragent l'autonomie. Par ailleurs, les « parents autoritaires » sont souvent dominateurs et parfois durs dans leur façon d'imposer la discipline. Ils sont parfois perçus comme étant moins souples, sensibles et chaleureux dans leurs rapports avec leurs enfants. Les « parents débonnaires » sont plus indulgents et très tolérants par rapport à la mauvaise conduite de leurs enfants (Canada, Rapport du gouvernement du Canada, 2003 : chapitre 3, p. 2-3).

En somme, une relation parents-enfant fondée sur une saine discipline procure un effet favorable sur l'épanouissement des enfants. À l'école, ils sont moins susceptibles d'exprimer de l'agressivité manifeste ou indirecte, d'intimider les autres, de commettre des infractions contre des biens ou de s'associer à des pairs déviants (Canada, Agence de santé publique du Canada, 2004 : 3). De plus, les élèves seraient plus disponibles à l'apprentissage et manifesteraient une meilleure estime d'eux-mêmes. Par contre, une relation parent-enfant teintée d'abus de pouvoir ou de laisser-aller entraînerait plusieurs difficultés. Dans un tel climat, les enfants se percevraient comme ayant peu de valeur. Ils seraient plus à risque d'abuser de substances et d'avoir de mauvaises fréquentations (Canada, Agence de santé publique du Canada, 2004 : 3).

### **1.1.3 Le contexte social**

Outre le milieu scolaire, présentant plusieurs défis, et le milieu familial, influençant la vie des élèves, le contexte social s'impose aussi à eux. En effet, la société dans laquelle ils évoluent exerce une influence certaine sur leurs comportements et sur leur perception d'eux-mêmes. Nous détaillerons le contexte social en abordant la perte de normes communes et ses conséquences. Puis, nous explorerons l'importance que les jeunes accordent à certaines valeurs associées aux études, au plaisir, à la famille et à l'esthétique du corps.

Depuis quelques années, la société a subi plusieurs bouleversements, notamment avec la modernisation. Ces changements nous ont amenés à agir dans un contexte instable. Au Québec, il n'y a pas si longtemps, tout était dicté en bonne partie par la religion : les manières de faire, les rôles sociaux, l'habillement, la fécondité, tout était réglementé. Selon

de Gaulejac, l'éclatement de la famille traditionnelle vient avec son lot de problèmes. Avec l'affaiblissement de l'autorité, nous avons l'obligation de trouver nos propres réponses aux contradictions auxquelles nous sommes confrontés (De Gaulejac, 2003 : 37). Maintenant, il n'y a plus qu'un seul guide moral, mais une multitude de guides. Nous ne pouvons plus suivre une norme commune pour nous éclairer. Nous devons nous choisir une morale dans tous les domaines de notre vie. Dans une entrevue donnée à Molénat, le sociologue Jean-Claude Kaufmann explique le schème propre aux repères : « Et il y avait des réponses sociales, un sens du bien et du mal, du vrai et du faux, qui étaient données par la société. L'individu réfléchissait, mais pour savoir s'il avait bien appliqué les règles, il répondait à des injonctions de la société. À chaque position sociale correspondait un type de pensée et d'action prédéfinis » (Molénat, 2004 : 43).

Maintenant, les individus vivent une existence incertaine, où ils doivent se construire eux-mêmes. Ils cherchent à donner un sens personnel à leur vie par la réalisation de soi. Les jeunes ne sont plus jugés pour leur soumission, par exemple, à la religion, mais plutôt pour leur capacité à prendre de bonnes décisions. Par conséquent, pour réussir dans la vie, ils doivent prendre de bonnes décisions. D'après de Gaulejac, la réussite est une responsabilité personnelle difficile à porter : « La société aujourd'hui paraît ignorer le poids des déterminations sociales, et elle entretient l'illusion que la réussite est liée au mérite personnel et que chacun peut "se réaliser" s'il y met un peu de volonté. » (De Gaulejac, 2003 : 35). Désormais, la société impose aux jeunes de faire les bons choix à l'égard de leur mode de vie, de leurs études, de leurs activités, de leurs engagements sociaux, politiques et affectifs (Vultur, 2005). Toutes ces nouvelles tendances viennent avec leurs conséquences.

La vie ne se déroule plus, comme c'était le cas auparavant, selon un enchaînement d'étapes prédéterminé et ritualisé : école, université, mariage, vie professionnelle stable, retraite. Elle devient un parcours sinueux, une succession de branchements et de décrochages successifs, fruits de choix librement consentis, d'arbitrages douloureux ou de péripéties imprévues (Cabin, 1999 : 21).

Et ce parcours sinueux se reflète au collégial, puisque que certains élèves cherchent leur vocation par l'expérimentation de différents programmes. Pour les cégépiens, la réalisation de soi passe par la réussite des études. Selon Roy et ses collaborateurs, pour la

majorité des collégiens, la notion de réussite dans les études est une valeur très importante. D'ailleurs, ils sont prêts à s'engager pour y parvenir, car ils se sentent responsables de leur éducation. De plus, leur engagement personnel serait plus important qu'au secondaire (Roy et al., 2005a).

Est-ce que cet engagement vis-à-vis de leur éducation serait plus fort que les valeurs liées au plaisir? Dans une entrevue accordée à Pelletier, Mandeville croit que les jeunes de la génération Y ont vécu dans l'aisance et qu'ils sont habitués à faire passer leurs besoins ou leurs goûts avant tout (Pelletier, 2009). Pour sa part, Garceau estime que les valeurs liées à la consommation sont présentes chez les millénaires-Y (c'est-à-dire les élèves nés entre 1980 et 2000). Ils dépensent rapidement leur argent pour se faire plaisir. Pas question de l'économiser, ils le consomment maintenant (Garceau, 2008).

Et la consommation est souvent axée sur la tenue vestimentaire, une dimension esthétique occupant une grande place dans la société d'aujourd'hui. Les publicités et les magazines regorgent de photos de corps respirant la beauté et le bonheur. L'omniprésence de l'image du corps dans nos vies ainsi que la grande exposition des magasins de mode, des produits cosmétiques et salons d'esthétique, des salles et clubs de sport, des nouveaux médicaments et des techniques médicales ou chirurgicales pour améliorer ou même transformer ce corps en sont quelques exemples (Fournier, 2004). Tout cela n'est pas sans répercussions sur les jeunes élèves. Les valeurs qu'ils développent sont axées entre autres sur l'apparence physique et le culte du corps.

Toutefois, Roy et ses collaborateurs soulignent les limites de ces lectures. Pour leur part, ils ont observé que les valeurs de consommation des élèves étaient totalement secondarisées par rapport au monde des études. Les jeunes chercheraient plutôt un certain dosage entre le principe du plaisir et le sérieux des études. Par conséquent, les collégiens souhaiteraient un équilibre entre les contacts avec leurs amis et le collègue (Roy et al., 2005a). Qui plus est, ils attachent une grande importance aux liens de solidarité et d'entraide. Et, pour eux, les parents constitueraient une source de soutien dans leur projet d'études, même s'il existe un processus de distanciation avec les parents liée à la quête d'autonomie (Roy et al.,



2005a). La valeur de la famille serait telle que plusieurs élèves désireraient fonder une famille (Garceau, 2008).

## **1.2 Le début de l'âge adulte et l'estime de soi**

### **1.2.1 Le début de l'âge adulte**

À la suite de l'expérience scolaire du primaire et du secondaire, les élèves s'engagent dans un processus qui devrait les conduire vers l'autonomie. Ils entrent dans la période du début de l'âge adulte. C'est là qu'ils émergent pleinement de la socialisation scolaire avec un sentiment d'assurance pour l'avenir ou, au contraire, qu'ils se sentent envahis par le sentiment de sa destruction et de leurs incapacités (Dubet et Martuccelli, 1996). En ce sens, les élèves organiseront leur vie en fonction d'un projet ou, au contraire, se trouveront dans une impasse. Tout dépendra des épreuves vécues au cours de leur parcours scolaire et de la façon dont ils en interpréteront les étapes.

Pour Galland, l'entrée dans la vie adulte est un champ de nouvelles expériences. D'ailleurs, il désigne cette période comme le « nouvel âge de la vie » (Galland, 2002). Pour cet auteur, l'entrée dans la vie adulte se franchit à travers des étapes « définies à partir de trois critères significatifs – puisqu'elles correspondent à des changements fondamentaux de statut – le début de la vie adulte professionnelle, le départ de la famille d'origine et le mariage » (Galland, 2002 : 55). Bref, c'est une période grouillant d'expériences de toutes sortes, durant laquelle les élèves empruntent différents parcours. Ainsi, les expériences sont variables d'un individu à l'autre, de sorte qu'ils sont appelés à maîtriser un grand nombre de rôles en raison des divers événements qui caractérisent cette période (p. ex. choix de carrière, de relation de couple, de maternité ou de paternité, d'amitié, etc.).

Pour les jeunes adultes, cette période est stressante et difficile (Bee et Boyd, 2005). L'entrée dans la vie adulte représente une période de confusion, non seulement parce qu'il n'y a plus de repères communs, mais aussi parce les âges de la vie ne sont plus déterminés

comme auparavant. L'enfance, la jeunesse, l'âge adulte et la vieillesse ne sont plus jalonnés de l'extérieur. De surcroît, l'âge adulte est la période des grandes responsabilités.

Ce brouillage général semble avoir fait une victime : l'adulte lui-même, devenu introuvable. Concurrencée, en amont, par une jeunesse qui commence de plus en plus tôt et finit de plus en plus tard et, en aval, par une nouvelle vieillesse dorée où l'on est âgé sans être vieux, la phase adulte se réduit comme une peau de chagrin. Sur elle pèsent tous les poids de l'existence. En quelques années décisives, tous les fronts s'ouvrent en même temps : il faut trouver une carrière, élever ses enfants, s'épanouir dans ses loisirs, penser à l'avenir et à soi tout en « gérant » le quotidien, bref réussir sa vie! (Deschavanne et Tavoillot, 2008 : 1)

### 1.2.2 L'estime de soi

Les jeunes adultes pénètrent donc dans une période stressante de leur vie puisqu'ils assumeront de nouveaux rôles. Cette étape ponctuée de changements est déterminante dans la perception que les cégépiens ont d'eux-mêmes. Pour s'adapter à ces nouvelles expériences de vie, les élèves doivent développer une bonne estime de soi. Sur ce sujet, André mentionne que la question de l'estime de soi est une priorité dans la société dans laquelle nous vivons : « L'estime de soi est aujourd'hui devenue une aspiration légitime aux yeux de tous, considérée comme une nécessité pour survivre dans une société de plus en plus compétitive. » (André, 2002 : 1).

Dans une de ses recherches, Martinot sous-entend que la société véhicule l'idée que l'estime de soi influencerait favorablement la réussite de notre vie. En effet, bien se connaître, opter pour des objectifs adaptés à notre potentiel serait censé favoriser notre succès, notre santé ainsi que notre réussite sociale (Martinot, 2001 : 483). À l'opposé, une mauvaise estime de soi nuirait à notre épanouissement. D'ailleurs, pour pallier cette problématique, il suffit de constater, dans les écoles, le nombre de programmes mis sur pied pour aider les élèves à développer leur estime d'eux-mêmes. De plus, pour certains intervenants comme Laporte et Sévigny, l'estime de soi serait au cœur de la prévention de problèmes tels que le décrochage scolaire, les difficultés d'apprentissage, la délinquance, l'abus de drogue et d'alcool ainsi que le suicide (Laporte et Sévigny, 1998).

Mais qu'est-ce que l'estime de soi? Dans les lignes suivantes, nous tenterons de définir l'estime de soi tout en expliquant les processus qui l'accompagnent. Plusieurs auteurs, représentant différents courants théoriques, se sont penchés sur cette question. De plus, il semble que ce concept soit difficile à cerner, dans la mesure où il est la résultante de plusieurs composantes (André, 2002 : 2).

Nous allons présenter quelques définitions pertinentes en égard à notre sujet d'étude. D'abord, pour Prêteur, l'estime de soi est un processus par lequel un individu juge soit positivement, soit négativement ses performances, ses capacités et ses attributs (Prêteur, 2002 : 1). Dans ce cas, l'estime de soi serait un jugement fait envers soi-même. Dans une entrevue accordée à Revaz, Jean-François Dorsaz, du Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA), donne une définition plus complète de l'estime de soi : « [C]'est avoir conscience de sa valeur, de ses compétences et c'est également avoir le sentiment d'être une personne qui mérite le respect et la reconnaissance » (Revaz, 2002 : 1). Ici, l'évaluation de soi reposerait sur la conscience de sa valeur personnelle. Quant à Seidah et à ses collaborateurs, ils définissent l'estime de soi comme une attitude d'approbation ou de désapprobation envers soi-même, indiquant la valeur et le sentiment de compétence que s'attribue la personne dans différents domaines (Seidah et al., 2004 : 406). Enfin, Duclos propose une figure de style décrivant l'estime de soi : il la compare à une petite flamme qui fait briller le regard lorsqu'on est fier de soi, mais cette flamme peut facilement vaciller et même s'éteindre, emportée par les sarcasmes et les critiques (Duclos, 2004 : 44). Notre réflexion sur l'estime de soi en lien avec l'environnement scolaire va donc tenir compte de ces définitions.

Tout comme nous venons de le voir précédemment en ce qui a trait à l'estime de soi, il existe plusieurs points de vue concernant le développement d'une bonne ou d'une faible estime de soi. Nous présenterons quelques théories s'intéressant à cette question. Dans une première perspective, développementale, l'évaluation de soi-même se modulerait selon la perception qu'un individu a de lui-même dans différents secteurs de sa vie. Selon Harter, elle dépendra du lien entre ce que l'individu pense de lui dans un domaine et ses performances dans le domaine en question. Par exemple, si un élève se perçoit bon en éducation physique,

il réussira bien dans ce domaine et développera une image positive de lui-même (Harter, 1998). André identifie cinq dimensions pouvant être considérées pour évaluer le sentiment de compétence des adultes : l'apparence physique, le statut social, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité (André, 2002 : 2). Une évaluation de soi positive favoriserait la motivation et l'effort des élèves. Il est probable que, dans ces conditions, les élèves désirent persévérer dans leurs projets d'études. À l'opposé, des élèves confrontés à une situation d'échec dans une matière valorisée seront plus démotivés et dévalorisés. Ainsi, les répercussions d'une faible estime de soi peuvent contribuer à réduire ses aspirations et ses projets futurs sur le plan scolaire et professionnel. Pour tout dire, l'estime de soi serait une union entre le sentiment de compétence et le sentiment de valeur personnelle.

Dans une seconde perspective, plus proche du courant humaniste développé par Carl Rogers, l'estime de soi se construirait à partir du regard des autres. En fait, ce n'est ni la richesse, ni le niveau de scolarité, ni la profession qui influencent l'estime de soi. Selon Pervin et John, ce serait plutôt le regard que l'entourage jette sur soi. Dans ce cas-ci, l'estime de soi trouverait donc sa source à l'extérieur, c'est-à-dire dans les réactions des gens qui nous entourent (Pervin et John, 2004 : 158).

C'est en fait le milieu familial ainsi que l'environnement interpersonnel immédiat qui touchent le plus l'estime de soi. Il semble que les enfants soient influencés dans leur jugement par *l'évaluation des autres*; on nomme ainsi le processus par lequel ils adoptent les opinions exprimées par les personnes qui sont importantes à leurs yeux et s'en servent ensuite pour former leurs propres jugements (Pervin et John, *ibid.*)

Pour leur part, Kellerhals et ses collaborateurs, faisant plus explicitement allusion à l'interactionnisme symbolique, rapportent que les travaux où l'identité du sujet apparaît comme le reflet d'autrui, les positions sociales, n'influeraient pas sur l'estime de soi : « [O]n pourrait s'attendre à ce que des positions sociales inégalement prestigieuses se traduisent par des niveaux d'estime de soi différents. Or nos données montrent que cette estime de soi ne dépend pas du milieu dans lequel vit l'enfant » (Kellerhals et al., 1992 : 323). Pour ces auteurs, l'estime de soi dépend plus de la relation parent-enfant que du statut social des familles. L'estime que les jeunes ont d'eux-mêmes serait très sensible à l'éducation reçue

dans la famille : « Nos données et analyses montrent que l'estime de soi est clairement reliée au style éducatif que les parents adoptent, et plus particulièrement au degré d'autonomie et de soutien dont l'enfant dispose ainsi qu'à la qualité de la communication entre lui et les adultes : l'estime de soi est plus fréquemment meilleure quand l'éducation est de style "contractualiste" que lorsqu'elle est de nature "statuaire" » (Kellerhals et al., 1992 : 330). Par ailleurs, nous avons relevé un autre point intéressant : l'étude des interactionnistes sur les évaluations en miroir, c'est-à-dire les jugements que les autres portent sur soi. Ils soutiennent l'idée que la stigmatisation ne se traduit pas nécessairement par une acceptation de cette adéquation. En fait, ils croient que les être humains prennent des dispositions pour protéger leur propre estime. En d'autres mots, lorsque les individus font face à des préjugés, ils ont tendance à répondre par une grande variété de stratégies pour préserver leur concept de soi (Anderson et Snow, 2001).

Dans une troisième perspective, il existe une école de pensée qui laisse croire que l'estime de soi pourrait être déterminée en partie par la génétique. Deux explications sont possibles quant à la transmission génétique de l'estime de soi. La première explication présume que l'estime de soi est le résultat de traits hérités génétiquement, comme des tendances dépressives. La seconde explication considère que la construction de l'estime de soi est une réaction du rejet, de la part des personnes de l'entourage, de certains traits de personnalité hérités génétiquement, ce rejet entraînant à son tour une faible estime de soi (Hamel, 2001).

À la lumière de ce que nous venons d'étudier, l'estime de soi est un vaste concept englobant plusieurs définitions. De plus, il semblerait qu'il n'existe pas qu'un seul modèle du processus de développement de l'estime de soi, mais plutôt plusieurs chemins possibles menant à une estime, qu'elle soit élevée ou faible. Somme toute, nous retiendrons pour notre analyse que l'estime de soi est un jugement personnel portant sur sa propre personne et ses propres compétences. D'une part, elle se modulerait selon sa perception de soi et l'évaluation des autres, puis, d'autre part, selon le style éducatif dans lequel on a évolué.

### 1.3 Cadre d'analyse

La thématique de ce mémoire vise à étudier ce qui amène de jeunes adultes à arrêter leur choix sur un projet d'études et à voir l'impact du contexte scolaire et des autres contextes concomitants dans l'orientation de ce choix. Pour analyser de telles dimensions, notre réflexion portera sur les collégiens en interaction avec ces différents contextes. Par conséquent, tout comme nous le suggère Maxwell, nous avons construit ce cadre d'analyse afin d'exprimer nos pensées à l'égard de ce qui se passe sur le parcours scolaire des collégiens (Maxwell, 1999 : 56).

Nous avons élaboré un dessin (une figure) conceptuel représentant l'élève sur son parcours scolaire, entrant au collégial et faisant face à son projet d'études (p. 28). Dans ce dessin, nous avons illustré le jeune arrivé à l'âge adulte, avec son bagage personnel et la perception qu'il a de lui-même, son bagage personnel étant l'ensemble de son vécu antérieur, qu'il a acquis jusqu'à maintenant (provenant des contextes scolaire, familial et social), et son estime de soi étant la perception qu'il a de sa personne, le jugement qu'il porte sur lui-même. Dans cette figure, la perception de l'estime de soi de l'élève est représentée par sa vision à travers ses propres lunettes et par les lignes brisées autour de lui. La construction de son estime de lui-même provient de son interprétation de ses expériences passées.

Plus tôt, nous avons mentionné que, pour en arriver à s'estimer et à s'orienter vers leurs aspirations, les élèves ont été influencés par leurs expériences antérieures issues de leur parcours scolaire et des contextes scolaire, familial et social. Dans le but de comprendre ce qui les pousse à choisir leur projet d'études, attardons-nous à ces différents contextes, afin de saisir de quelles manières ils ont pu influencer leur parcours scolaire et la perception qu'ils en ont aujourd'hui.

Au centre de ce parcours, l'on retrouve bien sûr le contexte scolaire lui-même. De prime abord, les résultats scolaires antérieurs, la réussite ou l'échec, teintera leur perception au moment des entrevues. Ainsi, Merle dans son entrevue avec Troger défend l'idée que les élèves ayant vécu des situations d'apprentissage humiliantes ou un faible rendement scolaire,

ayant subi la tyrannie de leurs enseignants ou ayant enduré la moquerie de leurs camarades auront tendance à se dévaloriser et à abandonner facilement leurs études (Troger, 2005 : 26). En regard de la recension des écrits, nous sommes d'avis que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage développent un sentiment de mépris envers eux-mêmes. Les élèves faibles évoquent plus souvent le sentiment d'être humiliés que les bons élèves. L'estime de soi semble essentielle à la poursuite des études, et c'est principalement les échecs scolaires qui stigmatisent l'élève. Selon Vultur, un jeune qui s'est senti marginalisé par le système scolaire et qui n'a pu obtenir le diplôme convoité a pu développer une aversion envers l'école (Vultur, 2005 : 7-8).

Comme nous l'avons souligné précédemment, d'autres facteurs sont à prendre en ligne de compte : les relations avec les professeurs; les pratiques pédagogiques, les rapports avec les pairs. Le Conseil supérieur de l'éducation rappelle l'importance de la qualité des relations interpersonnelles entre les enseignants et leurs élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Un enseignant peut transmettre à ses élèves le sentiment qu'ils sont des personnes de valeur, créant ainsi leur désir de se développer. Nous présumons que s'ils ont gardé en mémoire des contacts chaleureux avec leurs professeurs, ils auront une perception favorable de l'école et seront motivés à faire de nouveaux apprentissages. Peut-être auront-ils le désir d'aller le plus loin possible dans leurs études?

Aux relations professeur-élève et au rendement scolaire influençant la perception des jeunes, s'ajoutent les pratiques pédagogiques des enseignants. Depuis la nouvelle réforme scolaire du Québec, les élèves ont vu passer plusieurs méthodes d'enseignement. Certaines démarches pédagogiques, valorisant seulement le rendement scolaire, auraient des incidences négatives sur l'image de soi (Duclos et Robert, 2000). De telles pratiques peuvent amener les élèves à développer un sentiment d'anxiété ou d'échec. D'autre part, il y a les pratiques pédagogiques par projet, liées à une démarche favorisant l'image de soi tout en renforçant l'identité (Perrenoud, 1999). Si à première vue cette façon d'apprendre nous semble avantageuse, nous verrons si nos interviewés ont expérimenté cette nouvelle manière de faire?

Dans le contexte scolaire, comme nous l'avons vu plus tôt, les amis sont des personnes significatives jouant un rôle dans la construction de leur identité (Rissoan, 2004 : 161). Quelles conséquences le cercle d'amis a-t-il sur la formation de leur identité? Pour ceux qui ont présenté des difficultés à se faire des amis et à les garder pendant leurs classes primaire et secondaire, nous pensons qu'ils risquent de se déprécier et d'avoir développé au fil du temps une mauvaise image d'eux-mêmes. Même au collégial, nous pensons que ces élèves présenteront des difficultés sur le plan social. Enfin, nous présumons que les élèves ayant bénéficié de la participation de leurs parents au suivi scolaire auront plus de chance de conserver une image positive d'eux-mêmes. De plus, nous avons la conviction qu'ils persévéreront dans la poursuite de leurs études, malgré les obstacles.

Poursuivons avec le contexte familial, en soulignant l'importance des liens d'attachement développés entre les membres d'une même famille. Nous retenons qu'une bonne communication et de l'entraide favorisent le bon développement des enfants (Canada, Rapport du gouvernement du Canada, 2003). Nous avons constaté que la famille a subi plusieurs transformations ces dernières années (Duclos, 2004). De plus, nous savons que la structure familiale exerce une influence sur l'existence des élèves. Ont-ils vécu dans une famille unie, séparée ou monoparentale? Dans l'éventualité de tels événements, quelle incidence cette situation a-t-elle eue sur leur vie? À notre avis, s'ils ont senti du soutien de la part des membres de leur famille ou de la cohésion au sein de celle-ci, nous croyons qu'ils éprouvent moins un sentiment de solitude et qu'ils persévèrent dans les moments difficiles, comme lors d'un mauvais résultat à un examen, par exemple.

Un autre aspect central du contexte familial concerne la façon dont ils ont été éduqués. Comment perçoivent-ils l'autorité de leurs parents? Pouvaient-ils s'affirmer ou assumer des responsabilités ou devaient-ils observer les règles sans rien dire? À cet égard, nous croyons que les comportements reflètent la façon dont on a été élevé. Les jeunes ayant eu des parents autoritaires présenteront plus de difficultés à s'adapter aux changements. Ils auront peu d'amis et auront tendance à se sous-estimer. Les enfants ayant une forte estime de soi ont des parents qui ont des exigences claires et rigoureuses, alors que ceux qui présentent une faible estime d'eux-mêmes ont des parents qui ne proposent aucune ligne directrice,



utilisant souvent la menace et les punitions (Pervin et John, 2004 : 158). À la lumière des écrits de Duclos, nous croyons que les individus qui ont été assujettis à des remarques acerbes tout au long de leur enfance en arrivent à se percevoir négativement. Ils se définissent par ce qu'ils n'ont pas, par ce qu'il leur manque (Duclos, 2004 : 44). Par contre, les enfants ayant vécu une relation positive avec leurs parents auront une propension à se faire de nombreux amis et sauront bien s'adapter à la vie scolaire (Canada, Agence de santé publique du Canada, 2004 : 3). De plus, selon ce même Rapport, la disponibilité des pères auprès de leurs adolescents encouragerait une meilleure estime de soi et un plus grand intérêt pour les études (Canada, Agence de santé publique du Canada, 2004 : 4).

Enfin, il importe de s'arrêter sur le contexte social dans lequel évoluent les jeunes, qui exerce une influence des plus déterminantes sur leur parcours de vie. Depuis quelques années, les individus vivent une existence incertaine où ils cherchent à donner un sens personnel à leur vie. Selon nous, les jeunes ont intériorisé le fait que, s'ils veulent occuper une place dans la société, ils doivent se réaliser en faisant de bons choix. C'est en cherchant une vocation par l'expérimentation d'un programme d'études que les collégiens en viennent à s'actualiser. En s'inscrivant à un programme qu'ils croient leur convenir le mieux, ils donneront un sens à leur vie. Ce n'est qu'après un certain temps qu'ils seront en mesure d'évaluer leur choix. Si ce choix d'études ne correspond pas à ce qu'ils sont ou à ce qu'ils aiment, il en découlera que le programme choisi ne leur dira absolument rien; la démotivation s'installera donc, et ils abandonneront. Nous sommes d'avis que certains jeunes peuvent prendre un certain temps à trouver le programme qui correspond le mieux à leur personnalité, en butinant d'un programme à l'autre, de session en session. De plus, puisqu'ils sont libres de faire leurs propres choix, ils se construiront leur petite idée sur plusieurs sujets, dont le système scolaire. Ils seront critiques face aux programmes enseignés et à la façon d'enseigner.

En plus de lui demander de faire les bons choix, la société impose à la jeunesse l'idéologie de la réussite dans tous les domaines de leur vie. Or, les élèves sont mesurés sous les regards des autres, ce qui les confronte à eux-mêmes et à leur propre estime. Sous l'effet de ce stress, certains individus peuvent développer un caractère très compétitif et iront peut-

être même jusqu'à tomber dans les excès. « C'est un individu qui, en quête de performances toujours plus grandes, se brûle dans l'hyperactivité tout en se débattant dans un rapport au temps toujours plus contraignant, un individu qui, parfois, se "défonce", que ce soit dans la toxicomanie, le sexe ou les sports extrêmes » (Aubert, 2004 : 40).

Au-delà du culte de la performance, la société propage des valeurs superficielles aux élèves. Dans un tel contexte, nous jugeons pertinent d'explorer le champ de leurs valeurs. Dans quelle mesure ces valeurs les influencent-elles? Vont-ils vers des choix individualistes? Nous présumons que les valeurs liées au plaisir de la consommation seront présents dans leur quotidien. Comme ils sont jeunes et beaux, la publicité les sollicitent sans cesse vers un idéal du corps parfait. Nous pensons que leur apparence physique les préoccupe beaucoup. Certains iront jusqu'à se créer un corps à l'image de leurs désirs pour augmenter leur estime d'eux-mêmes, en ayant recours à la chirurgie esthétique ou au *piercing* afin d'affirmer leur individualité (Le Breton, 2002). D'un autre côté, quelle importance accordent-ils aux études? Pour quel motif se dirigent-ils vers tel projet d'études? Quant aux valeurs familiales, quels liens entretiennent-ils avec leurs parents et la fratrie? Le soutien et l'entraide familiaux sont-ils importants pour eux?

Par ailleurs, ces jeunes se trouvent aux portes de la vie adulte. Cette période de la vie est marquée par divers événements et correspond à des changements de statut (Galland, 2002 : 55). Selon nous, faire un choix dans un programme d'études constitue un pas vers l'autonomie. En se dirigeant vers le marché du travail ou en investissant dans une relation de couple, ils franchissent des étapes. D'où l'importance de s'impliquer dans leur projet d'études, qui les conduira vers leurs aspirations. Les élèves n'ayant pas de projet se retrouvent dans l'incapacité d'organiser leur vie; ils vivent une impasse dans laquelle ils sont submergés par le sentiment de leur incapacité (Dubet et Martucelli, 1996).

Terminons, en portant un regard plus spécifique sur l'estime de soi. On vient de voir combien les différents contextes de vie peuvent avoir un impact sur sa construction. Divers points de vue marquent notre conception de l'estime de soi. Premièrement, du côté développemental, nous avons retenu l'idée que l'estime de soi est un processus par lequel les

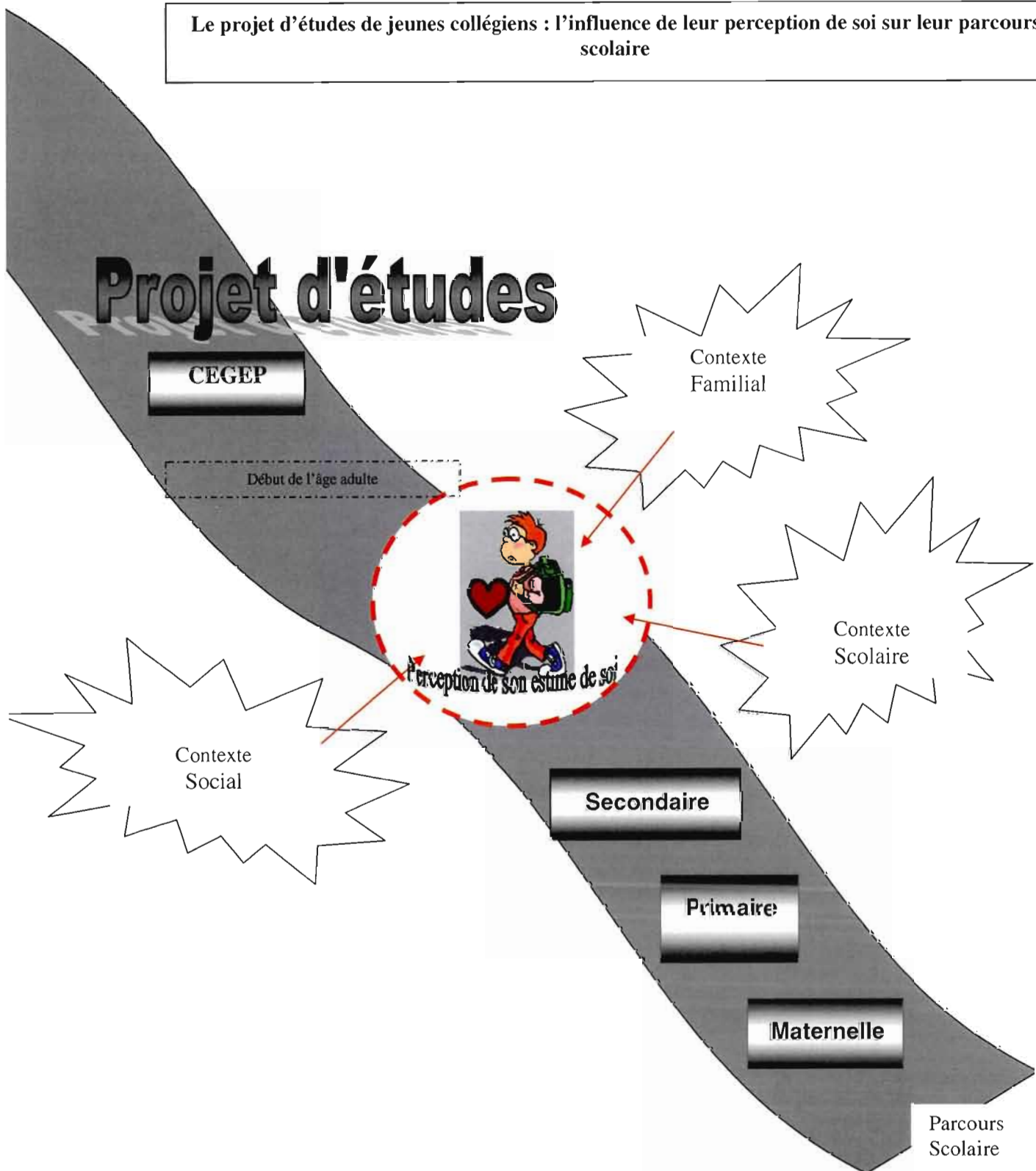
élèves se jugent positivement ou négativement selon leur performance, leurs capacités et leurs attributs (Prêteur, 2002 : 1). Nous croyons que la perception de l'estime de soi est un des éléments déterminants dans l'orientation de leurs études. Nous sommes d'avis que s'ils ont conscience de leur valeur personnelle, c'est-à-dire s'ils sont en mesure de se percevoir des qualités ou des habiletés dans une discipline qu'ils valorisent, ils choisiront probablement ce domaine.

Par contre, s'ils ont une bonne ou mauvaise vision d'eux-mêmes, ils adopteront certaines attitudes face à leur orientation et à l'avenir. Ceux qui présentent une perception positive d'eux-mêmes seront en mesure de se souvenir de leurs réussites et en parleront en se servant de termes positifs. Ils seront motivés à faire de nouveaux apprentissages et à relever de nouveaux défis et auront une perception plus étendue des options de carrière qui leur sont accessibles. Ils seront capables de s'affirmer et feront preuve d'autonomie dans leur vie (Duclos, 2004 : 56). À l'inverse, à la lumière de ce que nous avons vu, nous présumons que, s'ils ont une mauvaise perception d'eux-mêmes, ils auront de la difficulté à faire des choix et changeront plusieurs fois de programme ou abandonneront leurs études. Se projeter dans l'avenir leur sera difficile, et peut-être ressentiront-ils un sentiment d'incompétence.

D'autres perspectives nous semblent devoir être pris en compte. Du côté humaniste, nous trouvons intéressant le point de vue de Pervin et John, à savoir que le regard projeté sur les élèves par l'entourage a une influence sur leur perception d'eux-mêmes (Pervin et John, 2004). Ce qui nous amène à retenir ultimement une vision davantage interactionniste, soit que l'estime de soi est un concept qui se construit dans l'action, à partir des interactions et des relations avec autrui. C'est pour cela que nous retenons l'idée de liaison entre le style éducatif des parents et l'estime de soi. Les enfants ayant vécu dans des familles ouvertes sur leur milieu, où les parents utilisent une saine autorité, auront plus de chances d'avoir une estime élevée que ceux ayant grandi dans des familles où le contrôle est imposé d'une façon astreignante (Kellerhals et al., 1992). Nous penchons donc vers une vision qui suggère que l'estime de soi se retrouve en perpétuel ajustement avec les contextes de vie des élèves. Bref, en ce qui concerne notre recherche, l'estime de soi sera étudiée en interrelation avec le vécu des collégiens, et non comme un concept fixe dans le temps.

## 1.3.1 Schéma conceptuel

Le projet d'études de jeunes collégiens : l'influence de leur perception de soi sur leur parcours scolaire



#### 1.4 Objectifs de la recherche

Précisément, à la lumière de ce que nous avons vu, cette recherche s'intéresse à des collégiens à l'aube de l'âge adulte se préparant à faire le choix d'un projet d'études. Dans ce mémoire, nous cherchons à mieux comprendre la perception qu'ils se sont construite à travers leur parcours scolaire et ce qui les amène à s'engager dans leur projet d'études actuel. Bref, nous étudierons en quoi leur parcours scolaire et les contextes les entourant ont influencé ce choix d'études.

Plus particulièrement, nous souhaiterions être en mesure de répondre aux questions suivantes :

1. En quoi l'école, et l'expérience scolaire qui en découle, a-t-elle pu ou non faciliter le choix de leur projet d'études ?
2. Comment les autres contextes – familial et social – ont-ils pu soutenir ou non les jeunes dans leur expérience scolaire ?
3. Quels sont les facteurs qui ont influencé leur estime d'eux-mêmes et éventuellement ont eu un effet sur leur parcours scolaire et leur projet d'études.

## **CHAPITRE II**

### **MÉTHODOLOGIE**

Dans le chapitre précédent, nous avons discuté des éléments qui ont influencé la perception que les élèves ont d'eux-mêmes. Dans le présent chapitre, nous allons retracer les règles méthodologiques mises de l'avant pour réaliser cette recherche.

Dans cette première partie, nous allons d'abord décrire le type de recherche que nous avons choisi. Puis, nous présenterons la clientèle visée ainsi que le processus de recrutement de celle-ci. Nous dévoilerons ensuite la constitution de notre échantillonnage. De plus, nous exposerons le déroulement de nos entrevues, pour ainsi présenter le processus menant à l'analyse des données. Enfin, nous terminerons ce chapitre en exposant les limites de la méthodologie.

#### **2.1 Le type de recherche**

Il va de soi que notre étude converge vers un type de recherche qualitative, puisque nous voulons comprendre le parcours scolaire de jeunes collégiens. Notre méthodologie, qui, sans avoir l'ampleur d'un récit de vie, s'en inspire, avait pour but d'amener les jeunes cégépiens à raconter leur expérience scolaire en lien avec les autres contextes de leur vie. Un schéma d'entrevue a été utilisé afin d'alimenter le récit au besoin. À partir de leur témoignage, nous voulions connaître une réalité sociale, puis l'analyser, afin de répondre aux questions soulevées par cette étude. Tout comme le disent si bien Guba et Lincoln, « [...] pour en arriver à une compréhension, "nous découpons le flux continu de la vie en une structure intelligible d'événements discrets, et nous la faisons de la manière qui convient le mieux à nos objectifs" » (Guba et Lincoln, 1985 : 152). En d'autres termes, leur récit et nos repères

théoriques nous permettront de donner un sens à ce qui les amène à s'engager dans leur projet d'études actuel.

## **2.2 La clientèle visée**

Dans l'intention de constituer l'échantillon le plus représentatif possible des collégiens, nous nous sommes donné quelques balises. Évidemment, ces critères étaient en lien avec les objectifs de la recherche. Comme premier point, nous cherchions des jeunes qui sont à l'aube de l'âge adulte, c'est-à-dire âgés entre 17 et 24 ans. De plus, nous voulions trouver des jeunes se préparant à faire le choix d'un projet d'études, puisque le but était de constituer un échantillon permettant la compréhension de le parcours scolaire des collégiens. Nous cherchions à interviewer dix répondants; selon nous, ce nombre de participants offrait une représentativité suffisante dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. La taille de l'échantillon a aussi été définie en fonction de la faisabilité dans le temps dont nous disposions. Enfin, nous espérions que la variable « sexe » de notre échantillon soit représentée à part égale, afin d'identifier des différences de perception entre les jeunes femmes et les jeunes hommes. Lorsque tous nos critères ont été ciblés, nous avons débuté notre recrutement afin de construire notre échantillonnage.

## **2.3 Le recrutement**

Dans notre introduction, nous avons mentionné le fait de vouloir devenir une meilleure praticienne apte à accompagner et à guider les élèves de notre collège dans leur cheminement scolaire. C'est dans cette optique que nous avons pris la décision d'effectuer notre étude dans notre milieu de travail, soit au Collège de Valleyfield. Cet établissement public dessert la population du Suroît et du Roussillon. Pour effectuer le recrutement de nos participants, nous avons ciblé les élèves inscrits à la session d'accueil et intégration 2006-2007. Ces jeunes sont de bons candidats puisqu'ils sont là pour se préparer à entreprendre

leurs études collégiales et qu'ils aspirent à être éventuellement admis dans le programme de leur choix.

La session d'accueil et intégration a pour objectif de développer chez les élèves de bonnes habitudes de travail afin qu'ils puissent mieux réussir leurs études collégiales. Au cours de cette session, les élèves bénéficient d'un soutien particulier dans deux cours charnières. Ils ont l'occasion de compléter les préalables qui leur manquent pour accéder au programme convoité. Ils sont également invités à suivre les cours de formation générale. Enfin, cette session leur permet de poursuivre leur réflexion quant à leur orientation professionnelle.

Pour entrer en contact avec les candidats potentiels de la façon la plus personnelle possible, nous avons joint la responsable du programme. Cette dernière ainsi qu'une enseignante nous ont ouvert les portes de leurs classes. Dans ce programme, les élèves sont regroupés en quatre groupes stables pour les cours charnières, c'est-à-dire les cours concernant l'aide à la réussite et celui sur les méthodes d'apprentissage. C'est dans ces cours charnières que nous nous sommes présentés pour les solliciter. Une courte visite d'une vingtaine de minutes dans chacun des groupes nous a permis de présenter oralement les objectifs de la recherche et le fonctionnement des entrevues. De plus, nous avons pris le temps d'expliquer le protocole de confidentialité. Enfin, un questionnaire de pré-entrevue (annexe 2) a été remis aux élèves intéressés à nous rencontrer. Ainsi, en remplissant ce document, les élèves laissaient leurs coordonnées, afin que nous puissions communiquer et prendre rendez-vous avec eux dans les plus brefs délais.

Nous tenons à préciser qu'étant rattachée au département de techniques d'éducation spécialisée, nous n'avons pas de contact avec ces élèves lors de la première session d'accueil. Il est donc peu probable que ceux-ci modifient leurs réponses au cours de l'entrevue en fonction de notre relation. Cependant, il y a possibilité qu'à la deuxième session, ils soient intégrés dans l'un de nos cours s'ils se dirigent dans le programme de techniques d'éducation spécialisée. Tous les élèves ont été informés de cette possibilité; ils pouvaient donc se désister pour cette raison. Toutefois, nous avons tenu à préciser que, dans l'éventualité où



nous devenions leur enseignante, les mesures de confidentialité seraient respectées. Le contenu de l'entrevue ne servira strictement qu'aux fins de cette recherche.

#### **2.4 Constitution de l'échantillon**

Au départ, 13 élèves ont rempli notre questionnaire de pré-entrevue. Sur ce lot, un élève ne nous a pas rappelée et deux autres ont annulé leur participation, faute de temps. Un total de dix répondants, âgés entre 17 et 22 ans, ont été interviewés. L'échantillon était composé majoritairement de jeunes filles : 7 répondants de sexe féminin et 3 de sexe masculin. L'inégalité de la variable « sexe » s'explique par le fait que nous avons été dépendants de la participation des élèves à notre recherche, puisque nous les avons sollicités sur une base volontaire. L'âge moyen des participants étaient de 18 ans. La plupart vivaient encore chez leurs parents, sauf une élève, qui habitait avec son amoureux. Ils provenaient tous de la région du Suroît et du Roussillon. Depuis le mois de septembre, ils entreprenaient leur première session en accueil et intégration au Collège de Valleyfield. Chacun d'eux ayant un bagage personnel distinct, leur parcours les a menés vers la session d'accueil et d'intégration pour différentes raisons, parmi lesquelles figurent les suivantes : dossier scolaire faible, absence de projet d'études après le secondaire, retour aux études, etc. En s'inscrivant à cette session, les élèves aspiraient à compléter certains préalables, à augmenter leur cote de rendement et à réfléchir à leur projet d'études. Après cette session, les élèves espéraient être admis dans le programme de leur choix.

#### **2.5 Les entrevues**

Nous avons décidé de laisser la parole à ces jeunes, pour mieux comprendre leur récit. Nous sommes d'avis que l'entretien individuel est un bon mode d'investigation qui permet aux collégiens de se raconter. Nos entrevues menées en face à face se sont déroulées à l'intérieur du Collège sur une période d'environ 90 minutes. Au début de chaque entretien, nous avons remercié la personne interviewée d'avoir bien voulu participer à cette recherche.

De plus, nous avons exposé de façon succincte le déroulement de la rencontre. En fait, il s'agissait d'une entrevue semi-structurée laissant une place prédominante à leur vécu. Avant chacune des entrevues, un protocole d'entente déontologique a été signé (annexe 1). Avec l'accord des participants, tous les entretiens ont été enregistrés sur magnétophone, et plus de la moitié ont été transcrits intégralement.

Le questionnaire de cette entrevue semi-structurée était élaboré d'avance (annexe 3). Tout comme le suggère Boutin, nous avons formulé des questions ouvertes (Boutin, 2000 : 116). Les thèmes abordés étaient les suivants : la situation actuelle de l'élève et son vécu durant son parcours scolaire. Nous nous sommes particulièrement intéressée aux facteurs influençant leur estime d'eux-mêmes, à leur bagage personnel et à la façon dont les contextes scolaire, familial et social ont pu soutenir ou non leur orientation professionnelle. En guise de conclusion pour les entretiens, nous avons récapitulé les grandes lignes de l'entrevue, puis nous avons demandé au participant d'émettre ses commentaires sur la rencontre. Afin de bien clore l'entrevue, nous avons terminé l'entretien de manière chaleureuse tout en transmettant notre appréciation au répondant (Boutin, 2000 : 125).

## **2.6 Processus menant à l'analyse des données**

Avant de dégager un quelconque sens à cette collecte de récits, le matériau a dû être reconstitué. Afin d'accéder à la compréhension des parcours scolaires, l'analyse s'est déroulée en trois parties. D'abord, il y a eu une analyse thématique, dans le but de nous approprier le contenu des récits. Puis, s'est ensuivie la rédaction de quatre études de cas et d'une synthèse d'entrevues que nous avons soutenue avec un début d'analyse. Enfin, une présentation des résultats et une analyse détaillée liées aux objectifs de la recherche ont été rédigées.

Comme premier niveau d'analyse, il nous importait de nous approprier le contenu de chacune des entrevues. À plusieurs reprises, nous avons écouté attentivement tous les entretiens. À cette étape, il nous fallait cerner les éléments significatifs du parcours scolaire.

Dans un premier temps, nous avons sélectionné quatre entretiens, que nous avons transcrits. Nous les avons choisis pour l'abondance et l'originalité des propos et pour le fait qu'ils nous permettaient de bien cerner notre objet de recherche. Les récits ont été transcrits textuellement tout en respectant les règles de syntaxe. Dans un second temps, nous avons jugé bon de transcrire deux autres entrevues. Nous avons pris cette décision compte tenu du fait que ces récits rassemblaient de nouveaux éléments en rapport avec notre sujet de recherche. Comme les entrevues n'ont pas toutes été transcrites, nous avons redoublé de vigilance en écoutant mainte fois celles qui ont été laissées de côté. Pour combler ce manque et préparer notre analyse comparative, nous avons produit des condensés de parcours.

À cette étape, nous détenions assez d'information pour revoir notre cadre conceptuel. Selon Maxwell, le cadre théorique est un outil qui évolue en même temps que progresse la recherche : « [...] conservez à l'esprit qu'une carte conceptuelle n'est pas faite une fois pour toutes; vous devez retourner à vos cartes conceptuelles et les retoucher lorsque votre compréhension des phénomènes étudiés croît » (Maxwell, 1999 : 81). Donc, à la suite de ce traitement des entrevues et d'une première analyse, nous pouvions réviser notre questionnement et nos hypothèses de recherche. Les transcriptions et les résumés de parcours ont permis de repérer des indices et des thèmes communs. Pour ne citer qu'un seul exemple, le contexte scolaire se composait entre autres des thèmes suivants : relations avec les pairs et les professeurs, motivation scolaire, méthodes d'enseignement, implication des parents, etc. Cet exercice nous a incités à examiner certains thèmes, puis à nous interroger sur ceux-ci. Cette démarche nous a conduits vers la reformulation la plus conforme possible de l'expérience des cégépiens, ce qui nous semblait être la meilleure façon de présenter ces parcours. Nous avons convenu de dévoiler chacun de ceux-ci de façon similaire, c'est-à-dire de présenter le parcours scolaire tout en faisant des liens avec les différents contextes de vie, soit les contextes scolaire, familial et social. Quatre parcours ont été choisis en fonction de ce qu'ils illustraient quant à la compréhension de notre sujet de recherche, chacun ayant des différences significatives.

Donnant suite à cette partie de texte, un travail d'analyse intitulé « regard sur son parcours » a été rédigé à la suite de chaque parcours scolaire, dans le but de reprendre des

éléments de la recherche. D'une part, cette analyse a été construite à partir des thèmes communs identifiés ultérieurement dans chacun des contextes de vie. D'autre part, sachant que les cégépiens ont vécu des événements et des émotions, dont les interactions ont permis la construction d'une image de soi, nous nous sommes penchés sur leur perception de leur valeur personnelle. Donc, c'est en discutant du concept de l'estime de soi que nous avons terminé la présentation de chaque parcours. Il va sans dire que, tout au long de cette démarche d'analyse, notre cadre théorique nous a aidée à faire des liens ou à cerner des contradictions afin d'accroître notre compréhension de ce qui se passe au cours du parcours scolaire des élèves.

À la suite de ces quatre études de cas, une grande catégorie intitulée « synthèse des entrevues » est venue compléter notre recueil des entretiens. Il s'agit des témoignages des six autres élèves rencontrés. Dans l'intention de présenter une compilation de ces récits, nous avons eu recours à divers moyens. D'abord, nous avons réécouté à quelques reprises les six enregistrements en vue de nous réapproprier la logique interne de chacun des récits. Ensuite, nous avons utilisé les résumés de parcours produits antérieurement. Pour traiter le matériau, nous avons appliqué la méthode comparative. En d'autres mots, nous avons mis en parallèle d'abord deux, trois récits, et ainsi de suite jusqu'à six récits, notre désir étant de faire ressortir les ressemblances et les différences dans le vécu des élèves durant leur parcours scolaire. Concrètement, cette démarche avait pour objectif la compréhension du vécu des élèves, avec les divers contextes de vie et leur perception d'eux-mêmes. En fait, nous prenions en considération les propos de Veith, bien que ce dernier fasse davantage allusion à une approche bibliographique : « Ces méthodes de recueil des données en croisant les sources et en contextualisant les récits, en les appareillant pour les comparer, et ces méthodes de traitement du matériau biographique ne cherchent pas à vérifier la validité des récits, mais visent leur compréhension » (Veigh, 2004 : 6). Enfin, nous avons opté pour le même type de présentation que pour nos études de cas, c'est-à-dire que nous avons organisé les principaux résultats selon les mêmes thèmes que vus précédemment. Tout au long de cette rédaction, certaines phrases du discours des individus interrogés ont été citées afin d'étoffer ou d'apporter un complément d'information; elles ont servi d'illustrations à nos propos.

Après que les transcriptions textuelles ont été complétées et que plusieurs lectures successives ont été réalisées, nous pouvions procéder à la présentation et à l'analyse des résultats. Pour ce faire, nous avons rassemblé tous les éléments recueillis au fil de notre démarche méthodologique. Nous avons effectué une étude minutieuse de tout ce matériau afin d'en dégager une interprétation. Comme nous le suggère Mercier, « c'est ainsi que des nombreuses notes prises au fil de cette entreprise de déchiffrage, des nœuds se sont formés, des profils se sont dessinés, des circuits se sont tracés; mis en relation les uns avec les autres, ils ont fini par mettre en relief un portrait et donner une cohérence à chaque histoire » (Mercier, 1994 : 114). De même, nous avons pu mettre en évidence les événements marquants ainsi que les personnes significatives dans chacun des contextes, dans le but d'expliquer le vécu des jeunes collégiens durant leur parcours scolaire et les influences de leur perception d'eux-mêmes sur leur projet d'études.

Pour terminer, notre questionnement a été révisé à maintes reprises au cours de ces diverses étapes. Nous nous sommes concentrée sur certains thèmes, tel que le veut l'analyse qualitative. Certes, le matériel étudié a été interprété à partir de catégories faisant ressortir certaines particularités, mais nous avons aussi mobilisé nos connaissances et notre expertise pour étudier les entrevues. À ce sujet, l'utilisation de notre subjectivité en recherche qualitative nous a permis une meilleure interprétation des résultats : « [...] le jugement du chercheur ne se forme pas qu'à partir de ses connaissances formelles ou des analyses théoriques. C'est son expérience tout entière qui est sollicitée par le terrain : sa saisie personnelle du monde, ses sentiments, ses intuitions, ses valeurs » (Lapierre, 1997 : 369).

## 2.7 Les limites de la recherche

Comme toute autre étude, les décisions choisies en lien avec la démarche d'enquête comporte certaines limites. La première repose sur une cueillette de données provenant d'un petit échantillon. Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, un recueil de 10 entretiens nous apparaît plus que suffisant pour esquisser des réponses aux questions posées, l'analyse de contenu de ces entretiens ne visant pas la généralisation. Toutefois, nous croyons que notre analyse permet d'accéder à différents éléments d'informations nécessaires à la compréhension des parcours scolaires. Tout comme Mercier, nous croyons que les individus sont le produit de leur époque et qu'ils peuvent représenter leurs semblables (Mercier, 1994). Dans cette perspective, nous pensons qu'il nous est possible d'utiliser les résultats recueillis suite à l'expérience des élèves du Collège de Valleyfield pour expliquer le parcours scolaires de jeunes collégiens.

La méthodologie de recrutement utilisée dans ce projet de recherche a également limité la représentativité de l'échantillon. Nous aurions souhaité faire une étude comparée nous permettant de dégager un portrait sur la différence de genre. Tel que mentionné plus haut, la participation des répondants étaient sur une base volontaire. Par conséquent, le faible pourcentage de répondants masculins nous a empêchés de présenter notre recherche avec cette spécificité.

Une deuxième limite concerne notre technique de collecte de données. L'entretien semi-dirigé fut retenue afin de comprendre et de saisir au mieux le parcours des étudiants. L'emprunt de cette technique a le mérite de développer certains thèmes jugés importants par les personnes interviewées. Par contre, cette approche peut également poser problème puisque les personnes interrogées peuvent être tentées de se projeter au détriment de la réalité. En fait, ce qu'ils perçoivent avec la distance peut être différent de ce qu'ils ont vécu. Selon Roche, la mémoire ne peut restituer le vécu d'hier autrement qu'avec des décalages, ce ne peut être la réalité exacte. Ce chercheur croit que la mémoire sélectionne, ordonne et réinterprète toujours à la lumière du contexte présent dans lequel se trouve l'enquêté qui raconte son expérience de vie (Roche, 1983 : 93) Bien qu'une intention de vérité s'exprime

dans les entrevues, le passé reconstruit ne doit pas être confondu avec la réalité objective. D'après Mercier, ce qui importe, c'est le sens du récit et l'interprétation qu'en donne les interviewées : « La liberté et la spontanéité dans les associations offrent une garantie de l'authenticité des propos. » (Mercier, 1994 : 112)

Une autre limite touche la subjectivité dans l'analyse des propos. Nous n'avons pas tenté d'éliminer la subjectivité puisqu'elle est inséparable du processus de construction des données. Nous avons plutôt cherché la concordance entre les données. Les propos de Laperrière résument bien notre démarche afin de s'assurer de la justesse des interprétations : « En effet, les chercheurs qualitatifs admettent d'emblée la possibilité d'une distance entre les faits observés et leurs interprétations possibles et, conséquemment, entre ces interprétations elles-mêmes. Ce qui importe dès lors, c'est d'être en mesure d'expliquer les divergences constatées, le cas échéant, entre les observations et les interprétations, puis entre les diverses interprétations qui sont données d'un même événement... » (Laperrière, 1997 : 372)

Enfin, comme nous en avons déjà fait mention, l'estime de soi est un concept difficile à cerner et présente une bonne part de subjectivité. Pour parler de leur estime d'eux-mêmes, les élèves ont chacun été guidés par leur propre perception; leur jugement personnel présentait donc différents aspects selon la conception de chacun. Ces diverses perspectives ont amené des réponses différentes diminuant ainsi le caractère comparatif des données.

## **CHAPITRE III**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous vous présentons les données recueillies. Tout d'abord, la section 3.1 présentera quatre études de cas. Suite aux entrevues semi-dirigées réalisées auprès des collégiens, nous avons jugé pertinent de concrétiser ces études de cas. Cette façon de faire nous a permis de décrire la réalité telle que perçue par les élèves. De sorte que le parcours scolaire est expliqué du point de vue des élèves, ainsi que le bilan qu'ils font de ce vécu. À la fin de chaque étude de cas, nous présentons notre regard sur leur parcours. Il s'agit d'un début d'analyse des constats que nous dégageons de nos entretiens.

Compte tenu que de notre réalité, nous ne pouvions pas produire une étude de cas pour nos dix participants. Ceci aurait demandé trop de temps pour ce que nous disposions. Alors, nous avons dû sélectionner quatre entrevues. Notre choix s'est arrêté sur les entretiens de Guillaume, Yannick, Carole et Mathilde. Cette sélection étant justifiée puisque nous considérons leur témoignage comme pertinent, complet et original pour notre recherche.

Quant à la section 3.2, nous avons eu le souci d'alléger le texte afin de faciliter la tâche aux lecteurs. Pour ce faire, nous avons élaboré une synthèse des entrevues des six autres participants à notre étude. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons recueilli les propos des jeunes collégiens à l'aide d'un magnétophone. Nous présenterons ici les principaux résultats organisés selon quelques thèmes. Le contexte scolaire représentera le point central à partir duquel se noueront les autres contextes. Ce choix nous est dicté par l'objectif de notre recherche qui vise à comprendre ce qui fait qu'un jeune a une telle perception de lui-même aujourd'hui et qu'est-ce qui l'amène à s'engager dans son actuel projet d'études? Dans le but d'alimenter la discussion dans la section finale, nous avons jugé pertinent d'ajouter quelques commentaires des collégiens.



Pour terminer, nous aimerions porter votre attention sur le fait que les résultats d'analyse pour chacune des études sont présentés selon le même ordre. D'abord, nous décrivons les constats concernant le contexte scolaire. Ensuite, nous poursuivons avec les tendances observées touchant le contexte familial. Puis, nous enchaînons avec les éléments relatifs au contexte social. Enfin, nous complétons en développant le concept de l'estime de soi pour chacune des analyses.

### 3.1 Étude de cas

## GUILLAUME

Guillaume est un jeune homme de 17 ans qui vit une semaine chez sa mère, puis l'autre semaine chez son père, arrangements également suivis par son frère cadet, âgé de 15 ans. Au moment où nous avons recruté les participants pour cette recherche, Guillaume était inscrit à la session d'accueil et d'intégration au Collège de Valleyfield. Lors de notre visite en classe, il fut le premier à lever sa main pour se porter volontaire. Le lendemain de cette rencontre, ses professeurs l'informaient qu'à la prochaine session, il ne serait plus admissible dans le programme, étant donné ses résultats insuffisants. Guillaume se retrouve donc dans l'obligation de se bâtir de nouveaux plans.

### Parcours scolaire

#### Préscolaire et primaire

C'est à l'âge de trois ans que Guillaume débuta la classe préscolaire. Sa mère en avait fait la demande, car son père, facteur à l'époque, travaillait de nuit. De plus, cela facilitait la vie familiale. Il conserve donc un bon souvenir de cette époque, surtout en ce qui a trait à ses aptitudes : « J'ai failli pas la faire, fait que j'ai aimé ça parce que, genre, j'aidais les autres. Il y a déjà des choses que j'étais capable, pis ben je savais déjà lire, j'avais des aptitudes. » Cependant, en ce qui concerne son comportement, ce fut plus difficile. D'ailleurs, il se qualifie lui-même de « baveux ». Il explique que son orgueil l'empêchait d'avouer facilement ses torts, mais il avait conscience d'avoir mal agi, ce qui le faisait pleurer : « T'sais là, l'orgueil remontait, je me disais : "Ah ! Pourquoi j'ai fait ça ?", fait que là je me mettais à pleurer. »

Les premiers souvenirs qu'il évoque de l'école primaire sont les « classes neige ». Il appréciait ces journées pour l'ambiance qui y régnait entre les élèves : « C'était vraiment le

fun parce qu'on était loin, t'sais comme vraiment tout le monde s'est mis ensemble, genre, c'était le fun. On était tous une gang pis il y a pas... t'sais même ceux... il y en a qui aimaient pas la face de d'autres, t'sais ils se parlaient pis ils s'aidaient pis ils s'amusaient. »

Mis à part ces journées spéciales, ses relations avec ses pairs étaient plutôt pénibles. Il explique qu'il y a eu des « froids » entre lui et ses amis. Il paraîtrait que, chaque année, son comportement a « semé la pagaille » soit avec ses pairs, soit avec ses professeurs.

Selon lui, c'est en troisième année que s'est passé le pire moment de son primaire, car des policiers sont venus le chercher à l'école. Il raconte que tous les élèves de sa classe jouaient au soccer dehors, avec un petit ballon mousse, lorsqu'un des élèves l'a importuné. C'est alors que Guillaume a agrippé celui-ci et l'a propulsé sur un poteau : « Pis il y en avait un qui m'avait écœuré, je l'avais poigné et je l'avais poussé sur le poteau. Pis il s'était pété la tête sur le poteau, genre. Ben ça avait fendu. Pis là, la police était venue me chercher à l'école, c'était la grosse affaire. »

Il a le souvenir d'un moment, en quatrième année, où un professeur l'avait invectivé en classe et il s'était mis à pleurer. Il ne se souvient cependant plus des circonstances. Ensuite, il évoque que, l'année suivante, plusieurs de ses comportements avaient abouti à des conséquences fâcheuses : « Moi, j'avais fait brailler mon prof, elle était partie pendant une semaine. Vraiment là, je me rappelle plus ce que j'avais fait. Mon prof de musique, je m'engueulais tout le temps avec, elle appelait tout le temps chez moi. »

Guillaume admet s'être battu régulièrement. Lorsque ces situations conflictuelles se produisaient à l'école, il refusait de s'y rendre le lendemain. Il explique que c'était pour ne pas se faire « écœurer ». Lorsqu'ils étaient convoqués à l'école, ses parents s'y rendaient tous les deux. Quoiqu'il avoue avoir souvent obtenu la note D en comportement, il spécifie qu'il n'était pas le pire cas, car il s'imposait tout de même des limites. Il raconte qu'un autre élève avait à ses yeux des comportements bien plus dérangeants que les siens : « Ben lui là, c'était dégueulasse là. S'il était pas content, il prenait son bureau pis il le lançait dans la fenêtre. »

Il soupçonne ses professeurs d'être mécontents de sa présence dans leur classe. Pourtant, il se perçoit comme un élève attachant : « T'sais, j'ai des choses auxquelles le monde peut s'attacher. Je suis pas vraiment carrément désagréable, genre. C'est sûr que je lève pas la main avant de parler. À part de ça, t'sais, je suis sûr que les profs, ils gardent des bons souvenirs de moi quand même. »

Face à l'autorité de ses professeurs, Guillaume mentionne se sentir plus en conflit avec l'autorité masculine : « Je m'entends moins avec les gars, moi. [...] Un gars, t'sais, c'est... je me gêne pas à l'envoyer chier. Si je veux, je l'envoie chier [...] J'ai plus de difficulté à accepter l'autorité d'un gars, que d'une fille. » C'est pour cette raison qu'en troisième année, Guillaume n'aimait pas son professeur. Il ajoute que ce fut malgré tout une belle année, mais il déplore tout de même le fait que son professeur était un homme distant : « T'sais, lui il était à l'école pour nous apprendre des choses pis c'est tout. Il avait pas le sourire dans la face, t'sais. » En ce qui a trait à l'autorité de ses parents à cette époque, Guillaume décrit sa mère comme une femme « chialeuse » et son père comme autoritaire. Il précise toutefois se souvenir davantage de leur autorité au secondaire : « Je me rappelle plus de la façon que mes parents étaient autoritaires au secondaire, genre. Parce que si je faisais une gaffe rendu là, c'est là que j'ai eu plus affaire à eux autres vraiment, affaire à eux autres, là. »

Malgré son comportement, Guillaume a réussi ses cours à l'école primaire, et il n'a jamais redoublé une année. Il obtenait des notes oscillant entre 70% et 80%, ce qu'il qualifie de passable. Il prétend qu'il ne prenait pas de notes : juste le fait d'écouter lui était suffisant. Advenant qu'il avait des devoirs ou de l'étude à faire à la maison, Guillaume comptait sur ses parents. Sa mère, ayant étudié quelques temps en Afrique, possède des méthodes d'apprentissage différentes. C'est pour cette raison qu'elle s'occupait spécifiquement des dictées ou qu'elle lui fournissait de l'aide pour faire ses dessins. Son père, quant à lui, l'aidait lorsque le niveau de difficulté était plus complexe, puisqu'il détient un diplôme d'études collégiales. Malgré son bas âge, Guillaume était toutefois conscient qu'il avait les capacités pour offrir un meilleur rendement. Sa matière préférée était les sciences humaines. Encore aujourd'hui, il démontre un intérêt pour la géographie et la politique. Il raconte que son

professeur de quatrième année l'a marqué : « Mon prof, c'était un conseiller municipal, pis j'avais tout appris des affaires, pis je capotais. Je pense que c'est là que j'ai commencé à aimer ça. » Il appréciait que cet enseignant apporte du matériel visuel en classe et que ces activités pédagogiques se rapprochent de la réalité : « On avait vraiment un vrai scrutin. T'sais, c'est pas des conneries, ce qu'il faisait, c'est vraiment ce qui arrive dans la vie. Moi, j'aime ça avoir des preuves pour appuyer, là. » Il dit que la meilleure façon pour apprendre c'est d'être dans l'action. Il se perçoit comme une personne à la fois manuelle et visuelle. Au point de vue de sa motivation scolaire au primaire, il déclare que, lorsqu'on est tout petit, on n'a pas le choix, cela faisant partie de la routine : « Tu vas à l'école parce qu'il faut que t'aïlles à l'école. Ça revient pas à d'autres choses, je pense pas, là. »

À la fin de l'école primaire, Guillaume n'arrivait plus à fonctionner parmi les élèves de son groupe : « J'étais plus capable de fonctionner dans un groupe de 30 personnes, moi. J'étais en train de virer fou. » C'est à ce moment-là qu'il s'est intégré à un groupe d'appui au secondaire, de trois à quatre heures par semaine.

### Secondaire

C'est à contrecœur que Guillaume a débuté l'école secondaire dans ce groupe d'appui : « J'étais pas content ! Je me suis dit : "Christ ! Ça commence bien !" » Ce groupe fermé était constitué de douze élèves et de deux professeurs. Dans sa classe, il était le seul élève ayant 12 ans, les autres étant tous âgés de 15 ou plus. Les élèves étaient très encadrés et fonctionnaient avec un tableau de récompenses. Après deux semaines, ses professeurs ont remis en question la pertinence de sa présence dans cette classe, étant donné son bon comportement. C'est alors qu'ils l'ont envoyé dans un groupe régulier. Malheureusement, cette tentative s'est révélée infructueuse : ses débordements de comportement sont réapparus. Il a donc été redirigé vers son groupe d'appui. Au début, ses parents percevaient cette aide de façon négative. Puis, constatant que ses résultats s'amélioraient et qu'il cheminait bien, ils ont été soulagés : « T'sais, je me tenais bien, j'étais tranquille. »

Guillaume raconte que c'est en première secondaire qu'il a commencé à jouer les « durs à cuir » : « Je commençais à faire mon *tough*. » D'ailleurs, c'est à ce moment qu'il a été approché par des gangs de rue : « Ben, à la longue, c'est de même que j'ai commencé à voir du monde de gangs de rue parce qu'ils étaient dans cette classe-là, eux autres. » Au début, Guillaume avait peur d'eux, mais il a tranquillement commencé à les fréquenter, même s'il ne consommait pas de drogue. Il relate qu'il n'a pas rencontré de problèmes, sauf à la fin de l'année en débarquant de l'autobus : « Ben, je me suis battu avec un gars, pis je me suis fait casser la gueule ! [...] C'est pas drôle, les choses qui peuvent arriver quand tu sais qu'elles s'en viennent. »

Pendant les vacances d'été, la famille de Guillaume déménagea dans une autre ville, car le père de celui-ci voulait se rapprocher de son emploi. Le jeune garçon amorça donc sa deuxième année du secondaire dans une nouvelle école. Cette année-là s'est révélée l'une des plus difficiles : « Pis mon secondaire II, ça a été la pire année de ma vie. Je passais mes journées à me battre. Mon cousin était allé à cette école-là avant, pis il avait fait son nom. Pis c'est pas tout le monde qui l'aimait, pis ben, ils ont vu mon nom de famille, fait que... »

Selon Guillaume, c'est à partir de ce moment-là qu'il a commencé à perdre sa propre estime. Ce fut le début des suspensions, des retenues, des carnets de route, puis des rencontres avec des psychologues. Il tente d'expliquer son comportement d'alors en disant qu'il n'avait aucune limite et qu'il aimait tout casser pour se défouler. Comme preuve, il se mit à consommer de la drogue « à la pelletée ». Il avoue avoir presque tout essayé, sauf l'héroïne et la cocaïne. Il s'est même mis à vendre de la marijuana. Sa mère, après avoir découvert un petit sac dans ses affaires, a appelé la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) : « T'sais, il y a une madame de la DPJ qui est venue chez moi, pis une "gammique" là, elle m'a mis sous condition, là. J'ai eu une condition de un mois, de rentrer à neuf heures le soir. »

Guillaume raconte qu'en troisième secondaire, ce fut une année de « bordel ». Il faisait partie d'un groupe fermé constitué de 25 garçons. Il mentionne que c'est l'année où il

a été le plus déraisonnable. Lorsqu'il y avait des remplaçantes, ses camarades et lui se lançaient des balles en dessous des chaises et formaient des châteaux avec des bureaux.

À la fin de la quatrième secondaire, les événements malheureux se sont fait bousculer : Guillaume était tombé amoureux d'une fille. Il décida d'arrêter de consommer de la drogue pour elle. Il appréciait le temps passé en sa compagnie, car elle lui montrait qu'il n'était pas aussi pire qu'on le pensait et qu'il était capable d'agir « comme du monde ». La première fois qu'il est allé chez elle, il a reconnu le père de celle-ci : « C'est son père qui m'avait arrêté. Son père était dans la police, pis à un moment donné je me suis fait arrêter par la police pis c'était lui qui m'avait arrêté. » Pour se faire accepter par le père de sa copine, Guillaume a dû faire ses preuves. Malgré les efforts de celui-ci, la jeune fille le laissa tomber pour un autre garçon. Parallèlement, à la maison, la situation entre ses parents se détériorait : « Pis là, mes parents, c'était violent leur affaire, là. ». Connaissant l'infidélité de son conjoint, la mère de Guillaume avait tenté le suicide à plusieurs reprises : « Ma mère avait essayé de se suicider une couple de fois, pis souvent c'était moi qui la reprenais. » Peu à peu, Guillaume se replia sur lui-même. Il ne mangeait plus, il ne dormait plus, il n'avait plus d'intérêt pour quoi que ce soit : « Je répondais même pas, j'étais... je bougeais plus, je faisais plus rien. Mes parents se criaient après, je bougeais même pas. Je faisais plus rien. J'étais dans ma chambre, je m'enfermais. » Devant l'attitude inquiétante de son fils, sa mère décida de le conduire à l'hôpital. Pendant son séjour en psychiatrie, Guillaume reçut un diagnostic de dépression. Des médicaments lui furent prescrits, et un suivi avec un psychiatre lui a été conseillé. Guillaume refusa tout traitement, expliquant qu'il était capable de se sortir lui-même de cette dépression. Il raconte aussi avoir eu du soutien de la directrice d'école. Lorsqu'il se faisait expulser de la classe, la directrice venait le rejoindre dans la grande salle et l'emmenait dans son bureau pour « jaser ». Il appréciait ces moments passés avec elle, puisqu'il avait besoin d'aide et surtout de quelqu'un pour l'écouter.

La cinquième secondaire a été sa plus belle année, même s'il y a eu quelques mauvais jours. Il a particulièrement apprécié ses professeurs. Selon lui, ces derniers travaillaient autant sur le profil académique que sur la personnalité de leurs élèves, ce qui aide ceux-ci à se bâtir un avenir. Toutefois, les enseignants les plus marquants étaient ceux avec qui il a eu plus

d'accrochages et qui manifestaient le désir de le faire renvoyer de la commission scolaire. D'après lui, ces enseignants le jugeaient non pas pour ce qu'il est, mais à travers son apparence. À cette époque, il portait ses pantalons aux genoux. Il admet cependant que son dossier scolaire ne l'avait pas aidé. Néanmoins, il ne comprend toujours pas leur réaction : « Je leur ai jamais prouvé des choses pas correctes. »

### Cégep

Lorsque vint le temps de s'inscrire au cégep, Guillaume ne savait pas vers quel programme se diriger. Pourtant, il était tenté par quelques techniques dans différentes villes, mais il ne voulait pas déménager. Son seul objectif était de trouver un programme susceptible de l'intéresser dans un établissement situé près de chez lui. C'est pour cette raison qu'il opta pour la session d'accueil et d'intégration au Collège de Valleyfield. Il s'inscrivit donc à des cours de base et de méthode de travail. Au fur et à mesure que les semaines ont passé, il constata que le niveau des cours de mathématiques et d'anglais qu'il suivait était trop élevé pour lui. Il décida alors de les abandonner. Comme il n'était plus souvent au Collège, sa motivation scolaire commença à diminuer. La possibilité de changer de cégep est alors devenue une option. Pour ce faire, il a entrepris des démarches auprès d'un autre cégep près de chez lui. Malheureusement, ses efforts ont été vains, car son dossier académique ne lui permettait pas d'être accepté.

Il décida donc de poursuivre ses cours, prétextant qu'il était à l'air climatisé et, surtout, qu'il ne voulait pas que la mention « abandon » soit inscrite sur son bulletin. Durant ses cours, il ne faisait rien : il s'assoyait et il dormait. À cause de ses faibles résultats, les professeurs de Guillaume l'ont avisé qu'il ne serait plus admissible dans le programme à la prochaine session.

Ouais, bien c'est parce que, de toute façon, que j'aie 100 dans tous mes cours d'ici la fin de l'année, ce serait pas suffisant. Fait que... je le sais que je vais pas avoir 100, fait que je m'attends plus à rien. Ils m'ont dit : « Regarde, viens à l'école si tu veux, mais à la fin de la session, on va t'envoyer une lettre pour te dire que t'es pas admissible à la session prochaine. »



Guillaume avoue avoir eu le cœur gros lorsqu'il a appris cette nouvelle. Il admet qu'il n'avait jamais envisagé d'abandonner ses études, et encore moins qu'on l'y obligerait ! Pour qu'il puisse garder contact avec le cégep, ses professeurs lui ont suggéré de maintenir son cours d'éducation physique. Il estime que c'est en effet une bonne idée, car il aime bien la « gang en édu ». Il explique sa situation en affirmant que le cégep est un trop gros changement par rapport au secondaire. Il ajoute qu'il y a trop de devoirs et que lui, il ne les a jamais faits. De plus, il critique la façon d'enseigner de l'une de ses professeures : celle-ci rit pour rien et n'attire pas son attention. Bien qu'il constate que la façon d'apprendre est différente au cégep, il déclare qu'il aime ce genre d'école, surtout pour l'ambiance qui y règne : « C'est une sorte d'école que je pouvais aimer parce qu'il y a une belle ambiance, pis tout le monde t'aime, il y a pas de problèmes là, mais c'est juste que c'est pas la même façon d'apprendre, c'est pas les mêmes profs, c'est pas les mêmes genres de cours. »

Présentement, comme nous l'avons déjà mentionné, Guillaume, en même temps que son jeune frère, passe une semaine chez sa mère, puis l'autre chez son père. Il apprécie cette façon de vivre. Guillaume raconte que son frère, âgé de 15 ans, ne présente cependant pas les mêmes difficultés que lui à l'école. Par contre, malgré de bons résultats scolaires, Guillaume désapprouve son comportement. Toujours selon les dires de celui-ci, son frère fait des choses dangereuses pour sa vie, comme conduire son *scooter* en état d'ébriété, par exemple. S'inquiétant pour lui, il a tenté de jouer son rôle de grand frère protecteur. Cependant, son petit frère n'a rien voulu entendre : « Pis t'essaies de lui parler, pis il s'en fout. Il dit : "C'est pas vrai que t'es pas mal plus grand que moi." Fait que... » Quant à sa relation avec sa mère, elle n'est pas très bonne. D'un autre côté, même s'il ne s'entend pas très bien avec elle, il apprécie son écoute. Quant à son père, il le perçoit comme un homme fermé. D'ailleurs, s'il sent l'urgence de se trouver quelque chose à faire, c'est à cause de son père : « J'aimerais ça être monteur de ligne parce que c'est sur un coup de tête que j'ai décidé ça... Mon père m'a dit : "Tu te plaindras pas pis tu vas trouver quelque chose à faire, tu restes pas à la maison, à pas aller à l'école pis à pas travailler." » Guillaume doit se faire de nouveaux plans. Il ne veut surtout pas rester chez lui à ne rien faire. D'où son empressement à venir passer cette entrevue : « T'sais au moins, genre je suis plus à l'école, mais je peux me rendre utile. » De plus, ses parents lui ont lancé un avertissement pour qu'il se prenne en main le plus tôt

possible sous menace d'être expulsé de la maison : « Ils m'ont dit : "Regarde, tu vas pas à l'école, t'es mieux de te lever debout, sinon tu vas... tu t'en iras en appart." Pis anyway, moi j'aime pas ça, genre, rester chez nous à rien faire. »

### **Bilan**

Guillaume qualifie ses années scolaires, surtout le secondaire, comme une période négative de sa vie. Il reconnaît avoir fait beaucoup de « conneries » ainsi que s'être souvent mis dans le trouble. Toutefois, il souligne que cela lui a permis d'évoluer : « Je me laisse pas marcher sur les pieds, mais je sais quoi plus faire, quoi... comment gérer les problèmes autrement pis tout ça, là. » À cette époque, contrairement à aujourd'hui, il ne souciait pas de son avenir : « Mais dans le temps, je pensais vraiment pas à plus tard. Je pensais juste à... Je sais pas qu'est-ce que je pensais. (rires) »

En dépit de sa situation, Guillaume conserve sa motivation afin de trouver un autre projet. Tout au long de l'entrevue, il nous a parlé des tests qu'il allait passer, d'ici quelques semaines, pour être monteur de ligne. Cependant, son discours se contredisait à l'occasion, car il mentionnait aussi prendre une année sabbatique. Par ailleurs, il admet qu'il n'y a pas de domaine particulier qui l'intéresse plus qu'un autre : « Moi j'ai eu l'idée d'être pompier, l'idée d'être ambulancier, pis monteur de ligne. C'est toutes des affaires qui se touchent pas. J'ai déjà pensé être à la bourse, j'ai déjà pensé être gestionnaire, agent de voyage, toutes sortes d'affaires de même, joueur de hockey. »

Il conclut que la seule chose qu'il sait, c'est qu'il veut avoir un projet au sein duquel il pourra être actif. Depuis le début de la session, il a réalisé qu'il est une personne manuelle et qu'il aime se trouver dans l'action. Il envisage retourner au cégep, peut-être plus tard, à 35, 40, 50 ou 70 ans. En attendant, il cherche ce qu'il pourrait faire : « Fait que je suis vraiment dans une situation, il faut que je trouve d'autre chose, pis je veux le faire vite. »

## Regard sur son parcours

La première chose qui nous saute aux yeux en examinant le parcours scolaire de Guillaume, ce sont ses nombreux débordements de comportement. Plusieurs de ses malheurs semblent découler de ses conduites excessives. Mais qu'en est-il vraiment? Examinons ensemble les différents contextes dans lequel Guillaume a évolué afin d'identifier les éléments déterminants de son estime de soi. Voyons dans quelle mesure cela a pu jouer sur son instabilité à l'égard d'un projet d'études.

Commençons par le contexte scolaire qui semble avoir été un point culminant dans son vécu. D'après son témoignage, Guillaume entretenait des relations problématiques avec ses pairs. Il semble avoir vécu du rejet de la part de ses camarades, causé par son comportement intimidateur. D'ailleurs, en ce qui concernant ses rapports avec les autres, il qualifie lui-même son comportement comme étant « baveux ». Dès le préscolaire, il raconte avoir eu des « froids » avec ses compagnons. Puis en classe primaire, il a admis s'être battu régulièrement. Face à ses débordements de comportement, Guillaume présente une faible capacité d'introspection. Il admet ses mauvais comportements, mais il en diminue l'ampleur en citant le comportement d'un autre élève. Au secondaire, il a cherché à s'inclure dans un groupe de pairs en s'infiltrant dans des gangs de rue. Vivant du rejet et cherchant l'affection des autres, nous présumons qu'il s'accroche à des illusions. C'est peut-être pour cette raison qu'il porte dans son cœur le souvenir des « classes neige » et qu'il apprécie particulièrement les ambiances de gang. Dans ce contexte, il a l'impression de faire partie intégrante d'un groupe et d'être entouré de nombreux amis.

Quant à ses relations avec ses professeurs, elles ne semblent guère plus harmonieuses. Il présume que ses professeurs n'appréciaient pas sa présence dans leur classe. Il conserve davantage en mémoire les anecdotes relatant son mauvais comportement. D'ailleurs, nous remarquons encore une fois que sa capacité de se regarder semble faible en regard de sa relation avec ses enseignants. Il ne comprend pas ce que ses professeurs avaient tant à lui reprocher. A-t-il peur d'évaluer ses propres actions? Ayant subi le mépris de quelques enseignants, Guillaume s'est senti marginalisé, particulièrement au secondaire, à

cause de sa tenue vestimentaire. Par exemple, il a porté ses pantalons aux genoux afin de se différencier des autres.

Malgré le fait, qu'il a vécu plusieurs difficultés relationnelles à l'école, il a su tisser des liens avec certains adultes. Par exemple, Guillaume a apprécié l'aide de sa directrice d'école secondaire. Il est d'avis qu'elle fut un facteur positif qui lui a permis de retrouver un certain équilibre dans les moments épineux de sa vie. D'après Jendoubi, les professeurs qui développent une relation authentique avec leurs élèves développent chez eux le sentiment d'être pris au sérieux et respecté (Jendoubi, 2002 : 3).

Pour ce qui est de sa motivation scolaire, Guillaume démontre peu d'intérêt à fournir des efforts. D'ailleurs, c'est pour cette raison qu'il éprouve des difficultés au collégial. Il explique que c'est un trop gros changement et qu'il n'a jamais fait ses devoirs. Ce qu'il aime c'est l'ambiance et la vie sociale de cet établissement. Tout comme on l'a déjà mentionné plus haut pour les « classes neige », il apprécie le collège car il a l'impression de faire partie intégrante d'un groupe et d'être entouré d'amis. Toutefois, sa motivation scolaire s'avive au contact de professeur qui utilise des méthodes d'enseignements interactives. Comme par exemple son professeur conseiller municipal qui lui a fait vivre des élections.

Continuons notre analyse en portant une attention au contexte familial. Nous détenons peu d'informations sur le style éducatif de ses parents. Il nous est donc difficile de déterminer si son comportement intimidateur à l'école reflétait la façon dont il a été éduqué à la maison. Par contre, malgré une histoire incomplète, nous savons que le divorce de ses parents a occasionné des changements de résidence pour son frère et lui. Aussi, nous constatons que la cohésion familiale est faible étant donné le peu de liens existant entre les membres de sa famille : d'abord, de toute évidence, il n'y a pas de complicité entre les deux frères ; ensuite, Guillaume s'accorde difficilement avec ses parents, quoiqu'il admette que sa mère est capable d'écoute ; puis, il y a eu de la violence, associée au divorce, entre ses deux parents. Nous présumons donc qu'à cause de ce faible lien d'attachement avec les membres de sa famille, Guillaume n'a pas reçu le soutien dont il avait besoin lors des moments

difficiles de sa vie. L'abus de substances ainsi que son trouble intériorisé est peut-être une manifestation de sa souffrance face à ce manque de soutien?

Or, ce manque de cohésion au sein de la famille démontre que le style parental n'encourage pas la communication. Selon le rapport *Le bien-être des jeunes au Canada*, les parents autoritaires sont dominateurs et sont perçus comme rigides, moins sensibles et moins chaleureux envers leur enfant (Canada, Rapport du gouvernement du Canada, 2003 : 3). Guillaume perçoit justement son père comme une personne fermée et autoritaire. Y a-t-il un lien entre cette perception et le fait qu'il ait de la difficulté à accepter l'autorité masculine en général? Lorsqu'il s'est fait renvoyer de son programme, son père lui mis de la pression pour qu'il se trouve rapidement quelque chose à faire sans se plaindre. Cette réprimande a provoqué un effet défavorable, puisque Guillaume semble agir sur des coups de tête. Il cherche désespérément à s'accrocher à un projet le plus rapidement possible afin de répondre aux exigences de ses parents, et plus particulièrement de son père. D'ailleurs, il est possible que sa façon rébarbative de réagir face à l'autorité masculine provienne de l'image qu'il a de son père et qu'il projette sur la gent masculine.

En ce qui concerne la participation de ses parents à son suivi scolaire : ceux-ci ont toujours été présents aux réunions parents-professeurs et ont fourni à leur fils l'aide nécessaire pour faire ses devoirs. Nous présumons que ce soutien au sujet de sa scolarité a permis à Guillaume de ne jamais décrocher de l'école. En dépit du fait qu'il ne soit plus admissible à son programme actuel, il ne fait pas une croix sur un retour éventuel sur les bancs d'école.

Pour ce qui est du contexte social, attardons-nous sur sa façon d'essayer de prendre sa place dans la société, de réussir sa vie. Présentement, il est dans une impasse, ce qui explique la confusion au sujet de ses aspirations. De notre point de vue, Guillaume cherche à donner un sens à sa vie. Il veut s'actualiser, mais il ne réussit pas à faire un choix qui lui convienne. Il expérimente la session d'accueil et d'intégration. Cependant, ce programme ne lui dit absolument rien, alors la démotivation s'installe. Ne réussissant pas à trouver un programme qui correspond à sa personnalité, il critique la façon de faire de ses enseignants. Il

semble que la valeur du plaisir soit plus grande que celle des études. Du côté des valeurs familiales, le sentiment de solidarité et d'appartenance apparaît faible. Pour l'instant, ces parents ne constituent pas une source de soutien dans les moments difficiles de sa vie.

Pour terminer, cette analyse, explorons son estime de soi. Selon Prêteur, l'estime de soi est un processus par lequel l'élève se juge selon ses expériences (Prêteur, 2002). À en juger son parcours cahoteux, ce ne sont peut-être pas les résultats scolaires qui sont déterminants dans l'évaluation de son estime de soi, mais bien son comportement. D'ailleurs, son attitude lui a valu le rejet des autres. Nous présumons que le fait de se sentir déprécié des autres contribue à une image négative de soi. Toute porte à croire qu'il essaie même aujourd'hui de rehausser cette image. En effet, il prend la peine d'expliquer que les conduites de d'autres élèves ont été bien pires que les siens. Il a même ressenti le besoin de préciser qu'il est une personne attachante et qu'il est bon intérieurement. Selon la perspective de l'interactionnisme symbolique, les individus stigmatisés ont recours à diverses stratégies pour protéger leur estime de soi (Anderson et Snow, 2001). Avec l'ensemble de ses informations, nous avons le sentiment que sa valeur personnelle n'est malheureusement pas soutenue par les personnes significatives de sa vie et par ses projets d'études.

## YANNICK

Yannick s'est présenté à l'avance pour son entrevue. Sa chevelure noire sur les épaules lui donnait une allure décontractée. Il s'est montré très loquace tout au long de la rencontre. Des trois jeunes hommes que nous avons interviewés, il est le plus âgé. Au moment de l'interview, il venait tout juste d'avoir 20 ans. Il est l'aîné d'une famille de trois enfants composée de sa sœur, plus jeune que lui de 18 mois, et de son frère, âgé de 15 ans. Après une pause de trois ans et un été particulièrement difficile, Yannick a décidé de retourner cet automne sur les bancs d'école : « Ça m'a fait vraiment peur parce que je le savais que je rentrais aux études puis je le savais que ça faisait trois ans que j'y étais pas allé. »

### **Parcours scolaire**

#### Préscolaire et primaire

Yannick a peu de souvenirs des ses années au préscolaire et au primaire. Toutefois, il ne pense pas avoir été un élève difficile. D'après ses souvenirs, il était un petit garçon très bavard et capable de répondre si on le provoquait. Il préférerait la compagnie d'un seul ami à la fois, et les gangs ne l'ont jamais intéressé. Il avoue être, aujourd'hui comme à cette époque, une personne plutôt solitaire qui se replie parfois sur elle-même. En fait, il présume qu'il cherchait la présence d'un seul ami afin d'éviter de se faire juger par les autres : « Peut-être que s'il y avait pas eu le jugement des autres, je serais peut-être resté tout seul. » Il explique avoir eu des camarades seulement pour faire comme les autres ; il ne voulait surtout pas se retrouver tout seul par peur de ce que les autres pouvaient penser : « C'est des préjugés, des préjugés de société, c'est des choses qui viennent tout seules, il y en a un qui est tout seul dans son coin, ben on va le niaiser. »

Chaque année, Yannick choisissait un nouveau copain. Celui-ci était toujours différent de ceux qui habitaient sur sa rue. Par exemple, Simon était un ami qui demeurait près de chez lui et avec qui Yannick aimait bien passer du temps, mais jamais à l'école. Mis à

part quelques exceptions, il est incapable de se souvenir de ses camarades. Par contre, il a le vague souvenir qu'en cinquième année, il côtoyait Ian et Joseph, les mauvais garçons de l'école. En leur compagnie, il a essayé de s'absenter de ses cours : « On a voulu foxer notre cours, pis on s'était cachés, il y avait une petite butte sur le bord du terrain de l'école, pis on s'était cachés en arrière, pis quand les rangs sont entrés, nous autres on est partis, on a fait 2, 3 coins de rue pis le directeur est venu nous chercher. »

Quant à son amie Marie, il s'en souvient bien, car un événement malheureux s'est produit en sa présence. C'était en sixième année, Yannick et Marie avaient la responsabilité de nettoyer les tables pendant l'heure du dîner. Ils s'amusaient ensemble, lorsqu'une table a basculé sur le dos de la jeune fille, lui fracturant une vertèbre : « Je me souviens d'elle, pis je vais sûrement m'en souvenir pas mal longtemps. » Nous verrons plus tard que ses amitiés, bien que futiles, furent un préalable au développement de sa confiance en lui.

Hormis Simon, Ian et Joseph, il estime avoir eu peu d'amis qui étaient des garçons. Il justifie ce fait en déclarant qu'il n'était pas un sportif. Contrairement aux autres garçons de son âge, il était un enfant plutôt calme et réservé : « J'aime pas ça, faire le trouble juste pour faire le trouble. Tandis que la plupart des petits gars, oui, c'est un peu ça, ils niaient pour rien. C'est pas mon genre, moi. » D'ailleurs, Yannick préférait se joindre aux filles pour une partie de ballon poire plutôt que d'aller jouer au ballon chasseur avec les garçons. Même en ce moment, il entretient davantage d'amitiés avec les filles : il considère avoir toujours eu plus d'affinités avec celles-ci.

De cette période, il évoque le seul souvenir de deux de ses professeurs : « Sérieusement, à part la maternelle pis la cinquième année, je me souviens pas c'étaient qui, mes professeurs. Je pourrais même pas mettre de visages, même pas les noms. » Il se remémore Daniel, son professeur de maternelle, parce que celui-ci était un homme. Il le voyait très grand. C'était la personne qui donnait les directives en classe, et, s'il avait quelque chose à demander, c'est à Daniel qu'il devait le faire. Puis, il se rappelle Mireille, sa professeure de cinquième année, qui avait su développer une belle complicité avec ses élèves. Il raconte avec le sourire aux lèvres avoir eu du plaisir dans sa classe. La pédagogie de cette



enseignante étant différente de celle des autres professeurs, il appréciait particulièrement sa façon d'enseigner. Par exemple, elle expliquait la règle des participes passés avec l'aide de sa guitare ; selon Yannick, apprendre avec elle était à la fois stimulant et interactif :

Moi, je sais que quand je veux apprendre, il faut que je le fasse. Si c'est juste comme assis pis écrire, j'ai de la misère. Si je le fais, si je le mets en pratique, je vais l'apprendre pis après ça, il y aura pas de problème, ça va rentrer facilement. Il faut que ce soit en pratique comme avec elle. Tu le chantais en chanson fait que ça te donnait des repères pis tout ça, c'était plus facile.

Aussi, il relate l'année de la crise du verglas. Il était en sixième année lorsque le climat avait perturbé la routine scolaire : son école était restée fermée durant plusieurs jours. Il dit qu'il s'en souvient encore parce que c'était un événement singulier et que, dans le fond, celui-ci est survenu il n'y a pas si longtemps. Il rapporte aussi que, cette année-là, sa classe était séparée de la classe voisine par une cloison qui pouvait s'ouvrir et se refermer entre les deux locaux. De plus, c'étaient les professeurs qui devaient se déplacer pour changer de local, alors que les élèves restaient toujours à leur place. Et à l'exception de Marie-Lise, sa professeure officielle de cette année-là, il n'a aucun souvenir de ses autres enseignants.

Yannick se rappelle que, durant toutes ses études au primaire, son père était là pour accueillir ses enfants à leur retour à la maison. Son père travaillait de nuit dans une usine qui fabriquait du pain. L'avant-midi, il se couchait, puis il se levait au retour des enfants. Sa mère, quant à elle, poursuivait des études en cours du soir à l'université afin d'acquérir un diplôme en comptabilité. Après avoir obtenu un emploi, elle rentrait du travail vers dix-sept ou dix-huit heures. C'était donc son père qui s'occupait de superviser les enfants pendant que ceux-ci faisaient leurs devoirs et leçons. Par contre, quand venait le temps des rencontres parents-professeurs en soirée, c'était sa mère qui se déplaçait. D'après Yannick, cela étant tout simplement une question d'horaire, ses parents n'avaient donc pas le choix de se diviser la tâche. Bien que ceux-ci offraient un certain suivi de l'éducation de leurs enfants, Yannick mentionne que la supervision n'était pas vigoureuse, ses parents ne lui ayant jamais imposé un seuil de réussite : « Il y avait pas de limite. Je faisais ce que je pouvais pis eux autres... En tout cas, j'avais pas de pression. »

En ce qui concerne l'autorité de ses parents, il avoue n'avoir jamais craint celle-ci : « J'avais pas vraiment peur de ce que mes parents pouvaient dire ou faire. » D'ailleurs, il a rarement été puni. À quelques occasions, il a été retiré pour réfléchir, mais la plupart du temps il s'enfermait lui-même dans sa chambre. De plus, il mentionne qu'à ses yeux, son père avait moins de crédibilité que sa mère ; il confesse en avoir tiré profit plus d'une fois :

J'ai toujours, toujours, toujours manipulé mon père. Mon père, ça pouvait pas être non. S'il me disait non, pour moi c'était pas une réponse. Je lui demandais : « Est-ce que tu peux aller me porter en quelque part ? [...] Ouais, mais est-ce que tu peux aller me porter quelque part ? » J'insistais jusqu'à temps qu'il dise oui.

Malgré cet aspect, Yannick n'a jamais tenté outre mesure de défier ses parents. Pour lui, ses parents sont importants : il demeure donc attaché à eux.

Ayant un rendement se situant dans la moyenne, Yannick stipule n'avoir jamais eu de motivation scolaire. C'est en partie grâce aux émissions télévisuelles en anglais que sa mère écoutait le soir qu'il avait obtenu ses meilleures notes en langue seconde. D'après lui, son manque de motivation était relié au fait qu'il ne savait pas ce qu'il faisait à l'école. Étant habité par peu d'ambition, il simulait souvent des maux pour pouvoir rentrer à la maison :

Mon père, qui arrivait de bonne heure chez nous, il arrivait en avant-midi, un peu avant le dîner, pis c'est arrivé souvent que j'ai appelé chez nous, pour vouloir retourner parce que j'avais mal à la tête, j'avais mal au cœur. Pas vraiment. Ah oui ! J'ai eu beaucoup d'absences, mais vraiment beaucoup. C'était quasiment une ou deux fois par semaine. C'était vraiment beaucoup.

### Secondaire

Yannick a débuté ses études au secondaire dans un nouvel établissement. Comme les classes de la première secondaire se situaient dans un pavillon à part du reste de l'école, le jeune garçon s'est bien adapté au changement. Et c'est en se rendant à l'école en autobus un jour qu'il fit la rencontre d'Estelle, sa première petite amie, qui le présenta à quelques-unes de ses copines. Cette relation amoureuse fut de courte durée. À vrai dire, vers la fin de l'année, ils ont tout simplement arrêté de se parler. Estelle est partie en voyage, et à son retour elle rencontra un autre garçon. C'est à ce moment qu'elle a délaissé son cercle

d'amies. Même si Estelle ne côtoyaient plus celles-ci, Yannick intégra ce petit clan de filles. Ses années au secondaire furent alors une période plus sociale que par le passé. Il sut tisser des liens d'amitié avec ces filles, liens qui ont subsisté jusqu'à la fin de ses études secondaires.

Dans cette « clique », il y avait une jeune fille se nommant Marie-Ève, de qui Yannick se rapprocha beaucoup. C'est elle qui devint sa deuxième petite amie : « Tout mon secondaire, j'ai sorti avec elle, de l'été avant mon secondaire II jusqu'au début de mon secondaire V, j'étais avec elle tout le temps. » Parmi ces filles, il y avait également Julie, qui était un peu plus vieille que les autres, et Marjolaine, une fille que Yannick appréciait particulièrement. Comme par le passé, Yannick s'est entouré d'amies avec lesquelles il a formé des liens de fraternité exclusifs. Peu à peu, cet attachement s'est transformé en attitudes de confiance que Yannick avait par rapport à ses compagnes et à lui-même. En conséquence, ils se sont côtoyés à l'extérieur de l'école et même les fins de semaine.

Comparativement à ceux du primaire, Yannick perçoit les professeurs du secondaire comme moins conventionnels. Selon lui, l'enseignement y est plus impersonnel ; chacun est donc appelé à être plus autonome. Il mentionne quelques particularités à propos de ses enseignants de première secondaire. D'abord, son professeur de français avait tendance à monter le ton sans s'en rendre compte. Lorsque cet enseignant commençait à parler pendant que Yannick était « dans la lune », le jeune garçon reprenait instantanément ses esprits. Ensuite, ce professeur avait un frère qui, lui, enseignait la géographie. Yannick souligne qu'heureusement cette matière l'intéressait, car cet enseignant était terriblement ennuyant avec sa voix monotone. De plus, il ajoute que son professeur de mathématiques avait du mal à contenir son tempérament : « Il s'emportait souvent, on riait de lui. » Par ailleurs, durant l'été, Yannick a dû suivre à nouveau ce cours de mathématiques, auquel il avait échoué. Il rapporte aussi que la plus étonnante de ses professeurs était sans nul doute celle qui donnait le cours d'enseignement religieux. Bien qu'elle soit une personne intéressante et passionnée, Yannick considérait que sa manière d'enseigner était particulière : « Quand on était en cours, on n'avait pas le droit de toucher aux crayons, à nos affaires du tout. On n'avait pas le droit de s'accoter sur le dossier, il fallait tout le temps avoir les mains comme ça sur le bureau, pis

se tenir droit. » Finalement, sa professeure préférée était celle qui lui enseignait l'anglais, car il aimait bien cette matière.

Au secondaire, Yannick présentait un rendement avec des hauts et des bas : « J'avais des 90% dans une matière pis des 30% dans une autre. » Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, Yannick entretenait un lien privilégié avec ses amies. Auprès d'elles, il se sentait en confiance. De même, il nous a confié que, mis à part ses compagnes, il n'y avait pas grand-chose qui le gardait à l'école. Durant ces années aussi, il s'est absenté plusieurs fois de ses cours, surtout à partir de la troisième secondaire. Ses parents motivaient fréquemment ses absences, même s'ils trouvaient qu'il exagérait. Yannick mentionne que ses parents étaient permissifs et qu'ils ont toujours laissé leurs enfants faire ce qu'ils désiraient. À leur avis, si Yannick décidait de ne pas aller à l'école, celui-ci devait lui-même assumer la responsabilité reliée à cette décision :

C'était ma responsabilité à moi, si j'avais pas de bonnes notes, ben c'était mon problème. C'était pas le leur... Pis ils m'ont jamais fait la morale : « Il faut que tu fasses tes devoirs, na, na, na. Tu peux pas sortir tant que tes devoirs sont pas faits. » C'était à moi de prendre mes responsabilités, dans le fond, si je faisais pas mes devoirs, ben c'est moi qui allais couler pis c'est moi qui allais reprendre le cours ou qui allais redoubler mon année.

Ses copines, étant âgées d'un an de plus que lui, avaient des projets d'avenir. Il savait qu'elles partiraient et qu'il se retrouverait seul la dernière année du secondaire. C'est à ce moment que sa motivation a dramatiquement baissé. Il s'absentait de plus en plus souvent de ses cours. Il se rendait à l'école pendant les pauses et l'heure du dîner pour jaser avec ses camarades. Au fil du temps, la relation qu'il avait avec ses amies s'effrita, car les occasions pour qu'ils se voient se faisaient de plus en plus rares. Il cessa donc de fréquenter Marie-Ève. Puis, il dut se refaire d'autres amis, mais cette fois-ci c'était différent. C'est là que Yannick a réalisé que, contrairement à ses pairs, il ne savait pas du tout ce qu'il désirait faire plus tard. Il se découragea et perdit l'intérêt de fournir des efforts : « C'était plus facile aussi de rester chez nous. J'avais plus de courage... Admettons que ça me tente pas d'aller à mon cours, ben j'y allais pas [...] Mon secondaire V, c'était terrible ! Je manquais vraiment beaucoup de cours, ça m'étonne que je l'aie passé, d'ailleurs. » N'ayant plus ses amies pour lui donner le goût de rester à l'école, il déclare avoir manqué la moitié de ses cours. Bien que Yannick ait

mentionné précédemment que ses parents offraient une supervision peu vigoureuse en ce qui a trait à son travail scolaire, dans ce cas-ci ils ont tenté de le responsabiliser face à ses nombreuses absences. Ils décidèrent donc de ne plus motiver celles-ci, ce qui par la suite poussa Yannick à accumuler les retenues. Toutefois, même s'il ne se présentait pas à sa sanction, il n'a jamais été suspendu : « J'accumulais deux ou trois quatre heures à six heures par semaine, pis j'y allais pas [...] J'ai jamais eu de suspension. » Cependant, Yannick tient à préciser que, lorsqu'il se présentait en classe, il aimait bien participer ainsi que répondre aux questions du professeur.

Lors de ses vacances en quatrième secondaire, un événement particulier bouleversa sa vie. Sa sœur lui avait demandé de l'accompagner à son cours de danse :

Fait que là j'ai essayé le cours, pis dans le fond j'ai vraiment aimé ça, pis là j'ai commencé à danser. Je faisais plein de cours pis tout ça, pis j'aimais beaucoup ça, pis j'ai fait comme certains shows. Non, mais pas tout ça au début, j'avais peur de ce que les autres allaient me dire. Parce que j'étais un gars pis je faisais de la danse.

Ce fut le début d'une grande révélation pour lui. « Vers la moitié de mon secondaire IV, j'ai comme décidé que dans le fond je m'en fous, ça me dérangeait pas ce que les autres pensaient, pis que je m'assumais. » Auparavant, il se sentait renfermé, puis tout d'un coup il a explosé. D'ailleurs, il s'est affirmé de plusieurs façons. Par exemple, s'il n'avait pas le goût de porter son pantalon pour aller à l'école, il y allait en pyjama. S'il n'avait pas le goût de se peigner, il ne le faisait tout simplement pas. S'étant assumé entièrement, les autres n'ont pas eu le choix de le respecter : « Je me suis jamais vraiment fait écœurer dans quoi que ce soit, je suis pas une victime. Si quelqu'un me dit quelque chose, je me laisserai pas faire. »

À partir de ce moment-là, Yannick découvrit son orientation sexuelle. Il mentionne que cette révélation a changé sa manière de voir les choses, puis de se voir lui-même. Lors de sa dernière année du secondaire, il rencontra un garçon. Quelques mois plus tard, pendant les vacances de Noël, les deux jeunes hommes sont devenus un couple. En janvier, lorsque les vacances scolaires furent terminées, ils décidèrent de s'afficher ensemble à l'école : « Nous autres, on se disait : "Écoute, si nous autres on s'aime, pourquoi on pourrait pas le montrer comme tous les autres le font?" Fait qu'on l'a fait. Ça a fait beaucoup parler. » Là encore, il

déclare s'être démarqué des autres. Selon lui, c'est la danse qui est à l'origine de cette nouvelle attitude. Le fait de faire des spectacles et de recevoir des commentaires positifs fut donc très gratifiant. De plus, qu'il s'affiche à l'école avec son *chum* sans se faire agacer l'a grandement aidé à développer sa confiance en lui.

J'ai pas subi les conséquences de ça, je me suis pas fait écœurer à l'école à cause de ça. Pis ça s'est bien passé, fait que ça m'a donné un *boost* aussi de confiance en moi. Je m'affichais dans ce que j'étais pis c'était vraiment différent des autres, pis c'était la première fois qu'il y avait un couple d'homosexuels à mon école.

Cependant, les premières journées ne furent pas nécessairement faciles. Yannick affirme s'être senti comme un animal exposé dans une cage. Au passage du nouveau couple, les autres élèves regardaient celui-ci en le pointant du doigt. Heureusement qu'en quelques semaines, la plupart des élèves sont rapidement passés à autre chose. En revanche, certains professeurs moins ouverts d'esprit ont apparemment émis pendant leur cours des commentaires désobligeants : « À mon égard, à l'égard de l'homosexualité en général, des choses comme ça. J'en ai jamais entendu parler parce que quand j'étais dans le cours, à moi on m'en parlait pas. »

Les parents de Yannick, quant à eux, ont découvert son homosexualité avant qu'il ne s'affiche à l'école. Un soir, en se servant de l'ordinateur familial, son père a remarqué une adresse Internet sur laquelle il a été incité à se questionner. En cliquant dessus, il a constaté qu'il était rendu sur un site d'hommes gais. Yannick était dans sa chambre lorsque ses parents l'ont interpellé. Tout de suite, il s'est douté de quelque chose puisque, habituellement à cette heure-là, son père est couché et que sa mère écoute ses émissions. Son père lui a alors demandé s'il se posait des questions à ce sujet. Yannick lui a ensuite répondu que non, qu'il savait déjà qu'il aimait les hommes. À la suite de cette discussion, son père eut besoin d'une période d'adaptation plus longue que sa mère. Toutefois, tous deux ont rapidement fait savoir à leur fils que l'important, c'était qu'il soit heureux dans cette situation.

Yannick raconte que, lors de sa rupture avec Marie-Ève, il savait inconsciemment que c'était la dernière fois qu'il serait avec une fille. Que le moment était venu de s'affirmer dans ce qu'il était. Depuis ses débuts au secondaire, il considère avoir toujours su qu'il était

homosexuel : « Mais quand j'y pense, je me rends compte qu'il y avait des signes qui faisaient que je le savais. Comme justement, je me retournais, à l'école, s'il y avait quelqu'un, je me retournais pas sur une fille, je me retournais sur un gars. » Aussi, le fait que son amie Marjolaine s'en aille au cégep l'a secoué : le temps était venu pour lui d'aller au bout de ce qu'il était.

Tout au long de ses études secondaires, Yannick a voulu se différencier des autres élèves. Il se fit faire quelques *piercings*, dont une tige dans l'oreille, puis une autre dans le soucis. Plus tard, il se fit percer la langue et le mamelon. Certains de ces *piercings* ont été faits en compagnie de son amie Marjolaine, qui appréciait elle aussi ce genre de pratique. Cependant, Yannick a dû se résigner à en enlever quelques-uns en raison de certaines complications. Par exemple, celui à son oreille s'était tellement infecté qu'il a dû subir un drainage à l'hôpital. Il retira aussi celui à son mamelon pour cause d'infection. Il explique qu'il aime le stress qu'il ressent avant l'intervention et qu'il recherche l'intensité dans cette pratique : « J'aime ça, les choses qui sont intenses, pis comme ça fait mal, mais c'est pas long, ça fait juste mal un coup pis après ça, c'est fini. » Il va même plus loin dans sa description en parlant de son infection et du drainage qu'il a subi : « En quelque part, j'ai aimé ça, le *thrill* de savoir qu'il allait faire l'incision, mais ça m'a fait mal, on s'entend, ça m'a fait vraiment mal, mais en même temps que ça m'a fait du bien aussi parce que ça m'a enlevé de la pression, je veux dire dès qu'il a touché. » Paradoxalement, il ne se ferait pas faire de tatouage, car selon lui la douleur dure trop longtemps.

Il considère la première fois qu'il s'est fait percer comme une séance d'entraînement ; il était accompagné de sa petite amie Marie-Ève et de son amie Marjolaine, qui se faisaient également percer. Il croit qu'il voulait en effet se différencier des autres, mais, en même temps, que c'était important pour lui de ressembler à ses amis proches. Par la suite, ce fut vraiment sa propre décision.

### Période de transition entre le secondaire et le cégep

Yannick obtint finalement, avec une moyenne générale de 60%, son diplôme d'études secondaires. Avec celui-ci en main, il fit une demande d'admission à un cégep pour étudier la danse. Malheureusement, il fut refusé. Cette mauvaise nouvelle l'ayant démoralisé, il décida de ne pas retourner sur les bancs de l'école. De toute façon, il n'était pas complètement convaincu de son choix, car la danse s'avère être un domaine instable. De plus, il explique qu'il n'était pas tout à fait prêt à faire un choix, que cela se passait trop vite pour lui. Par ailleurs, pour ne pas perdre son temps, il occupa plusieurs petits emplois. Par exemple, il a travaillé comme animateur dans un camp de jour et comme entraîneur pour des jeunes dans un club de gymnastique. Il a même été employé à temps plein dans un Dunkin Donuts. Cette période de transition a duré trois ans : trois longues années parsemées de petites périodes de travail par-ci et de moments à ne rien faire du tout par-là. Par contre, la danse occupait toujours une grande place dans sa vie : il faisait partie d'une troupe de danse et participait à des spectacles.

Au bout de ces trois années, son expérience auprès des jeunes au camp de jour et au club de gymnastique ainsi que son goût pour la danse l'ont amené à se remettre en question. Il en a donc conclu que, pour réussir dans la vie, il faut aller au cégep. Et c'est pour cette raison qu'il est revenu sur sa décision.

Je le sais, qu'il faut se spécialiser, si tu veux vraiment faire de quoi d'intéressant, mais il faut que tu te spécialises. C'est ça, j'y ai réfléchi, j'ai mis du temps pour réfléchir, pis en finissant mon secondaire, j'avais appliqué en danse, pis j'ai jamais vu d'autres options plus intéressantes que la danse. C'est une manière de faire mon cégep.

C'est avec plein d'entrain que Yannick songea sérieusement à s'inscrire à un programme de danse. Il hésita même entre la danse et l'éducation physique, puisqu'il aime bien les jeunes et le sport. Finalement, il se décida à retourner aux études coûte que coûte. Et c'est avec acharnement qu'il déposa une deuxième demande d'admission à un collège qui offrait un programme de danse. Son profil élève étant malheureusement trop bas pour y être accepté, on lui suggéra donc de faire une session de transition afin d'améliorer son dossier scolaire. Décidé à aller jusqu'au bout, il suivit les recommandations qu'on lui avait



proposées, et c'est dans l'espoir d'être accepté en danse que Yannick s'inscrit à la session d'automne d'accueil et d'intégration au Collège de Valleyfield pour améliorer son rendement scolaire.

Son enthousiasme fut aussitôt mis à rude épreuve. Voyant le début des classes arriver, Yannick sentit la pression l'envahir. Elle fut si grande qu'il se trouva incapable de poursuivre son travail au camp de jour : « À la fin de l'été, j'ai fait un *burnout* au camp de jour où est-ce que je travaillais. » Au même moment, en ce qui concerne sa vie personnelle, de grandes décisions se préparaient. En effet, ses parents venaient de se séparer, et il mit lui-même fin à sa relation de couple : « Il y a mes parents qui se sont séparés, fait que ça a donné un grand coup, ça aussi. Pis moi, je suis en relation depuis deux ans, pis on s'est séparés. » Et pour terminer, son ami d'enfance Simon est décédé.

C'est donc dans ces conditions que Yannick a fait son retour aux études. Malgré tout, il raconte que tout se passe bien présentement : « Fait que ça a commencé l'année assez *rough*, mais malgré ça, j'ai réussi à avoir des notes respectables. » Selon lui, sa motivation transparait à travers son attitude. Il n'est donc plus question qu'il s'absente de ses cours : « Même encore maintenant, quand j'ai pas le goût d'y aller, je me dis, il faut que j'y aille. » Son dossier scolaire s'étant amélioré, il envisage dès la prochaine session de changer de cégep et de déposer une autre demande d'admission à un programme de danse.

## **Bilan**

Bien qu'il ait été absent de ses cours la moitié du temps, Yannick perçoit ses années scolaires comme une période positive de sa vie. Il explique avoir apprécié la vie étudiante ainsi que les activités parascolaires, et c'est pour cette raison qu'il participait aux spectacles de fin d'année. Toutefois, le jeune homme raconte avoir ressenti un certain regret face à ces années : « Après mon secondaire, j'ai eu beaucoup de nostalgie parce que j'étais pas passé à autre chose [...] T'sais, je faisais rien ! J'ai trouvé ça dur, mais j'ai vraiment aimé la période au secondaire, j'ai vraiment... Ouais ! Je le changerais pas. »

De plus, il explique que sa cinquième secondaire fut une année de révélation, car c'est durant cette période qu'il a découvert son orientation sexuelle. Il déclare que ce fut comme une explosion, et qu'il eut l'audace de s'affirmer dans ce qu'il est. Il a pu ainsi développer une autre perception de lui-même. Selon Yannick, la danse fut un moyen de faire croître sa confiance en lui, afin qu'il soit capable de s'assumer en tant que la personne qu'il est vraiment. Aussi, il rapporte que son dévoilement lui a donné l'occasion de se rapprocher de son père : « Depuis que je me suis affirmé, j'ai jamais été aussi proche de mon père, je suis vraiment plus proche de lui maintenant. Peut-être parce que, justement, avant je refoulais des choses, pis j'étais souvent frustré à cause de ça, pis là maintenant moins. C'est vraiment mieux depuis ce temps-là. »

Aussi, il perçoit de façon positive sa période d'arrêt entre le secondaire et le cégep. En effet, il présume que sa motivation ne serait pas aussi forte s'il n'avait pas eu ce temps de réflexion : « Pis en arrêtant, en faisant ces expériences-là, en travaillant à d'autres places pis tout ça, j'ai pu voir ce que je voulais. Pis si je suis revenu aux études, si je suis revenu au cégep, c'est pas pour perdre mon temps, c'est pas pour couler mes cours. Je le sais, ce que je veux faire, pis je m'en vais vers ça. »

Maintenant, Yannick se considère comme une personne déterminée, donc il n'est plus question pour lui de manquer des cours : « Ça m'a donné un but. » Il ne veut plus passer à côté de ce qu'il désire et il est prêt à travailler pour l'obtenir : « Je pense que le fait de savoir où est-ce que je m'en vais, c'est beaucoup plus motivant. Je m'en vais faire de quoi. C'est pas flou, c'est concret. »

### **Regard sur son parcours**

En examinant le parcours scolaire de Yannick, nous sommes à même de constater que c'est un garçon qui semble avoir intégré sa valeur personnelle. Il sait se faire accepter avec ses différences par sa famille et ses amis. Son bagage personnel est un facteur positif dans la poursuite de son projet d'études. Analysons plus en détails son parcours.

Tout d'abord, en ce qui a trait à son vécu scolaire, nous avons remarqué certaines particularités, notamment au sujet de ses rapports avec ses amis. Commençons d'abord par son expérience au primaire, où il a créé des liens exclusifs avec certains de ses camarades, en ce sens qu'il se choisissait un seul compagnon à la fois. Il mentionne avoir souhaité être seul, mais, par peur des préjugés, il s'associait quand même à un ami. Peut-être ressentait-il déjà sa différence tout en ayant peur de se faire rejeter? Bien que ses relations amicales paraissent au départ sans signification, puisqu'il changeait d'ami chaque année, elles se sont avérées capitales. En effet, nous présumons qu'au travers de ces relations privilégiées, il a pu se sentir à l'aise. Au secondaire, il a continué à avoir de bons rapports avec ses pairs, et ce, toujours en favorisant ce type d'amitié privilégiée. Au lieu de créer des liens avec une seule personne comme par le passé, Yannick s'est plutôt associé à un petit groupe de filles avec qui il éprouvait un sentiment de bien-être. En vivant de bonnes relations avec elles, il a probablement puisé sa confiance en lui et pris conscience de sa valeur personnelle. C'est pour cette raison que, même s'il ne se présentait pas à ses cours, il se rendait tout de même à l'école à l'heure des pauses pour causer avec ses amies. D'autre part, nous avons remarqué que le climat scolaire a également été propice à son dévoilement, même si les premières journées n'ont pas été faciles pour lui. D'ailleurs, selon les dires de Yannick en entrevue, les élèves semblent avoir mieux accepté son homosexualité que certains professeurs moins ouverts d'esprit.

Toujours sur le plan scolaire, rares sont les professeurs du primaire dont il est capable de raconter une anecdote à leur sujet. En fait, l'enseignante qui lui a laissé le meilleur souvenir de cette époque utilisait des méthodes pédagogiques différentes des autres : elle enseignait avec l'aide de sa guitare. Il préférait ce type de pédagogie, car il était en mesure de mettre en pratique ce qu'il apprenait. Selon lui, la principale caractéristique qui différencie ses professeurs du primaire et ceux du secondaire se situe au niveau de l'enseignement : il considère que les pédagogues au secondaire sont plus impersonnels, donc ils ont plus tendance à préconiser une philosophie « chacun pour soi ».

Autant au primaire qu'au secondaire, Yannick s'est senti peu interpellé par l'école, ce qui explique ses nombreuses absences. Selon les propos de Yannick, son école est intervenue

mollement en ce qui concerne son taux élevé d'absentéisme. Il est vrai qu'on lui a imposé des retenues au secondaire, mais il ne s'est jamais plié à ces exigences. Pour certains, comme Esterle-Hedibel, l'absentéisme scolaire est un indicateur d'un malaise; dans les faits, elle appelle ce phénomène un symptôme de mal-être (Esterle-Hedibel, 2006 : 46). Se pouvait-il que le « mal-être » du garçon l'empêchait de se comporter comme les autres élèves et d'aller à l'école? Nous tenterons plus loin de définir le « mal-être » de Yannick.

Par ailleurs, il est surprenant que l'école n'ait pas cherché à comprendre davantage, qu'elle ne se soit pas interrogée sur ces absences répétées. Pourtant, la Loi sur l'instruction publique au Québec stipule l'obligation de la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans. Elle précise qu'en cas d'absences répétées, le directeur de l'école doit intervenir auprès de l'élève et de ses parents afin de remédier à la situation. Et si celle-ci ne s'améliore pas, le directeur doit le signaler au Directeur de la Protection de la jeunesse (L.R.Q., chapitre I-13.3). Il semble bien que l'école n'ait pas fait ses devoirs.

Plus globalement, la période du secondaire a marqué le début de la crise d'identité de Yannick. Nous sommes portés à croire que le « mal-être » mentionné plus haut est en lien avec cette crise d'identité, compte tenu que plusieurs changements sont survenus dans son attitude. Par exemple, il n'a pas hésité à affirmer de façon définitive son homosexualité et à s'exhiber avec son amoureux. Puis, il allait parfois à l'école en pyjama, et certains matins il décidait aussi de ne pas se peigner avant de s'y rendre. De plus, il y a eu la période du *piercing*, qui nous apparaît comme la concrétisation de son individualité. Il nous a alors expliqué que, lorsqu'il s'était fait percer la première fois, un sentiment paradoxal l'habitait : il voulait se confirmer dans son identité et être unique tout en ressentant le besoin de se conformer aux attentes de ses deux amies. Peut-être que cette crise d'identité a été si envahissante qu'elle l'empêchait de s'investir pleinement dans son cheminement scolaire? Est-ce pour cette raison que, lorsque ses études secondaires se sont terminées, il n'avait pas encore trouvé sa vocation?

Au regard de sa situation familiale, nous avons remarqué que ses parents démontraient un certain laisser-aller à l'égard de son éducation. Par exemple, en ce qui

concerne le suivi scolaire de Yannick, bien qu'ils aient participé aux activités éducationnelles (devoirs, réunions parents-professeurs, etc.) et malgré leur accessibilité, la supervision qu'ils exerçaient sur leur fils demeurait peu vigoureuse. La disponibilité des parents est évidemment importante pour aider l'enfant à réussir, mais la qualité du support l'est tout autant (Conseil supérieur de l'éducation, 2001 : 33). Dans ce cas-ci, on peut affirmer que la qualité du soutien était insuffisante, leur seul désir étant que Yannick accomplisse ses tâches scolaires. Aucune pression n'était exercée afin qu'il offre un meilleur rendement.

De plus, la supervision parentale semblait insatisfaisante pour le garder à l'école ; Yannick préférait donc rester à la maison. Pour ce faire, il manipulait son père en s'inventant des maux physiques. Bien que nous ne remettions pas en question la bienveillance de ses parents, nous sommes portés à croire que leur attitude très indulgente face aux absences répétées de leur fils n'a fait qu'amplifier le problème. Sur ce point, Yannick qualifie lui-même ses parents de permissifs, puisqu'ils le laissaient faire ce qu'il désirait, y compris de ne pas aller à l'école. Des parents trop indulgents et tolérants face aux comportements de leurs enfants sont désignés comme des parents avec des attitudes débonnaires (Canada, Rapport du gouvernement du Canada, 2003, chap. 3, p. 2-3). D'un autre côté, lorsqu'ils ont jugé que la situation était devenue excessive, ils se sont rétractés : ils ont voulu le responsabiliser en lui disant qu'il devait assumer ses absences. Malheureusement, même si cette intervention avait pour but de le rendre garant de sa conduite, elle n'a servi à rien, car le jeune homme n'a subi aucune conséquence.

Bien que ses parents aient présenté des attitudes débonnaires à certains égards, ils se sont toujours montrés aimants envers leur fils. Ils ne savaient peut-être pas comment bien intervenir sur le plan scolaire, mais ils ont tout de même réussi à épauler Yannick sur le plan personnel. Ils lui ont donné le droit d'être lui-même en l'acceptant tel qu'il est et en voulant son bonheur. La possibilité d'être soi dans sa famille est une force qui lui a permis de s'extérioriser et de s'accepter pleinement. Enfin, Yannick a mentionné que, depuis son dévoilement, il se sentait plus proche de son père.

Quant au contexte social, Yannick semble prendre conscience de la pression qu'exerce la société sur ses comportements. Par exemple, lorsqu'il était enfant, il explique avoir eu des camarades pour faire comme les autres. Il ne voulait pas se retrouver seul et faire face aux préjugés de la société. Présentement, il sent le poids qui pèse sur ses épaules, c'est pour cette raison qu'il cherche à donner un sens à sa vie. Selon Vultur, la société impose désormais au jeune de faire de bons choix dans son mode de vie (Vultur, 2005). Après une longue période de réflexion, Yannick a enfin réussi à déterminer l'orientation de son projet d'études, qui est de devenir danseur. Malheureusement, sa rentrée scolaire a été précédée de plusieurs événements difficiles. Le jeune homme a même croulé sous la pression quelques semaines avant le début des classes.

Concernant ses valeurs, nous avons relevé au travers de son discours que les études sont maintenant importantes. D'ailleurs, son comportement démontre son sérieux, car il ne manque plus un jour d'école. Il se dit déterminé à réussir. D'autre part, il est bien entouré par sa famille. Les liens de solidarité semblent présents particulièrement avec sa sœur et son père. Nous présumons que cette valeur fut un élément favorable afin de passer au travers de sa crise d'identité. De plus, nous pensons qu'il a utilisé le piercing pour affirmer son individualité. Tout comme Le Breton le mentionne, les marques sur le corps s'apparente à un journal de bord illustrant les périodes importantes de la vie du jeune (Le Breton, 2002).

En terminant, portons notre attention sur l'évaluation de l'estime de soi que Yannick se fait de lui-même. Dans une entrevue, Dorsaz défend l'idée qu'il existerait un lien entre estime de soi et la valeur personnelle : « Lorsque nous avons une bonne estime de soi, nous prenons conscience de notre valeur, de nos compétences. Nous avons la ferme conviction que nous sommes une personne qui mérite le respect et la reconnaissance. » (Revaz, 2002 : 1.) En examinant le parcours scolaire de Yannick, nous sommes à même de constater que c'est un garçon qui semble avoir intégré sa valeur personnelle. Nous croyons que cette estime de soi peut s'être développée grâce à son bagage personnel issu de l'amour de ses parents et grâce à l'attachement qu'il a su établir avec ses amis.

## CAROLE

Cette jeune fille au visage joufflu nommée Carole est âgée de 18 ans. Pendant l'entrevue, nous avons remarqué qu'elle bougeait très peu lorsqu'elle communiquait, de telle sorte qu'elle affichait un sourire immuable, même dans les moments les plus difficiles de son témoignage; par ailleurs, elle s'exprimait aisément. À la fin de la rencontre, elle a avoué être surprise de son attitude puisque, habituellement, elle parle peu d'elle et que là, elle admet s'être épanchée.

Ses parents sont divorcés depuis son adolescence. Elle a un frère cadet âgé de 15 ans. Ce dernier habite une semaine chez sa mère, puis l'autre semaine chez son père. Auparavant, Carole suivait ces mêmes arrangements; elle s'est cependant lassée de vivre dans ses valises. Elle a donc finalement fait le choix de vivre avec son père.

En relation amoureuse depuis deux ans, elle raconte que son copain ne correspond pas à ses critères : « Tout ce que je voulais pas : il est grand, il est maigre de même, il a les yeux bleus, il a les cheveux longs, t'sais... mais il est mécanicien. » Elle a toujours cru que l'homme de sa vie ressemblerait à son père, c'est-à-dire physiquement costaud, avec un caractère autoritaire, des cheveux foncés et de la barbe. Néanmoins, elle souligne que son copain a une personnalité dont certains aspects comportent des similitudes avec celle de son père. D'autre part, elle ajoute qu'elle ne laisse pas beaucoup de place au plaisir dans sa vie. Elle est en couple depuis deux ans et, déjà, c'est la routine! Elle ne sort pas, car elle ne veut pas être fatiguée le lendemain. Son copain lui ressemble beaucoup sur ce point, mais il a plusieurs amis. Pour elle, se faire des amis n'est pas chose facile. Elle admet qu'elle juge souvent les amis de son amoureux. Elle dira en blaguant que, pour qu'elle s'entende avec les autres, il lui faudrait une sœur jumelle ou un clone.

Elle aspire à s'inscrire au cégep en techniques de comptabilité et de gestion. En effet, elle aimerait devenir une technicienne en administration et, pour y arriver, elle doit aller chercher des préalables. C'est pour cette raison qu'elle est présentement en accueil et intégration au Collège de Valleyfield. Bien qu'en ce moment, elle n'éprouve aucun plaisir au

cégep, elle ne pense pas qu'elle lâchera ses cours : « J'aime pas vraiment ça. Je me dis qu'il faut que je le fasse [...] C'est ça que je me dis, pis je me perçois comme tellement bien dans le futur que je me dis qu'il faut que je passe au travers de ça pour pouvoir vivre plus tard, fait que ça me tente pas de travailler chez Tim Hortons. »

## **Parcours scolaire**

### Préscolaire et primaire

Tout d'abord, Carole raconte son expérience à la maternelle en se décrivant comme une enfant qui avait de la difficulté à se faire des amis. Concernant ce problème, elle explique qu'elle essayait d'être un *leader*, mais que personne ne l'écoutait. Dans les faits, elle n'allait pas vers les autres, et ceux-ci ne l'approchaient pas non plus. Son coin préféré de la classe était la petite maison de poupée où elle s'inventait des histoires. De plus, elle a un vague souvenir d'avoir eu un béguin pour un camarade de classe; elle ne croit cependant pas lui avoir adressé la parole. Elle possède peu de souvenirs de son institutrice, hormis celui que cette dernière était une vieille femme à sa dernière année d'enseignement et qu'elle l'aimait bien.

Carole déballe ensuite le récit de ses années passées au primaire. Son intégration parmi ses pairs fut encore difficile. Elle se souvient d'une amie qu'elle a côtoyée pendant cette période. D'ailleurs, elle a revu cette copine au secondaire. Lorsqu'elle a croisé cette dernière, Carole n'avait qu'une envie, celle de lui dire à quel point sa manie d'enlever ses chaussures sous son bureau l'irritait : « Elle enlevait ses souliers, pis là elle se penchait [sur] les bureaux de même, pis ses souliers étaient là, ils étaient en-dessous d'elle, pis je les aimais pas, pis c'est ça. »

Ensuite, elle mentionne une camarade qui avait de nombreux amis. Celle-ci a tenté de se rapprocher d'elle, mais en vain : elle s'est désintéressée de Carole, lui disant qu'elle était toujours toute seule et qu'elle était asociale. Carole raconte, par exemple, que sa copine l'invitait à jouer au soccer, mais qu'elle refusait. En effet, elle préférait marcher autour d'un arbre au grand déplaisir de son amie : « Des fois, elle venait avec moi marcher, mais elle



trouvait ça plate, parce que je faisais le tour de l'arbre, pis il y avait des racines qui sortaient de l'arbre, pis je marchais sur les racines, fait que pour elle c'était ben trop plate. » Dans cette position, Carole souligne qu'elle observait beaucoup comment les autres agissaient et ce qu'ils faisaient. Elle aurait aimé être comme eux : « Ben, j'aurais aimé vouloir aller vers eux, pour être comme eux, je suis comme une *nerd*. J'aurais aimé justement que les autres m'aient. Ben, comme qu'ils m'aient? C'est le groupe cool parce qu'ils jouent au soccer. Mais je suis gênée aussi. »

L'enseignante l'ayant le plus marquée à cette époque fut celle de sa classe de quatrième année. Elle dit qu'elle était spéciale, car c'était une femme qui avait beaucoup voyagé. Elle souligne que cette professeure faisait plus jouer ses élèves que de les faire travailler. Ce que Carole retient encore le plus d'elle, c'est que c'était sa dernière année puisqu'elle prenait sa retraite. Pour cette occasion, ses élèves lui avaient préparé une cassette de chansons, ce qui avait eu pour effet de faire pleurer l'institutrice.

Encore aujourd'hui, il arrive parfois que Carole visionne la vidéo, car c'est sa mère qui avait filmé la scène. En regardant cette bande vidéo, Carole réalisa qu'elle a passé beaucoup de temps avec une amie en particulier : « Je me rends compte que, dans le fond, on a tout le temps été ensemble. Je sais pas comment le dire, parce que dans ma tête, elle était tellement loin, mais elle est tellement proche en même temps. » Elle explique ensuite cette perception en disant : « Dans ma tête, c'est vraiment... peut-être que je l'aimais plus pis je me disais : "C'est pas mon amie", mais je continuais de lui parler quand même. » En ce moment, elle côtoie cette jeune fille tous les jours, puisqu'elles travaillent ensemble. Cependant, Carole précise qu'elle l'aime bien, mais qu'elle la juge encore trop pour la qualifier de meilleure amie.

Pendant toutes les études primaires de sa fille, la mère de Carole fut le chef de famille. Elle s'occupait des devoirs et des leçons de ses enfants et allait chercher leurs bulletins à la fin de chaque étape. À cette époque, la motivation scolaire de Carole atteignait des niveaux assez médiocres. En effet, une note de 60% lui suffisait. À ce propos, elle explique que ses parents ne l'ont jamais poussée à se dépasser : « Ils m'ont juste poussée à

passer mon année. J'ai jamais coulé. Mais j'ai passé proche toutes les années. » Certes, son père a envisagé de l'envoyer dans une école privée, mais a changé d'avis en se disant que cela ne vaudrait pas la peine. Selon ses dires, Carole a toujours été proche de ses parents. Durant l'enfance de celle-ci, sa mère restait à la maison pour prendre soin d'elle et de son petit frère. Lorsque Carole a commencé à fréquenter l'école, sa mère s'est trouvé un travail comme chauffeuse d'autobus scolaire.

C'est à la fin de son parcours au primaire que les parents de Carole ont divorcé. Elle spécifie que ce ne fut pas un moment trop difficile, car elle pouvait encore voir ses deux parents régulièrement. Elle habitait une semaine chez son père, puis l'autre semaine chez sa mère. De plus, sa mère fréquentait un nouvel homme, qui était le frère d'une personnalité connue, et Carole trouvait cela plutôt plaisant. Après s'être séparée, sa mère voulut faire un peu plus d'argent pour subvenir aux besoins de ses enfants, alors elle dénicha un emploi comme camionneuse. Son père, quant à lui, a toujours eu sa compagnie. Carole mentionne qu'avant le divorce de ses parents, elle connaissait peu son père en raison de l'absence de celui-ci. En effet, il travaillait énormément. Après le divorce, il n'eut d'autre choix que de diminuer ses heures de travail afin de prendre soin de ses enfants. Et c'est à partir de cet instant que Carole apprit à connaître son père. Nous parlerons plus tard de l'admiration qu'elle voue à celui-ci en tant que dirigeant d'entreprise.

### Secondaire

À la suite du divorce, la mère de Carole déménagea dans un quartier un peu plus difficile. C'est là que Carole fit la connaissance de sa nouvelle amie. Elle percevait cette adolescente comme quelqu'un de vraiment « cool ». Ce n'était pas qu'elle voulait lui ressembler : Carole la trouvait plutôt laide et personne de l'école n'aimait cette jeune fille. Par contre, elle fumait et avait des amis plus âgés que personne ne connaissait. Dès cet instant, l'attitude de Carole changea : « Là, je commençais à m'interposer. Les personnes commençaient à me connaître, mais avant ils me connaissaient pas. Pourtant, j'ai toujours été là. » Même l'apparence physique de Carole se modifia : elle opta pour un maquillage extravagant tout en se revêtant d'une mini-jupe. Sa mère n'appréciait pas ses nouveaux goûts

vestimentaires, qu'elle jugeait indécents pour sortir : « Ma mère, elle m'a tellement dit : "Hey ! T'as l'air d'une folle." Je flashais ben trop, j'avais du bleu jusqu'en haut, là ! Mais elle avait beau me le dire, n'importe quoi, pis ça rentrait pis ça sortait là. » Ce fut une période difficile pour ses parents : « Mes parents s'arrachaient les cheveux sur la tête à cause de moi. » De plus, cette année-là, elle eut une chicane avec une fille à l'école. Lors d'une soirée de danse, une jeune élève enleva la casquette sur la tête d'un garçon. Carole, s'étant liée d'amitié avec cet adolescent, voulut le défendre en récupérant la casquette. À partir de ce moment, elle perdit le contrôle d'elle-même.

Je suis comme devenue... je savais plus ce que je faisais. Je l'ai poignée par en arrière pis j'ai commencé à... Je l'ai mise par terre, pis je la « kickais » pis tout. C'était stupide, la raison, mais c'est parce que ça faisait tellement longtemps que je le gardais en dedans, que ça a sorti là. Pis à partir de là, j'étais nerveuse, parce qu'elle avait des frères qui me faisaient des menaces. En tout cas, là ça avait vraiment été mal. Fait que je sortais plus de chez nous. Fait que moi, ma crise d'adolescence a fini là. Là, j'ai commencé à plus parler avec mes parents.

Carole n'aime pas repenser à cette période de sa vie. Toutefois, elle déclare être une personne qui ne regrette rien. Puis, sans trop expliquer sa pensée, elle mentionne que cette amie « cool » rencontrée près de chez elle lui a fait passer toutes les étapes de son adolescence. Sans elle, elle ne serait pas ce qu'elle est devenue aujourd'hui.

Carole fréquenta cette jeune fille pendant ses deux premières années d'études secondaires. Au cours de cette camaraderie, Carole développa peu d'amitiés, même si sa copine côtoyait d'autres amis. Selon ses dires, elle n'essayait pas de communiquer avec les autres. Lorsque son amie la présentait à ses pairs, elle disait : « C'est Caro, attention elle est pas sociable. Elle vous parlera pas. » Cette amitié se brisa lorsque son amie ne réussit pas sa deuxième secondaire. Parallèlement, Carole changea d'école, car un nouvel établissement scolaire fut construit pour les élèves de troisième secondaire.

Au début de l'année scolaire, elle ne se fit aucun ami dans ce nouvel établissement. Puis, un jour, une jeune fille lui adressa la parole durant un cours. Carole explique qu'elle était hésitante face à cette camarade : « Pis elle me parlait dans mon cours, pis moi, ben je me méfiais d'elle, je comprenais pas que quelqu'un venait me parler. » Sa méfiance était telle

que Carole se mit à dire des sornettes au sujet de cette jeune fille : « Elle me parlait, pis moi, ben, je disais à tout le monde qu'elle était lesbienne, parce qu'elle me parlait. » Selon elle, il était inconcevable que quelqu'un vienne lui parler, et qu'en plus, cette personne veuille se mettre en équipe avec elle. Habituellement, elle était toujours la dernière choisie. Graduellement, une amitié se développa entre les deux filles. De plus, Carole trouvait que sa nouvelle amie lui ressemblait, même physiquement. Cependant, elle ne fit aucune activité avec elle ou avec qui que ce soit en dehors des cours. Elle occupait ce temps à travailler pour la compagnie de son père. Néanmoins, cette amitié subsista pendant la troisième et la quatrième secondaire. Ce sont des divergences d'opinions qui mirent fin à leur amitié : « Je trouve que c'était naïeux, mais elle, elle est vraiment comme : "Ah ! Il faut qu'on se sépare du Québec", pis elle parle tout le temps de ça. Je trouvais ça fatigant, mais qu'est-ce que tu voulais que je fasse. Mais là, elle est devenue comme environnementale pis ces affaires-là, pis elle a changé. » Bien qu'elle ne se soit pas fait beaucoup d'amis cette année-là, puisqu'elle ne voyait personne en dehors de l'école, Carole avoue avoir fait la connaissance de plusieurs camarades. En effet, les groupes-classes étaient divisés en troupes fermées. Cette organisation favorisait les échanges, ce qui a permis à Carole de parler avec davantage d'élèves. Son meilleur ami était le seul garçon de la classe. Aujourd'hui, elle le déteste. Il travaille pour son père et a les cheveux longs. De plus, il consomme de la drogue. Elle croit qu'il est sur le mauvais chemin et elle aimerait qu'il change son comportement : « Youhou ! Réveille ! Tu vois bien là que c'est pas... il faut pas que tu sois de même. »

Tout au long de ses études secondaires, Carole présentait une faible motivation scolaire. Tout comme par le passé, elle obtenait des notes se situant près de la note de passage. Elle voyait l'école comme un passage obligé. En dépit de cela, elle n'a jamais redoublé une seule année. Sa matière préférée était l'anglais, matière pour laquelle elle avait de bonnes aptitudes. Par contre, le français lui donnait plus de fil à retordre. D'autre part, elle mentionne qu'au secondaire, il y avait plusieurs professeurs qu'elle n'aimait pas, et elle n'appréciait aucun d'entre eux plus qu'un autre. Selon elle, les enseignants du secondaire se « foutent » de leurs élèves. Elle les perçoit comme non disponibles et malheureux; ils sont là simplement pour faire leur travail. Toujours selon Carole, c'est normal, puisqu'ils doivent

travailler avec des jeunes en crise d'adolescence qui les envoient promener, alors que les professeurs du primaire sont plus joyeux et aiment leur emploi.

### Cégep

À la fin de ses études secondaires, Carole ne savait pas ce qu'elle désirait faire dans la vie. C'est en feuilletant les livres qu'elle a choisi d'entamer des études en techniques de comptabilité et de gestion. Cependant, pour atteindre son objectif, Carole a dû s'inscrire en accueil et intégration afin d'aller chercher les préalables qui lui manquaient.

Depuis le mois d'août dernier, elle a débuté sa session. Elle ne peut pas dire qu'elle aime cela, mais elle croit être à sa place. De plus, elle affiche un bon rendement scolaire : « Je sais pas, rentrer dans la technique, qu'est-ce que ça va avoir l'air. Mais pour l'instant, ça va super bien, j'ai des notes toutes en haut de 80% partout, pis je te dirais que c'est comme mon année où est-ce que j'ai les meilleures notes, même depuis mon secondaire. » Toutefois, elle confesse qu'elle n'éprouve pas vraiment de plaisir à être là : « Je m'amuse pas vraiment ici. J'ai pas d'amis, je suis tout le temps tout seule. Mais c'est pas grave, je l'accepte quand même. C'est moi qui suis comme ça, c'est ma personnalité. » Elle a l'impression comme par le passé d'être à part, que personne n'est comme elle. Cette différence fait en sorte qu'elle n'est pas à l'aise avec les autres et qu'elle se sent incapable de se faire des amis :

Ben, les autres, eux, ils sont capables de se faire des amis facilement, pis ils sont tout le temps ensemble au Café Chez Rose, pis moi, ben je parle à des personnes dans mes cours, mais pas pour leur demander leur numéro de téléphone pis de les appeler. Pas parce que je pourrais pas, mais c'est parce que je veux pas, on dirait. Je juge peut-être trop. J'ai comme trop d'attentes, j'ai jamais trouvé une personne comme moi, pis on dirait, moi, je suis... J'ai jamais été une fille vraiment de gang. Je suis pas capable de passer par-dessus les défauts pis les affaires comme ça.

D'ailleurs, une amie lui a fait la remarque qu'à ses côtés, on ne pouvait pas être soi-même. En effet, cette amie devait en tout temps surveiller ses propres dires, sinon Carole se mettait à argumenter contre elle. Évidemment, cette remarque l'a blessée, mais Carole précise qu'elle a besoin que tout le monde pense comme elle :

Moi, quand quelqu'un pense pas de la même manière que moi, ben elle s'en ira pas d'ici sans penser comme moi. Je suis pas capable d'accepter la différence. C'est peut-être... Je sais pas, la manière qu'ils pensent, la manière qu'ils s'habillent, la manière qu'ils perçoivent les affaires, ben moi, je suis jamais d'accord pis j'argumente.

Quoiqu'elle éprouve peu de plaisir à l'école, Carole veut poursuivre ses études. Elle veut fournir les efforts afin d'être admise en techniques de comptabilité et de gestion. Ce qui l'intéresse dans ce programme, c'est l'argent, les chiffres et la résolution de problèmes. Plus tard, elle ne veut surtout pas faire un travail manuel, car elle considère que l'épuisement physique est plus grave que l'épuisement psychologique. En effet, en travaillant pour son père, elle a eu l'opportunité de voir ce que c'est : après avoir fait du ménage au travail, ses jambes sont souvent endolories lorsqu'elle rentre à la maison, car elle a de la difficulté à être debout longtemps. Elle doit alors aller se coucher, car elle ne veut plus bouger, et elle trouve cela ennuyant. Un travail en comptabilité lui permettrait donc d'être assise.

Son souhait est de travailler dans une petite entreprise. Carole ne veut pas œuvrer dans un endroit où les gens n'ont aucune reconnaissance pour son travail, comme dans les grandes compagnies. Elle explique qu'elle veut être reconnue : « Être importante, savoir que les personnes comptent sur moi, comptent sur mon travail, pas être invisible [...] Je veux que tout le monde sache je suis qui. » Elle aspire même à changer plus d'une fois d'entreprise dans sa carrière, car elle veut évoluer. Elle aimerait devenir une patronne : « Mais moi, je me suis tout le temps dit, c'est plate à dire, mais je veux être du côté des personnes qui réussissent. Je veux pas être celle qui se fait... Moi, je me dis : "Si tu veux pas te faire marcher sur les pieds toute ta vie, ben sois celle qui va marcher sur les pieds." » Elle penche du côté de la direction, car elle a vu, en travaillant pour son père, le côté des employés et celui des *boss* : « Je vois aussi la façon de penser des employés avec des salaires normaux, je vois aussi la façon de penser des boss, pis je trouve que ça me fait un juste milieu à moi maintenant. » Selon elle, c'est son père qui l'a le plus influencée à aller dans cette voie. Elle le perçoit comme un bon dirigeant, car il fournit des véhicules aux personnes importantes du bureau. De plus, il n'engage pas n'importe qui : « Je le sais, que mon père engagerait jamais un gars avec un anneau dans le nez, pis les tatous pleins les bras, pis qui a l'air d'un... il appelle ça un fumeux de pilules. » Elle prend le temps de préciser que son père leur procure

beaucoup de biens matériels : « T'sais, on a beaucoup de bébelles. » Aussi, elle croit que tous les chefs d'entreprise ont une façon particulière de penser : « Ben, tous les patrons, toutes les personnes au gouvernement, que ce soit n'importe quoi, toutes les personnes qui sont en haut, ils sont menés par l'argent. La personne qui est là, c'est pas pour les bonnes raisons dans un sens pis ça marche de même, c'est plate. Mais moi, je suis comme ça. » Elle ajoute qu'elle ne veut pas perdre son temps avec des choses inutiles, comme par exemple l'environnement. Elle veut être du côté de ceux qui vont réussir et non investir dans des causes qu'elle juge irrémédiables : « Je veux pas m'attarder sur des affaires qui arriveront pas. Comme essayer de sauver la planète pis tout ça. J'aimerais ça, mais mon père pollue tout après avec son gros *truck*. »

### Bilan

À la lumière de ce qu'elle vient de nous raconter, Carole considère que ses anecdotes concernant l'école sont de mauvais souvenirs : si elle avait à le refaire, elle aimerait le faire autrement. Par contre, elle précise que, pour y arriver, il faudrait qu'elle soit une autre personne. De fait, elle déclare qu'elle aimerait être une autre personne. Elle attribue la faute de son insociabilité au fait que sa mère ne l'a pas envoyée à la garderie étant jeune, et qu'elle n'a donc pas pu côtoyer d'autres enfants :

Ma mère, elle me gardait à la maison, mais elle m'envoyait pas dans des garderies comme deux jours par semaine pour que je me fasse des amis pis tout. Pis maintenant, si tu me demandes si je voudrais que mes enfants aillent dans une garderie? Ben je voudrais qu'ils aillent à la garderie parce que je voudrais qu'ils soient pas moi.

Dans ce cas-là, elle explique que, plus tard, si ses enfants avaient la chance d'aller dans une grande garderie, peut-être seraient-ils plus heureux? Toutefois, elle pense que sa mère l'a gardée avec elle pour son bien : elle ne lui en veut donc pas.

Elle ajoute, en parlant de ses relations avec ses pairs, qu'elle aurait souhaité que ce soit différent. Cependant, elle avoue que c'est elle-même qui a choisi qu'il en soit ainsi. Encore aujourd'hui, au cégep, elle s'assoit à une table et écoute les autres parler. Cela lui suffit ! Un jour, une camarade lui a fait le reproche qu'elle regardait les autres de haut en bas,

puis qu'elle analysait seulement l'extérieur de ceux-ci. Carole admet simplement qu'elle a peut-être de la difficulté à aller vers l'intérieur des gens. Elle suppose que la manière dont son père l'a élevée l'a influencée : « Ben mon père est vraiment *rough* ! Il est dur, pis il a comme pas de sentiments, mais il a des sentiments, mais comme un homme macho, mettons. C'est peut-être à cause de ça. »

### **Regard sur son parcours**

En jetant un bref coup d'œil sur le parcours de Carole, nous observons qu'elle est incapable de s'amuser. Sa vie semble structurée dans une routine à laquelle elle ne peut déroger. Depuis le début de sa scolarité, elle a créé peu de relations d'amitié stables. La seule relation qui semble subsister jusqu'à maintenant est celle qu'elle entretient avec son amoureux, duquel elle méprise certains aspects de la personnalité. En ce qui a trait aux relations avec les membres de sa famille, elle semble attachée à ses parents, particulièrement à son père. En ce qui concerne sa relation avec son frère, il est difficile d'en parler puisqu'elle en fait peu mention durant l'entrevue. Prenons le temps d'analyser certains thèmes plus en profondeur.

En premier lieu, sur le plan scolaire, comme nous l'avons mentionné plus haut, Carole a développé peu de relations. Nous avons fait mention, dans notre cadre théorique, que les élèves entrent à l'école avec différents héritages transmis par leur famille. Selon Carole, sa difficulté à s'intégrer auprès de ses pairs serait due au fait qu'elle est restée auprès de sa mère lorsqu'elle était enfant. A-t-elle vécu dans une famille peu ouverte sur son milieu? Certains chercheurs affirment que l'ouverture de la famille au monde extérieur favorise le développement cognitif et social de l'enfant (Favre, Jaeggi et Osiek, 2004). Dans l'hypothèse qu'elle aurait fréquenté les garderies étant jeune, Carole croit-elle peut-être qu'elle serait plus sociable?

Ce qui est le plus surprenant dans ce qu'elle nous raconte, c'est que, même si l'organisation scolaire en troisième et quatrième secondaire avec des groupes fermés favorisait le développement de liens entre les élèves, elle n'a pas su en profiter. Dans une de



ses études, Deslandes explique que le climat scolaire peut s'améliorer entre les élèves lorsque la relation entre les pairs est teintée de soutien et de chaleur (Deslandes, 2001). Carole a choisi de demeurer au stade de bonnes connaissances avec ses camarades plutôt que de développer de véritables amitiés. Quoi qu'il en soit, ce ne sont que de rares amitiés qu'elle a su construire pendant tout son parcours scolaire. Quelques-unes sont restées dans sa mémoire, dont celle de son amie « cool » au secondaire qui semble avoir eu une influence plus ou moins bonne sur elle. Carole considère toutefois que cette rencontre l'a fait évoluer au niveau de son affirmation.

Pour une raison qui nous est inconnue, Carole semble n'avoir jamais été heureuse dans le contexte scolaire. D'ailleurs, le récit qu'elle rapporte concernant le conflit qu'elle a vécu avec une élève lors d'une soirée dansante témoigne de l'agressivité qu'elle a cumulée au fil du temps : « C'était stupide, la raison, mais c'est parce que ça faisait tellement longtemps que je le gardais en-dedans que ça a sorti là. »

Mis à part quelques professeurs du primaire qui semblent avoir quelque peu touché Carole, les autres enseignants semblent l'avoir laissée dans l'indifférence. En effet, elle a peu de choses à dire à leur sujet; elle retient seulement que les enseignants du primaire paraissent plus heureux dans leur travail, tandis que les professeurs du secondaire ne sont pas disponibles, en plus d'être malheureux. Sa motivation scolaire a toujours été faible. Même son rêve de devenir technicienne en administration lui donne peu d'entrain. Elle réussit bien et croit être à sa place au cégep, mais elle n'éprouve pas de plaisir à s'y rendre ou à apprendre. Peut-on faire un lien entre l'importance que ses parents accordaient à l'école et sa motivation scolaire? Nous savons que l'influence qu'ont exercée ses parents, tout particulièrement sur la persévérance scolaire, fut médiocre. Selon Hamel, la participation des parents s'avère profitable à plusieurs niveaux, dont celui des attitudes par rapport à l'école (Hamel, 2001). Notons ici que Carole a toujours admiré son père, mais celui-ci n'était pas assez convaincu des capacités et compétences de sa fille pour l'envoyer dans des institutions scolaires privées.

Poursuivons notre analyse en lien avec le contexte familial, en soulignant que selon Carole, son vécu familial a eu une incidence directe sur son cheminement. Comme nous l'avons déjà évoqué, elle fait un lien entre ses difficultés à s'intégrer et le fait qu'étant jeune, elle est restée à la maison avec sa mère. Plus haut, nous nous sommes interrogés sur l'ouverture de la famille sur le monde extérieur. Nous pouvons remarquer que Carole va rarement vers l'extérieur. En effet, elle travaille depuis toujours pour son père, en lui consacrant ses temps libres, alors qu'elle aurait pu faire des activités avec des amis. De plus, le seul individu qu'elle laisse entrer dans son monde intérieur est son conjoint. Elle dit qu'elle ne sort pas beaucoup et que, déjà, la routine est installée au sein du couple. D'après son témoignage, l'unique moment où elle semble avoir su délaissé un peu sa famille fut celui où elle rencontra son amie « cool » du secondaire. Était-ce involontairement un geste pour s'éloigner d'eux? D'ailleurs, ce fut une période difficile pour ses parents, car ils se sont inquiétés pour elle. Carole souligne qu'elle n'aime pas repenser à cette période de sa vie. Aussi, nous pourrions croire qu'elle était en réaction face au divorce de ses parents. Cependant, une combinaison de facteurs nous portent à supposer qu'elle a bien vécu leur divorce : le fait qu'elle voyait régulièrement ses deux parents, puis le fait que son père accordait plus de temps aux enfants, par exemple. Elle semblait même heureuse que sa mère ait un nouveau conjoint. En se référant à notre cadre théorique, il est noté que les effets de la structure familiale sont atténués par un bon fonctionnement de la dynamique familiale.

Quant aux pratiques parentales, il est difficile d'en juger. Carole mentionne être proche de ses parents, mais elle parle peu de ses rapports avec eux. Néanmoins, dans certains contextes, nous savons que ses parents ont été capables de faire preuve d'autorité. Par exemple, sa mère surveillait sa fille, notamment à l'égard de sa tenue vestimentaire et de son maquillage. D'autre part, Carole perçoit son père comme un dominateur ainsi qu'un homme peu sensible. Elle établit même un parallèle entre la façon dont il l'a élevée et ce qu'elle est devenue quant à sa manière d'être avec les autres. Toutefois, elle admire cet homme avec ses qualités dominatrices; elle aimerait même les retrouver chez son amoureux. Il semble que pour Carole l'homme de sa vie devrait ressembler à son père. Elle cherche chez le sexe opposé une forte virilité. Est-ce pour se faire protéger du monde extérieur? À moins que ce ne soit que pour avoir à ses côtés un homme costaud correspondant aux stéréotypes masculins?

En lien avec le contexte social, nous sommes en droit de nous demander si l'apparence ne revêt pas une certaine importance pour Carole. En fait, nous avons perçu au travers de son témoignage certaines valeurs matérialistes et égocentriques : « T'sais, on a beaucoup de bébelles [...] La manière qu'ils s'habillent, la manière qu'ils perçoivent les affaires, ben moi, je suis jamais d'accord pis j'argumente [...] La personne qui est là, c'est pas pour les bonnes raisons dans un sens pis ça marche de même, c'est plate. Mais moi, je suis comme ça. » En effet, il semble que certaines valeurs préconisées par Carole soient superficielles. Elle mentionne à quelques reprises qu'elle ne peut passer par-dessus les défauts des autres dans ses relations. Ce qui explique probablement pourquoi elle n'a pas été en mesure de se bâtir un réseau social auquel elle aurait pu se rattacher.

Dans le même sens, elle ne paraît pas plus intéressée par les études. Présentement, il semble que son projet d'études soit gouverné par ses valeurs égocentriques plutôt que par l'acquisition de nouvelles connaissances. C'est donc la perspective d'un nouveau statut qui la motive à poursuivre. Cette situation peut éclairer son sentiment de solitude sociale : « Je suis différente, il y a pas une personne comme moi. » Il en découle qu'elle a l'impression de peu compter pour les autres. Peut-être Carole désire-elle inconsciemment, en concrétisant son souhait de devenir cadre dans une entreprise, reprendre de la valeur aux yeux des autres?

En dernier lieu, parlons de son estime de soi. Suite à ses propos, nous pouvons nous demander si Carole n'aurait pas une faible estime d'elle-même. Ainsi, elle mentionne vouloir être quelqu'un d'autre, elle souhaiterait être une personne différente. D'ailleurs, elle ne semble pas consciente de sa valeur personnelle. Par exemple, elle parle d'une amitié qui a débuté lorsqu'une élève lui avait adressé la parole durant un de ses cours. Peu habituée à ce que les autres aillent vers elle, Carole fut réticente à l'endroit de cette jeune fille, au sujet de qui elle commença à proférer de fausses histoires, parce qu'elle trouvait anormal que quelqu'un lui témoigne de l'intérêt. Elle semble croire qu'aux yeux des autres, elle a peu de valeur. Une sorte de cercle vicieux, puisqu'elle ne peut compter sur le jugement favorable des pairs étant donné qu'elle n'a pas de véritable amitié.

## MATHILDE

C'est avec le sourire aux lèvres que Mathilde est venue nous rencontrer. Rapidement, elle s'est sentie à l'aise et nous a raconté avec une belle simplicité son sinueux parcours. Âgée de 22 ans, cette jeune fille enjouée est issue d'une famille éclatée. Ses parents ont divorcé alors qu'elle n'avait qu'un an et demi. Elle n'a aucun souvenir de ses deux parents ensemble, mais cela lui importe peu, en autant qu'elle se sente aimée : « J'avais deux parents qui m'aimaient, fait que j'étais correcte. » Mathilde a une sœur aînée à qui elle offre de l'aide pour prendre soin de ses deux enfants. Puis, du côté de son père, elle a un demi-frère de dix ans son cadet. Comme il habite en région éloignée, elle n'a pas l'occasion de le voir souvent, sauf lors des congés scolaires.

Avant son arrivée au cégep, Mathilde a franchi plusieurs étapes. D'abord, après ses études secondaires, elle a suivi un cours professionnel en assistance dentaire. Par la suite, elle a eu recours à la formation aux adultes afin de compléter son diplôme d'études secondaires. Enfin, elle est entrée sur le marché du travail et s'est dévouée pendant deux ans et demi en tant qu'assistante dentaire. C'est en remplaçant une hygiéniste dentaire à son travail que l'idée lui est venue d'aller chercher son diplôme d'études collégiales dans ce domaine.

### **Parcours scolaire**

#### Pré-scolaire et primaire

De ses plus vieux souvenirs, Mathilde se rappelle avoir toujours apprécié la présence des autres. Elle se décrit comme une fille conviviale. Dès la maternelle, elle cherchait la compagnie de ses pairs : « C'était très important, pis j'étais tout le temps avec eux autres. » Or, cette année-là, ses parents ont déménagé dans un autre secteur. Cependant, au lieu de les faire changer d'école, ils ont pris l'initiative de faire le trajet tous les jours avec leurs deux filles. Ainsi, ce fut une des rares années où elles ont pu conserver leurs amis. Mathilde raconte avoir changé souvent d'école et de quartier, mais, peu importe où elle restait, elle arrivait toujours à se faire des amis : « Je pense que je me suis bien débrouillée là-dedans, j'avais pleins d'amis ! Tout le monde était mes amis. » Sa facilité à entrer en contact fut telle

que sa grande sœur voulut en bénéficier. En effet, celle-ci, plus timide, la manipulait afin qu'elle engage la conversation avec d'autres filles. Dès que sa sœur fut introduite dans le cercle d'amies, Mathilde en fut exclue : « "Bye ! La petite, t'es trop jeune pour être amie avec nous autres" [...] Elle me rejetait, elle me poussait. »

Elle se souvient vaguement de l'image de son institutrice à la maternelle. Ce qui l'a le plus impressionnée était le calme de cette femme. Aussitôt que celle-ci s'adressait à ses élèves, l'atmosphère de la classe s'apaisait. Mathilde dit avoir apprécié ce sentiment d'apaisement, car c'était très réconfortant. À la maison, l'ambiance n'était pas aussi harmonieuse. Même si ces parents ne vivaient plus ensemble depuis déjà très longtemps, elle se souvient qu'il y a eu beaucoup de disputes. À cette époque, elle percevait ses parents d'une façon négative : « Comme deux personnes qui s'aiment pas pis qui déménagent. » Ces parents changeaient fréquemment d'emploi, mais il leur était important de rester proches l'un de l'autre pour s'occuper de leurs filles. C'est pour cette raison que Mathilde et sa sœur ont déménagé à maintes reprises. Malgré une relation difficile entre les deux parents, l'entente qu'ils avaient avec les enfants était bonne.

Pour Mathilde, que son père n'habite plus avec elle ne fut jamais un problème : « Quand t'es à la maternelle [tu dis] : "Papa est ici." Pis nous [disons] : "Papa habite là, mais maman habite là." Pis pour moi c'était ben normal ! Pis il y avait pas de problème. » Étant camionneur de nuit, son père voyait ses filles le soir et, à l'occasion, les fins de semaine. Certains soirs, il venait les chercher en bicyclette pour aller manger de la crème glacée. Comme il travaillait toujours de nuit, c'était sa mère qui se présentait aux rencontres parents-professeurs. Toutefois, celle-ci a toujours insisté pour que leur bulletin scolaire soit dans leur sac d'école afin que leur père voie les efforts que ses filles fournissaient. En ce qui concerne les devoirs, la plupart du temps, c'était leur mère qui leur offrait du support, à l'exception d'une année où la fille d'une collègue de travail, qui étudiait pour devenir enseignante, s'est portée bénévole pour venir aider les filles à la maison. Selon Mathilde, son père a toujours eu le « beau rôle », tandis que sa mère s'occupait davantage des corvées : « Mon père a toujours eu le rôle de fin de semaine, qu'on s'amuse pis tout ça, pis ma mère a eu le rôle après l'école, devoirs... » Enfin, elle considère que ses deux parents avaient de l'autorité. Elle remarque

cependant une différence dans leur style d'autorité. Elle décrit sa mère comme étant une femme qui donne hâtivement des punitions, alors que son père est plus posé : il les questionne tout en cherchant à les faire réfléchir.

Au primaire, elle se souvient d'avoir changé d'école deux ou trois fois. Pour sa sœur, qui perdait ses amis, cette situation était très pénible. Mathilde ne comprenait pas pourquoi cela suscitait tant de problèmes, car pour elle c'était facile de se refaire des camarades : « Mais je suis quelqu'un qui s'adapte relativement assez vite, pis j'ai des amis, pis je m'en foutais, j'en avais d'autres après, pis je les revoyais un peu plus tard. Pis ça me dérangeait pas. » Plus tard, elle réalisa que c'était peut-être mieux de conserver ses amis pendant plus d'une année. Or, en cinquième et en sixième année, il était plus difficile de s'introduire dans les cercles d'amis déjà formés :

Pis moi, je venais du West Island, où c'était vraiment anglais pis tout ça. Fait que j'avais comme un accent anglais dans mon français, quasiment. Pis là, tout le monde qui voyait que j'étais anglaise [disait] : « Hein ! Pas rapport ! Elle est anglaise, elle est pas dedans ! » Mais c'est peut-être juste ça quand tu vieillis un petit peu plus, le monde [ils] sont plus portés à te juger.

Cependant, sa grande capacité d'adaptation et son sens de l'humour ont fait d'elle une enfant capable de s'introduire rapidement parmi les autres. Mathilde se décrit comme étant, au primaire, une fillette studieuse qui aime aller à l'école. Pour elle, tout ce que racontait son professeur, c'était de l'or en barre. Par contre, elle éprouvait des difficultés d'apprentissage. Étant souvent dans la lune, elle avait du mal à suivre le groupe. Son professeur de cinquième année fut donc une personne marquante puisqu'il arrivait à garder son attention : « Admettons, on commençait assis sur notre bureau, après ça, on était assis par terre si tu l'avais, pis si tu l'avais pas, t'étais assis sur ta chaise tout de suite. Pis là, il nous faisait bouger de même. OK, là t'es debout sur un pied, le doigt dans l'oreille, pis... » Ainsi, elle pouvait bouger tout en apprenant. De plus, cet enseignant leur faisait pratiquer du taï chi en classe. Mathilde considère que c'était intéressant d'apprendre autre chose que les matières scolaires.

Sa mère a toujours eu le souci de l'épauler dans son apprentissage. Elle essayait de lui donner des trucs afin qu'elle soit plus attentive en classe. Tous les jours, elle s'informait auprès de sa fille du déroulement de sa journée. Si celle-ci se révélait positive, Mathilde avait droit à une petite récompense. Très tôt, les professeurs de la fillette ont remarqué qu'elle parlait avec un débit très rapide, à un tel point qu'elle développa un problème de bégaiement. Pendant plusieurs années, elle reçut les services d'une orthopédagogue. Malgré ses nombreux déménagements, Mathilde eut la chance d'avoir cette orthopédagogue ou son adjointe pour lui venir en aide. Chaque année, elle était la seule de sa classe à bénéficier de ce service, mais elle ne se sentait pas du tout à part des autres : au contraire, elle voyait cela comme un privilège, car elle apprenait des choses que les autres ne voyaient pas en classe. À ses yeux, l'orthopédagogue n'était qu'une future enseignante qui s'exerçait sur elle.

### Secondaire

Déjà habituée aux changements d'école, Mathilde fit son entrée au secondaire dans un nouvel établissement avec plusieurs pavillons. Son comportement changea dès qu'elle mit les pieds dans ces lieux : « J'ai viré comme à l'envers, qu'on dit. Mes amis, c'était vraiment important, pis les petits gars aussi. » Bien qu'elle ne fréquentait pas encore les garçons, ces derniers la troublaient énormément : « Tu me voyais dans le corridor, il y avait quasiment des cœurs qui partaient de mes yeux pis je voyais plus clair. » Son intégration dans cette nouvelle école fut plus difficile. Elle trouvait cela différent du primaire : « Le monde fume, t'as jamais fumé la cigarette de ta vie, le monde, ça frence ! Toi, t'es tout poigné, t'as jamais embrassé un gars sur la main ! (rires) » Elle raconte s'être sentie à part dans cette école. D'après Mathilde, c'était une grande école avec de nombreux gangs; il n'était donc pas rare que des bagarres surviennent après les cours. Il y avait même des « batailles de bouffe » à la cafétéria. De plus, tout le monde se connaissait depuis le primaire. Mathilde, ayant connu de nombreux déménagements, ne faisait pas partie de ces clans : « Mais là, vu que moi, j'avais pas été au primaire avec eux autres [...] au secondaire c'est dur de s'introduire dans une gang. Il y a ben de la bisbille. » Elle réussit tout de même à se faire une amie qui avait quelques copines. Par contre, si celle-ci était malade un jour, Mathilde passait la journée seule : « Autant je voulais avoir des amis, que les autres c'était comme : "Regarde, je te connais pas. Va-t-en !" » Elle

trouvait que les autres élèves étaient méchants envers elle. Par exemple, elle explique que des filles inventaient des histoires à son sujet :

Les filles tripaient sur un gars, pis à un moment donné, il est venu me voir à ma case, parce qu'on était dans le même groupe. Pis là, une autre fille avait dit [à ses amies] : « Ah ! J'ai entendu dire comme quoi elle a dit : « Intéresse-toi pas à ce genre de filles là, elle est pas de même. » Mais dans le fond, on parlait de cours. Pis là, ça avait mal viré. Là, à la pause, les filles étaient là : « On va te péter la gueule. » Qu'est-ce que j'ai fait? J'ai donné des notes de cours au gars. J'ai rien fait.

Ces filles étaient tellement en colère qu'elles voulurent frapper Mathilde en plein visage. Pour se défendre, cette dernière tendit la main afin de se protéger, mais d'un geste maladroit elle accrocha le nez d'une des jeunes filles. Suite à cette histoire, Mathilde fut convoquée par le directeur de l'école et fut suspendue pendant une journée. Sa mère était furieuse du comportement de sa fille, d'autant plus que celle-ci allait prendre du retard à l'école. Son père fut toutefois moins sévère à son égard et approuva même son geste, car elle avait simplement tenté de se défendre. À partir de cet incident, le quotidien à cette école devint insupportable.

Le seul souvenir positif qu'elle évoque de cet établissement scolaire est celui de sa professeure de français. Elle déclare que celle-ci avait une façon incroyable d'enseigner en utilisant des mots simples. Mathilde pouvait aller la rencontrer à son bureau, puis lui poser n'importe quelle question sur n'importe quelle matière qu'elle ne comprenait pas. De plus, cette enseignante était toujours disponible pour ses élèves. D'ailleurs, ceux-ci ne la vouvoyaient pas comme les autres; tous l'appelaient affectueusement « Dodoune ». Cette grande école regroupait tellement d'élèves et de groupes que tout devenait impersonnel; avoir une telle professeure lui plaisait donc.

Voyant les notes de Mathilde dégringoler, sa mère commença à s'inquiéter. Pour remédier à la situation, elle décida donc, au cours de la deuxième année du secondaire, de faire changer Mathilde d'école, même s'il ne restait que deux ou trois mois avant que se termine l'année scolaire. Tous ses professeurs craignaient qu'elle échoue cette année-là, mais, dès son arrivée à la nouvelle école, tout changea pour le mieux. En effet, elle se joignit à un



petit groupe composé de trois autres filles. Elles furent inséparables jusqu'à la dernière année du secondaire : « Il y a une prof qui nous a eues les quatre dans la même classe, elle capotait. Elle a dit : "Ah non ! Je les ai pas !" Elle nous appelait les « placoteuses.com » là (rires), c'était impossible de nous empêcher de parler, les quatre. » Et c'est en compagnie de ses nouvelles amies que sa motivation scolaire est revenue. En effet, celles-ci étaient dynamiques et participaient à des spectacles amateurs. Mathilde se mit à faire de la danse et à s'impliquer à la vie scolaire : « Fait que plus je me suis impliquée à l'école, plus j'étais motivée, dans le fond, à faire quelque chose. »

Lors de chaque cours, les quatre jeunes filles recevaient des avertissements verbaux de leurs enseignants. Cependant, il y en avait toujours une qui écoutait le professeur. À la fin du cours, elle expliquait aux autres le petit bout de matière manquant. C'est d'ailleurs ce qui a permis à Mathilde de réussir la majorité de ses cours. De plus, cette dernière raconte que, dans cette petite école, les professeurs étaient plus accueillants et qu'ils étaient là pour leurs élèves. Elle mentionne s'être sentie beaucoup plus en sécurité qu'auparavant. Il n'y a qu'un seul professeur, en quatrième secondaire, qui lui a manqué de respect; elle raconte cependant ne pas s'être laissé faire, et cet enseignant a même dû s'excuser :

Je pense que j'avais poché un examen, pis il me dit : « Pour ceux qui n'ont pas compris, comme Mathilde, l'examen, c'était là-dessus. » T'sais, j'ai fait comme : « Regarde, t'es comme pas supposé de dire que j'ai coulé, devant tout le monde. » Là, j'ai fait : « C'est un manque de professionnalisme. » Je suis descendue en bas et le directeur est monté.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, Mathilde s'est sentie très tôt interpellée par la gent masculine. À l'âge de 15 ans, elle tomba dans les bras d'un jeune homme de 18 ans. Celui-ci, étant possessif et manipulateur, contrôlait sa petite amie : « Ah ! Il est jaloux, possessif. Il venait me chercher à l'école pour être sûr que je cruise pas là. » Cette liaison amoureuse alla même jusqu'à embrouiller sa relation avec ses parents, qui n'étaient pas du tout d'accord avec le fait qu'elle fréquente ce genre de garçon :

Pis ma mère, depuis le début, elle était comme : « Quelqu'un qui me regarde pas dans les yeux, c'est quelqu'un qui mérite pas mon attention », pis tout ça. Pis mon père [disait] : « Quelqu'un qui fait pleurer mon petit ange mérite pas qu'il soit à côté de ma fille. » Mon père est bon protecteur, fait qu'il l'aimait pas.

Mathilde alla même jusqu'à leur mentir afin de pouvoir passer la nuit chez lui. Elle faisait croire à sa mère qu'elle se rendait chez son père et agissait de même avec celui-ci en lui disant qu'elle allait chez sa mère. Son petit stratagème fut cependant rapidement découvert, et elle se fit sévèrement réprimander : chaque jour, en revenant de l'école, Mathilde devait confirmer à ses deux parents sa présence soit chez l'un, soit chez l'autre. Certes, cela lui déplaisait, mais elle respecta tout de même cette consigne, se disant que ses parents avaient déjà bien du souci avec sa sœur aînée, qui affichait un comportement inquiétant. Elle ne voulait surtout pas faire exprès pour qu'ils s'inquiètent aussi pour elle. Néanmoins, même si tout son entourage lui déconseillait cette fréquentation, Mathilde s'entêtait à vouloir la poursuivre.

Mathilde acheva sa dernière année à cette école sans un diplôme d'études secondaires (DES), car il lui manquait les cours de français de quatrième secondaire, de chimie et d'histoire. Elle savait que l'année suivante elle ne pourrait plus rester à cette école, car elle aurait 18 ans. Elle se croyait incapable d'amorcer des études plus sérieuses : « Je pensais que les études pour moi, c'était quelque chose. Regarde, il y a du monde qui ont du talent pour ça, pis moi j'étais le genre de fille qui bûchait comme une malade pour avoir juste un petit 60, là. » À cette époque, cela lui importait peu, car elle ne désirait pas obtenir son DES pour aller au cégep. Elle savait néanmoins une chose : c'était le domaine de la santé qui l'intéressait. Suite à une rencontre avec l'orienteur, Mathilde décida d'entreprendre des études professionnelles en assistance dentaire. Lorsqu'elle parle de sa motivation scolaire au secondaire, Mathilde soutient qu'elle allait à l'école sans trop savoir pourquoi. Ce qui l'allumait, c'était de rencontrer ses amies, d'avoir du plaisir avec elles et de faire des activités parascolaires. Nous verrons plus tard que Mathilde changera d'attitude face à l'école.

#### La suite des événements post-secondaires

Elle n'avait que 18 ans lorsqu'elle amorça une formation professionnelle en assistance dentaire. Elle était la plus jeune de sa classe. Au travers de cette année et demie de cours, un climat d'entraide s'installa, et Mathilde tissa des liens serrés avec ses camarades de classe. Elle partagea avec eux son vécu personnel; pour elle, le groupe était vraiment

important. Lorsqu'elle s'est fiancée avec son petit ami du secondaire, elle leur fit des confidences à propos de sa relation de couple. Et c'est en les côtoyant que Mathilde comprit que sa relation amoureuse n'était pas aussi saine qu'elle le présumait : « Quand je suis entrée avec des femmes plus vieilles, je suis entrée, pis j'ai réalisé que... ça se passe pas de même dans un couple. Je parlais de ma relation pis elles ont dit : "Qu'est-ce que tu fais là? Endure pas ça ! Hé ! Change de chum ! T'es cute ! T'es jeune ! Profites-en, la grande !" »

Puis, un jour, elle constata que le garçon qu'elle aimait tant n'était pas celui qu'elle avait pensé. Encore pire, elle apprit que ses bonnes amies du secondaire avaient eu une relation avec lui un certain soir : « Sur le coup, j'étais comme plus là, mentalement j'étais plus là. Mon monde venait de s'écrouler totalement. Tu te fais tromper... tes amies te bourrent pis disent : "Ah non ! C'est pas vrai." C'est une claque dans la face. » C'est à ce moment qu'elle comprit combien elle appréciait l'aide que lui apportait le groupe en assistance dentaire : « Quand j'ai laissé mon chum, pis ils ont vu que j'avais la pinotte à terre, ben on était vraiment... tout le groupe était tous ensemble, c'était vraiment un bon esprit de groupe, pis tout le groupe, on s'est suivi. »

À partir de cet instant, Mathilde découvrit en elle une motivation qu'elle n'avait jamais connue. Elle aimait enfin aller à l'école ! Ses professeurs, quant à eux, l'ont encouragée à poursuivre sa voie. Ils ont cru en elle tout en sachant qu'elle était une personne capable d'autonomie : « Ils m'ont dit : "On te voit pas mal comme hygiéniste, toute seule dans ta salle, pis tu fais tes affaires, pis pas de trouble." » De plus, cette même année, elle fut déclarée « fille de l'année », compte tenu qu'elle était la plus jeune élève de sa promotion s'étant le plus illustrée. Elle mentionnera plus tard que ce titre lui a donné une confiance qu'elle ne soupçonnait pas en elle : « Quand j'ai décidé de retourner au cégep, ben je te dis, plus question de dire : "Je suis plus capable." Je suis capable de ben des affaires dans la vie. »

À la fin de sa formation professionnelle, Mathilde travailla pendant deux ans et demi comme assistante dentaire. Elle fut vite désillusionnée en constatant que les études qu'elle venait de compléter n'étaient pas nécessaires pour être engagée. En fait, n'importe qui pourrait obtenir un emploi comme assistante dentaire puisque les dentistes offrent souvent

une formation sur place. Ces personnes se voient donc offrir un salaire moins élevé, ce qui est plus avantageux pour l'employeur. En effet, il est déjà arrivé qu'un dentiste remercie Mathilde de ses services afin de la remplacer par une personne n'ayant pas de formation, ce qui l'a très choquée. À partir de ce moment-là, elle prit conscience que son type d'emploi était précaire.

Un jour, l'hygiéniste avec qui elle travaillait eut un accident. Mathilde fut donc dans l'obligation de la remplacer. Cet événement s'avéra une révélation : « Juste être toute seule dans ma salle, pouvoir parler sans qu'un dentiste soit là. C'est moi qui parle, c'est moi qui a l'autorité, ça m'a plu. » Après cette expérience, Mathilde se remit en question. Elle ne se voyait plus comme assistante dentaire. Elle se sentait dénigrée dans ce rôle, comme si elle n'était pas reconnue. Elle appréhendait toutefois un retour aux études : « Je craignais un peu mes capacités à moi, mais je craignais aussi le trois ans de DEC qui traînait là. Ça, ça me faisait peur ! » À son retour au travail, l'hygiéniste dentaire encouragea vivement Mathilde à amorcer des études dans ce domaine : « Mathilde, fais quelque chose, t'es toute jeune ! T'es toute intelligente pis t'as le potentiel, en plus ! Vas-y ! »

Mathilde en eut assez, de son emploi comme assistante dentaire, et décida qu'il était temps de changer les choses. Elle démissionna de son travail, vendit sa voiture neuve, puis retourna vivre chez ses parents. En huit mois, elle compléta ses cours de français de quatrième secondaire, de chimie et d'histoire à la formation aux adultes. Elle obtint finalement son diplôme d'études secondaires.

Diplôme en main, elle fit une demande d'admission et fut acceptée au Collège de Valleyfield à la session d'accueil et d'intégration. Au moment de notre rencontre, son objectif était d'augmenter sa cote de rendement (ou cote R) pour que l'année suivante elle puisse être admise dans un autre cégep au programme tant convoité, soit techniques d'hygiène dentaire. Pour l'instant, ce qui l'enchantait le plus au collégial, c'est le côté humain de ses professeurs. Elle déclare qu'ils sont en mesure de la comprendre bien plus que ses jeunes camarades de 17 ans. Elle raconte qu'en début d'année, sa sœur s'est séparée de son conjoint; Mathilde a donc dû lui prêter main-forte en prenant sous son aile ses deux enfants. Comme elle n'a pas réussi

à compléter ses devoirs dans les délais prévus, elle a tenté d'expliquer la situation à ses professeurs. Immédiatement, ils ont tout compris sans lui en tenir rigueur : « J'ai trouvé ça fin, j'ai fait : "Yes ! Il y a du monde humain !" » Contrairement à lorsqu'elle était au secondaire, Mathilde a maintenant beaucoup plus d'ambition. Elle veut devenir hygiéniste dentaire et travailler pour un pédo-dentiste. Elle dit que le fait d'avoir un but la motive à avancer : « Comme là, au cégep, j'y vais parce que j'ai un but, pis je le sais, ce que je veux, pis quand j'ai quelque chose dans la tête, je l'ai pas dans les pieds. »

### **Bilan**

Pour elle, les années passées au primaire furent une bonne période pour la simple raison qu'elle eut une enfance normale. Par contre, elle souligne qu'au secondaire, c'était tout le contraire, entre autres à cause des amis qu'elle avait et de l'influence des gangs. Elle mentionne que c'est un mauvais souvenir et qu'elle a surtout détesté les deux premières années. Après cette mauvaise période, elle juge que ce fut une période de découvertes.

En regardant le parcours qu'elle a fait jusqu'à maintenant, Mathilde se rend compte jusqu'à quel point elle a évolué : « Eh boy ! Je pense que j'ai grandi, vieilli, appris, fait des conneries, je les ai toutes faites ! (rires) Je pense que j'ai monté d'un cran. » À son avis, elle doit cette évolution au groupe du cours professionnel : « Ce qui m'a fait beaucoup vieillir, c'est d'aller dans un endroit où est-ce qu'il y avait plein d'adultes alentour de moi, qui me font : "Regarde, c'est pas de même que ça marche, la vie pis tout ça." Ça fait vieillir, je pense, d'une *shot* ! » De plus, elle souligne que ses professeurs au professionnel ont allumé sa flamme intérieure afin qu'elle poursuive son chemin dans ce domaine. Ils ont vu qu'elle était une personne capable d'être autonome dans son travail. Aussi, elle mentionne que d'aller sur le marché du travail l'a fait grandir. Selon ses dires, on ne peut se permettre de faire des bêtises : « Le domaine dentaire, c'est un petit domaine, fait que, si tu fais l'épaisse à une place, ils vont le savoir à une autre place. » Enfin, le premier client sur qui elle a travaillé lorsqu'elle faisait son remplacement comme hygiéniste dentaire ainsi que les bonnes paroles de l'hygiéniste lui ont donné le courage de poursuivre ses études.

## **Regard sur son parcours**

Tout au long du parcours de cette jeune femme, nous remarquons sa faculté d'adaptation. Les nombreux déménagements, les changements d'école et d'amis ne semblent altérer en rien sa grande capacité à s'adapter. Où qu'elle soit, elle recherche inlassablement la compagnie des autres et elle apprécie la bonne entente. D'ailleurs, elle entretient de bonnes relations avec sa famille et, lorsque nécessaire, elle offre son aide à sa grande sœur. Il s'agit sûrement de facteurs importants dans sa vie personnelle. De plus, Mathilde est proactive dans la poursuite de son objectif (DEC en techniques d'hygiène dentaire), même si elle doute parfois de ses capacités. D'ailleurs, ses expériences positives lors de sa formation professionnelle ainsi que son vécu sur le marché du travail semblent être le moteur de sa motivation. Voyons certains aspects plus en profondeur.

Premièrement, sur le plan scolaire, Mathilde a ressenti très tôt le besoin d'être entourée. Elle appréciait la présence de ses pairs et cherchait activement leur compagnie. Sa grande capacité à entrer en relation lui a permis de se faire rapidement de nouveaux amis. Sa grande sœur a même exploité cette facette de sa personnalité. Par ailleurs, nous présumons que les changements d'école dus aux nombreux déménagements pouvaient constituer un facteur d'insécurité. Or, en se faisant accepter des autres, elle gagnait un sentiment de sécurité : le groupe d'amis devenaient en quelque sorte un refuge où elle pouvait trouver sécurité et valorisation. Pour elle, intégrer un groupe fut relativement facile jusqu'à la fin du primaire.

À partir du secondaire, ce fut plus difficile de se faire accepter dans un clan; on constate alors qu'elle a vécu de l'isolement et qu'elle a ressenti une certaine solitude. En effet, elle est restée en périphérie d'un groupe d'amies, ces dernières ayant décidé de la rejeter. L'école étant devenue un fardeau quotidien, elle perdit complètement sa motivation scolaire. Ce ne fut qu'après un changement d'établissement scolaire et la rencontre de nouvelles copines qu'elle retrouva son dynamisme. Se sentant enfin acceptée, elle commença à participer aux activités parascolaires. Plus tard, elle se trouva un nouveau refuge parmi le groupe de femmes du cours professionnel. C'est en les côtoyant qu'elle reprit le contrôle de

sa vie en mettant fin à une relation amoureuse nocive. De plus, les professeurs et les élèves de cette promotion semblent avoir participé à son émancipation personnelle afin qu'elle poursuive ses études.

En ce qui concerne ses aptitudes d'apprentissage, Mathilde a longtemps cru qu'elle était dépourvue de talent. Elle mentionne avoir travaillé très fort pour obtenir la note de passage. D'ailleurs, elle a bénéficié de l'aide d'une orthopédagogue pour ses difficultés scolaires au primaire. Quelques professeurs ont réussi à susciter son intérêt : celui du primaire qui la faisait apprendre tout en bougeant, ou encore celle du secondaire qui était capable d'employer des mots simples pour répondre à n'importe quelle question. Mais ce qui semble déterminant dans son changement de perception d'elle-même, ce sont les encouragements reçus durant son parcours, comme par exemple lorsqu'elle fut nommée « fille de l'année ».

Deuxièmement, sur le plan familial, Mathilde fait partie des enfants dont les parents sont divorcés. Comme nous l'avons vu précédemment, la séparation des conjoints ne provoquent pas systématiquement des effets négatifs sur le développement de l'enfant. D'ailleurs, selon les dires de Mathilde, elle trouvait normal le fait que son père n'habite plus avec elle. D'un autre côté, elle conserve une image négative de ses parents : « Comme deux personnes qui s'aiment pas pis qui déménagent. » Il est donc évident que les conséquences découlant du divorce de ses parents, telles que les déménagements et les disputes, demeurent de mauvais souvenirs. À ce sujet, elle souligne qu'elle appréciait le calme de sa professeure de maternelle, car elle lui procurait un sentiment d'apaisement qu'elle ne retrouvait pas à la maison. Comme Hetherington le mentionnait, ce n'est pas le divorce comme tel qui est bouleversant, mais plutôt les facteurs qui y sont associés (Hetherington, 1999). Heureusement, malgré les disputes entre les deux parents, l'entente conclue avec leurs enfants était bonne.

En égard aux pratiques éducatives de ses parents, Mathilde affirme que sa mère l'a supportée sans relâche dans ses apprentissages. Pour cette dernière, la réussite scolaire de sa fille était importante, et c'est pour cette raison qu'elle n'a pas hésité à la changer d'école secondaire quelques mois avant la fin des classes. En fait, sa mère gérait tout ce qui concerne

l'école, c'est-à-dire qu'elle s'occupait des rencontres parents-professeurs et des devoirs. Elle pensait même à mettre les bulletins de ses filles dans leur sac d'école afin que leur père en prenne connaissance. Selon Hamel, la participation parentale semble profitable à plusieurs niveaux, comme sur le développement de l'enfant, son rendement, son comportement et ses attitudes face à l'école (Hamel, 2001). Sans le soutien de sa mère, peut-être Mathilde aurait-elle décroché de l'école dès le début de ses études secondaires? Cependant, la jeune femme critique sa mère sur sa façon de donner des réprimandes, jugeant celles-ci trop hâtives. Elle mentionne aussi qu'à l'opposé, son père a toujours eu le beau rôle, c'est-à-dire qu'il était celui avec qui on s'amuse. De plus, elle ajoute que son père donnait des punitions qui faisaient réfléchir. Pour Mathilde, entretenir de bons liens avec ses parents est essentiel. Lorsque leur relation avait été embrouillée par sa relation amoureuse, ses parents s'étaient alliés pour réprimander leur fille. Par souci de ne pas les inquiéter outre mesure et probablement par attachement aussi, Mathilde avait décidé de se conformer à leur demande.

En ce qui a trait à la relation avec sa fratrie, nous savons peu de choses. Nous sommes au fait qu'elle a une sœur aînée pour qui elle semble jouer depuis toujours un rôle de soutien. Dès son enfance, cette grande sœur plus timide avait de la difficulté à créer des contacts; elle utilisait donc les aptitudes sociales de Mathilde dans le but de se faire des amies. Puis, nous savons qu'à l'adolescence, cette frangine a passé à travers une période difficile; ses parents et Mathilde étaient d'ailleurs inquiets à son sujet. Par la suite, à l'âge adulte, cette sœur a eu deux enfants. Lors de la séparation de celle-ci, Mathilde lui a offert son aide afin de prendre soin de ses bambins. Enfin, Mathilde nous a informés qu'elle avait, du côté de son père, un demi-frère de dix ans son cadet. Elle aimerait le voir plus souvent, mais il demeure dans une autre ville.

Troisièmement, sur le plan social, nous constatons l'influence des rôles sociaux sur sa perception. Dans son rôle d'assistante dentaire, elle se sentait dénigrée et s'estimait peu reconnue auprès des dentistes. De plus, la précarité de son type d'emploi a créé chez elle un désintéressement. Vultur croit que la société impose aux individus des valeurs inspirées par l'idée d'autoréalisation (Vultur, 2005 : 3). Selon nous, Mathilde a choisi de se diriger vers le programme d'hygiéniste dentaire non seulement pour se réaliser, mais parce qu'il



correspondait davantage à sa personnalité, tout en étant plus prestigieux à ses yeux et celui des autres.

Dans le même ordre d'idées, la notion de réussite dans ses études est une valeur importante pour cette jeune femme. Ainsi, pour atteindre son but, elle prend les bons moyens. Elle n'hésite pas à vendre sa voiture neuve et elle retourne vivre chez ses parents. D'autre part, elle ne semble pas habitée par de simples valeurs individuelles. Bien au contraire, elle pense aux autres. En effet, elle nous apparaît disponible pour aider son entourage. Par exemple, ses valeurs d'entraide se sont manifestées afin d'aider sa sœur dans le besoin avec ses deux enfants. Par conséquent, les valeurs familiales semblent importantes. Elle entretient de bons liens avec sa frangine, mais aussi avec ses parents. Nous avons pu le constater dans l'épisode où elle se fait réprimander pour les avoir désobéit en essayant de passer la nuit chez son copain. Dans cette situation, elle se conforme aux demandes de ses parents puisqu'elle veut préserver le lien avec eux.

Terminons cette analyse en portant un regard sur l'estime de soi de Mathilde. Au fil du temps, elle s'est construit une bonne estime d'elle-même. Elle puise dans ses souvenirs sa confiance en elle. Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre cadre théorique, l'estime de soi peut se développer selon l'image que l'entourage projette sur soi. De même, Mathilde semble avoir pris conscience de sa valeur personnelle et de ses compétences grâce aux autres. Elle s'est inspirée des bons mots de ses collègues de classe, de ses professeurs ainsi que de ses compagnons au travail pour former sa propre évaluation d'elle-même.

En guise de conclusion, Mathilde s'est bâti une estime de soi au fil des années. Elle est en mesure de s'affirmer ainsi que d'avoir des buts personnels, et elle prend les moyens pour les atteindre. Aujourd'hui, elle est devenue une jeune femme ayant une énergie positive et qui croit en son potentiel.

### 3.2 Synthèse des entretiens des six autres collégiens

Maintenant que la section dévoilant nos quatre études de cas est complétée, nous allons poursuivre avec la synthèse des entretiens des six autres participants à notre recherche. Pour ce faire, nous avons organisé les principaux résultats selon quelques thèmes. Dans un but de soutenir certains éléments de notre analyse, nous avons inséré quelques commentaires des collégiens.

#### Thème : Le contexte scolaire

Pour cette section, nous avons ciblé les indicateurs suivants afin de mieux comprendre l'expérience scolaire de nos collégiens :

- Relation avec les pairs
- Relation professeurs-élèves et méthodes d'enseignement
- Apprentissages (rendement, motivation scolaire, implication des parents)
- Entrée au collégial
- Bilan des années scolaires

#### Relation avec les pairs

De façon générale, tous les élèves, à l'âge scolaire, accordaient de l'importance aux relations avec leurs pairs et à l'amitié. Au primaire, comme on s'en doute bien, le lien affectif est plus dirigé vers les parents ou la fratrie que vers les amis. Les déclarations de nos participants au sujet de leurs premières années de scolarité mettent en évidence la crainte de s'éloigner du nid familial. L'angoisse se manifestait par la peur de se séparer des parents, en particulier de la mère, probablement parce que les enfants vivaient un sentiment de sécurité auprès d'eux.

J'ai été longtemps, longtemps attachée à ma mère. Je ne couchais chez personne. J'étais la petite fille à maman [...] Ma mère était ma protection.

Nancy, 17 ans

J'aimais pas ça, moi, je voulais rester avec ma mère. Moi, c'était comme : « Je veux pas aller à l'école. » Jusqu'en maternelle, je voulais pas aller à l'école; j'ai vu un bulletin, c'était marqué : « Elle a de la difficulté à s'intégrer au groupe. »

Sarah, 17 ans

Même si l'amitié n'était pas au premier plan à cette étape, la majorité des élèves ont manifesté le désir de faire partie intégrante d'un groupe d'amis; et qui plus est, comme les quatre jeunes analysés précédemment dans les études de cas, leur plus grande peur étant de se faire rejeter par leurs camarades. Il semble que l'opinion des autres à leur égard soit d'une grande importance et qu'elle les bouleverse énormément lorsqu'elle n'est pas favorable. Dans les cas de rejet que nous avons relatés, la discrimination était liée à des différences ou à de la jalousie entre compagnons, ce rejet provoquant chez leur victime un profond sentiment de tristesse.

J'étais plus ronde que les autres. J'avais de la misère au primaire. J'avais seulement un ou deux amis [...] [Les élèves] me disaient des noms. J'étais triste, je me trouvais trop grosse. Je me sentais pas bien là-dedans. Je savais pas quoi faire pour changer la situation.

Andrée, 17 ans

Je devais aller en P. E. I. (Programme d'études internationales) pour les élèves un peu plus forts. Je suis allée passer l'examen. Il y avait de la jalousie. [Les élèves] me rejetaient, ils m'appelaient la « petite bolée ». J'ai trouvé ça très dur.

Annie, 18 ans

J'étais pas méchante pas en toute, j'étais vraiment timide pis fine. Je me souviens, je me faisais écœurer, je sais même plus pourquoi là [...] J'aimais pas ça. Ça, c'est sûr ! Disons que moi, mon primaire niveau école, c'est peut-être pour ça que j'aimais pas ça tant que ça, parce que je me faisais écœurer pas mal. Mais je pense aussi c'est parce que mes parents, ma mère, elle est témoin de Jéhovah, fait que c'est peut-être pour ça [...] Moi aussi, j'étais témoin quand j'étais jeune. Fait que c'est peut-être aussi pour ça, je le sais pas exactement.

Sarah, 17 ans

Bien que le rejet ait été présent pour certains, comme mentionné dans les propos que nous venons de voir, le défi semblait encore plus de taille pour les élèves souffrant de timidité. En effet, se faire des amis et s'intégrer à des groupes n'étaient pas choses faciles pour ces derniers. Dès la première année, les inaptitudes sociales de ces élèves se sont manifestées. D'ailleurs, pendant l'entrevue, nous avons observé chez quelques participants ayant mentionné des difficultés à s'insérer dans un groupe une prise de contact plus tendue.

De même, certains passages d'entrevue nous donnent à penser que certains d'entre eux présentent-ils peut-être toujours peu d'aisance à se faire des amis?

C'est pas moi qui [vais] aller vers les autres en premier. Mais, s'ils me parlent, je vais pas les retourner de bord [...] J'étais le petit tranquille, j'étais à part, mais c'est moi qui voulais ça. Il y avait les gangs et il y avait moi. Je voyais pas d'intérêt à être avec une grosse gang et j'en vois toujours pas.

Marc, 17 ans

J'aimais mieux être plus proche d'un ami que comme avoir un gros stock d'amis. C'est plus parce que j'étais gênée pis le monde sont moins portés à venir vers toi, pas parce que t'es fine ou quoi... Juste parce que je suis un peu timide, là.

Sarah, 17 ans

D'autre part, il apparaît que l'amitié est plus notable au secondaire, bien que l'attachement à leur famille soit encore palpable. Au cours de nos entretiens, plusieurs des élèves ont évoqué une distanciation avec leurs parents et un rapprochement avec leurs pairs. Nous en reparlerons davantage dans la partie concernant le contexte familial. Cette période leur a toutefois permis de nouer des liens d'amitié avec un pair en particulier ou avec un groupe d'amis. C'est d'ailleurs en compagnie de ceux-ci que plusieurs nouvelles expériences sont vécues et que de nouvelles attitudes sont adoptées. L'ami ou le groupe d'amis devient pour l'adolescent une sorte de refuge où il trouve une certaine sécurité, car il peut être lui-même tout en se confiant aux autres.

Je parlais plus avec mon amie, quand il y avait quelque chose de pas facile. C'était plus facile de parler avec elle.

Annie, 18 ans

[Mes amis] sont super fins, pis t'sais, ça m'a tenue longtemps [...] Fait que c'est vraiment à eux que tu te confies pis tout.

Sarah, 17 ans

### Relation professeurs-élèves et méthodes d'enseignement

L'attitude des enseignants à l'endroit des élèves a exercé une influence directe sur ceux-ci. Nos interviewés font une distinction entre leurs professeurs du primaire et ceux du

secondaire. Ainsi, en parlant de leurs enseignants du primaire, ils évaluent leur personnalité ou leurs attitudes. Par exemple, ils estiment leur institutrice pour ses qualités personnelles, comme son calme, sa douceur, son sourire, sa beauté, ou encore pour son charisme, qui leur inspirait un sentiment de confiance et de sécurité. En revanche, les élèves semblent plus déçus de leurs professeurs du secondaire. Ils mesurent la valeur de ces enseignants selon les mêmes critères concernant leurs qualités personnelles, tout en y ajoutant d'autres. En fait, les élèves prêtent une attention particulière à leur conduite par rapport à eux : ils s'attendaient à avoir de la reconnaissance, du soutien et du respect de la part de leurs instituteurs. Aussi, ils s'attardent à leur capacité d'enseigner et à leur façon de transmettre la matière.

Moi, il y a un prof qui m'accrochait pas. T'arrivais, il donnait des notes tout le cours, à la fin on faisait des exercices. Des fois, il nous corrigeait, des fois il nous corrigeait pas. Moi, je pense pas de même. Il faut que tu fasses comme... Je sais qu'il y avait un prof que, moi, j'avais pas, mais il arrivait toujours avec une chanson spéciale en rapport avec la matière ou la politique. Une chanson ou un bout de film en rapport avec le sujet qu'il voulait amener. Il était énergique et il donnait au monde le goût d'en apprendre plus.

Sonia, 18 ans

Que ce soit pour la période du primaire ou du secondaire, une des qualités qui fut estimée par la majorité des jeunes interviewés était la disponibilité de l'enseignant pour ses élèves.

Elle me donnait beaucoup de temps; quand j'allais pas bien, elle le voyait et elle venait me voir [...] Je dînais avec elle.

Annie, 18 ans

Un élève est décédé de la classe. Les fins de semaine, on se regroupait pour en parler, élèves, parents et notre professeur. Elle avait dit : « Je vais être là pour vous autres. »

Sonia, 18 ans

Par contre, les professeurs qui avaient une attitude négative en adoptant un ton de voix malveillant ou ceux qui affichaient une froideur à leur égard n'étaient pas appréciés. Devant de telles personnes, certains des jeunes ont mentionné les craindre. Une élève a même qualifié ce type d'enseignant de personne « méchante ». D'autre part, il semblerait que, pour certains élèves, les professeurs masculins seraient davantage associés à l'autorité et à la discipline que leurs collègues féminines.

Un prof, c'est un prof ! Mais avec lui, la classe était plus à sa place qu'avec une femme.

Marc, 17 ans

Le sujet du vouvoiement a été évoqué par quelques-uns des jeunes. Bien que ce thème n'ait pas été exploré en profondeur, une lacune a été mentionnée. Celle-ci concerne la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. En d'autres termes, selon les dires de certains d'entre eux, le fait de vouvoyer ses professeurs engendrerait un éloignement dans la relation professeur-élève. Cette exigence de politesse a même apporté pour quelques-uns un stress, surtout en classe primaire.

En quatrième année, vouvoyer me donnait de la pression. Je comprenais pas le sens du respect. Je suis allée dans le corridor.

Nancy, 17 ans

À propos des méthodes d'apprentissage, tout comme les quatre cégépiens analysés plus tôt dans nos études de cas, ils ont préféré les professeurs ayant des pratiques éducatives dynamiques. En effet, les enseignants énergiques stimulent davantage leur intérêt. Certains élèves ont mentionné avoir eu un penchant pour les stratégies d'enseignement qui ont recours à des systèmes de renforcement comme des autocollants ou des tableaux avec des codes de couleurs. Ce n'est donc pas surprenant que les élèves apprécient les méthodes d'apprentissage qui sollicitent la participation en classe et à travers lesquelles ils peuvent développer leur sens des responsabilités.

Quand il y avait des animaux en classe, ça, j'aimais ça. Je me souviens de mon professeur de 3<sup>e</sup> année que j'aimais, je pense qu'elle nous faisait pousser des haricots, t'sais ces affaires-là, j'ai vraiment cliqué !

Sarah, 17 ans

C'était un prof drôle, il y avait beaucoup d'affiches en classe. Il donnait beaucoup d'exemples. Il était interactif et il nous faisait faire des débats. Il nous donnait beaucoup de travail d'équipe.

Nancy, 17 ans

## Apprentissages (rendement, motivation scolaire, implication des parents)

Globalement, les cégépiens ont signalé avoir maintenu un dossier scolaire acceptable pendant leurs années au primaire. Selon eux, leurs résultats seraient dus à un bon encadrement à la maison lors de la période des devoirs et des leçons, ainsi qu'à peu d'occupations provenant de l'extérieur. Dans ces conditions, ils avaient plus de temps à consacrer à leurs études. Pendant le primaire, on a fait peu allusion à leur motivation scolaire, comme si aller à l'école allait de soi. Au secondaire, par contre, la situation devenait plus compliquée. Tous ont mentionné une baisse de leurs notes pour différentes raisons, telles que la consommation de drogues, le manque d'assiduité dans les travaux à produire, les nouveaux amis, les garçons, etc. Le manque d'ambition semble être un facteur récurrent dans leur discours, tout comme, pour certains, l'augmentation de la tâche scolaire devenue plus ardue.

J'avais pas de but, j'y allais parce qu'il fallait que j'y aille. Pour moi, à 16 ans, je lâchais l'école [...] Je comprenais pas pourquoi j'allais à l'école. Je traînais de la patte.

Nancy, 17 ans

Au secondaire, le travail était rendu trop gros pour ce que j'étais habitué, j'aimais pas ça [...] C'est là que j'ai commencé à être nonchalant. Je suis encore comme ça.

Marc, 17 ans

Les parents semblent avoir été de précieux alliés à la réussite et à la persévérance scolaire de leurs enfants. Pour la majorité de nos jeunes interviewés, c'est à la mère que revenait la tâche de superviser les devoirs et leçons. Une raison a même été stipulée pour expliquer ce fait : à cette heure de la journée, le père était encore au travail, donc absent du foyer. De plus, pour une élève en particulier, elle voyait le rôle de son père comme étant plus « physique » et le trouvait moins qualifié pour remplir un rôle d'assistance dans ce domaine. L'encadrement et la supervision des devoirs et leçons étaient présents davantage au primaire et au début du secondaire. La plupart des mères ont laissé leurs adolescents se débrouiller seuls après cette période. Cette liberté soudainement acquise eut comme répercussion de créer un relâchement chez ces derniers. Tout porte à croire que quelques-uns n'avaient pas acquis l'autonomie souhaitée par leur mère et que certains d'entre eux auraient encore eu besoin d'être supervisés.

Dès que [ma mère] m'a donné un peu de liberté là-dessus, vers secondaire III, ça a été moins bon [...] Ma mère était fâchée, car elle me faisait confiance. Elle était consciente que j'allais avoir besoin de mes notes pour être acceptée au cégep.

Sonia, 18 ans

En dépit du fait que les pères encadraient rarement leurs enfants durant la période des devoirs et leçons, l'école n'en demeure pas moins importante pour eux. Pour peu que leur horaire le leur permettait, ils assistaient aux rencontres parents-professeurs après la remise des bulletins. Les participants ont d'ailleurs souligné que leur père autant que leur mère faisaient preuve d'intérêt pour leurs études. Cette attention se manifestait par des signes tels que poser des questions et dire des mots d'encouragement les incitant à poursuivre leur chemin.

Pour ma mère, c'est très important, les études; elle s'inquiète pour moi. Elle m'encourage si je baisse les bras. Elle me répète que c'est mon futur que je suis en train de bâtir.

Marc, 17 ans

#### Entrée au collégial

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre cadre théorique, suite à l'expérience scolaire du primaire et du secondaire, les jeunes adultes s'engagent dans un processus qui les conduit vers l'autonomie. Fait frappant pour tous les élèves que nous avons rencontrés, y compris nos quatre jeunes étudiés plus tôt : autant sur le plan personnel que sur le plan professionnel, l'entrée au collégial correspondait à une période de grands bouleversements. Commençons par explorer le côté personnel. Certains ont relaté des événements malheureux ayant pour effet de les placer pendant un certain temps dans une période de vulnérabilité.

Mes parents se sont séparés pendant quelques mois. Moi pis mon frère, on s'y attendait pas du tout. Au début, ça a été vraiment un gros choc.

Annie, 18 ans

En septembre, mon père a fait une grosse dépression. Mon père était malheureux, il pleurait tout le temps.

Sonia, 18 ans



Même si certains événements de la vie n'étaient pas de leur ressort, comme nous venons de le voir, ceux-ci, ayant des répercussions sur leur réalité, n'en demeurent pas moins dérangeants. Dans quelle mesure cela les affecte-t-ils? Il nous est difficile de répondre à cette question avec exactitude, car ce n'est pas le but de cette recherche. Cependant, nous savons que ces jeunes sont dans une période instable leur vie, en ce sens que, même fragilisés, ils doivent concentrer leur énergie pour passer au travers de cette crise afin d'organiser leur vie en fonction de leurs projets.

Poursuivons avec le côté professionnel, qui présuppose qu'il faut trouver un plan d'études le plus rapidement possible. C'est une tâche laborieuse qui implique de multiples remises en question. Même lors de leur témoignage, il n'était pas rare que les jeunes changent plusieurs fois de cap concernant leurs choix de carrière. En effet, c'est une étape d'incertitude pendant laquelle les cégépiens doutent de leur décision et craignent de se tromper.

Si je me trompe, c'est pas grave, je recommencerais [...] Je change d'idée tous les jours, mais je m'intéresse à la réadaptation physique.

Sonia, 18 ans

Je cherche un côté plus manuel et j'aime le public. J'aimerais être contrôleur aérien [...] J'aimerais mieux [être] aide juridique; je suis quelqu'un d'honnête, j'aime les affaires qui sont vraies.

Andrée, 17 ans

Toutefois, même lorsqu'ils se décident sur un choix de carrière, cela ne veut pas dire qu'ils seront acceptés au programme désiré. Comme le souligne Marc : « Je me suis fait refuser en sciences humaines au profil individu; j'avais pas les notes suffisantes. »

Avant de s'inscrire au programme « accueil et intégration », seulement deux des élèves avaient interrompu leurs études. L'une d'elles mentionne qu'elle ne savait plus où se diriger et qu'elle avait perdu le goût pour l'école, tandis que l'autre jeune fille avait échoué à un cours, ce qui la retardait d'une année. Toutes deux ont fréquenté le marché du travail pendant un an. Pour les autres élèves, ce fut une suite logique du secondaire au cégep. En passant par ce programme, les collégiens désiraient voir augmenter leur cote R (cote de rendement) ou aller chercher des préalables, afin d'être admis dans un programme de leur

choix. Des six participants que nous étudions présentement, la plupart ont opté pour le secteur technique, un seul ayant l'intention de s'inscrire dans le secteur préuniversitaire. Nombre d'entre eux manifestent peu d'enthousiasme à poursuivre cette session. Ce n'est pas qu'ils remettent en cause la qualité du programme ou le professionnalisme des enseignants, mais, n'étant pas encore admis dans le domaine désiré, ils considèrent ce temps comme une attente. Pressés d'entrer dans leur programme, ils perçoivent cette période de transition comme un ralentissement dans leur parcours. Toutefois, ils admettent que cette session est un investissement pour l'avenir, et que, grâce à ce qu'elle leur apportera, ils pourront plus tard faire le travail de leur choix.

Je trouve ça poche. Ben, c'est que je suis pas dans mon domaine. Fait que j'ai rien d'intéressant, du français, de l'anglais ! J'attends, là, parce que je suis motivée. Dans un sens, ce qui me motive, c'est le fait que je réalise pis je me dis : « Tu trouveras rien qui va t'intéresser dans le DEP (diplôme d'études professionnelles). Veux-tu t'en aller esthéticienne? Non ! Veux-tu t'en aller coiffeuse? Non ! Fait que go !!! »

Sarah, 17 ans

Somme toute, ces jeunes considèrent peut-être leur session comme une décélération dans leur cheminement, mais certains sont d'avis que c'est à ce moment-là qu'ils se sont découvert des forces insoupçonnées : « C'est en accueil et intégration que j'ai découvert que j'avais une force dans les langues. »

#### Bilan des années scolaires

Nous avons été surpris par l'enthousiasme que ces jeunes ont manifesté lorsqu'ils racontaient leurs années de scolarité. Peut-être l'entrevue leur a-t-elle permis de faire le point tout en faisant des prises de conscience sur eux-mêmes? Après mûre réflexion, ils se disaient satisfaits de leur parcours. Cependant, pour les plus timides ou ceux qui furent victimes de discrimination, ces réminiscences n'avaient pas complètement été oubliées. Certes, celles-ci faisaient partie du passé, mais elles représentaient un épisode de leur vécu qu'ils jugeaient négatif. De façon générale, c'est à compter du secondaire que les participants évaluaient plus positivement leur cheminement. De cette époque, ils préservaient un sentiment favorable, étant donné qu'ils étaient rattachés à un réseau social qu'ils appréciaient.

Primaire ou début primaire, c'est plutôt triste, genre fin primaire. Début secondaire, je trouvais ça pénible, mais après ça, à partir de secondaire III, c'était fun ! [...] Je commençais à m'intégrer.

Sarah, 17 ans

De plus, nous avons remarqué que, même si la motivation scolaire des participants oscillait à travers les années, il n'en demeurait pas moins, au bout du compte, que l'école était importante. D'ailleurs, une des élèves en fait foi ouvertement.

Qu'est-ce que je ferais si j'avais pas l'école? Ça serait plate, si [j'allais] pas à l'école, même si j'aime pas faire mes devoirs [...] L'école, ça a toujours été important.

Andrée, 17 ans

En se remémorant leur parcours scolaire, quelques interviewés ont exprimé des regrets. Ils se reprochaient entre autres leur attitude désinvolte, soit dans une relation amoureuse qui influençait négativement leurs études et leur relation avec les membres de leur famille, soit par leur manque d'effort dans leurs apprentissages.

Tout aurait mieux été si [j'étais] pas sortie avec ce gars-là [...] J'aurais pas coulé mes cours [...] J'aurais fini mon secondaire V en même temps que tout le monde [...] Je serais probablement pas à la même place [...] On est tout ce qu'on a vécu !

Andrée, 17 ans

Dans la section précédente, nous avons parlé de deux élèves qui avaient pris un temps d'arrêt avant leur entrée au collégial. Nous jugeons qu'il serait important d'en reparler, étant donné que toutes deux sont revenues sur le sujet lors de leur bilan. Après y avoir réfléchi, ces jeunes filles considéraient ce bref intermède comme bénéfique; or, chacune évaluait cette pause de façon bien différente. Rappelons-nous qu'à ce moment-là, toutes deux fréquentaient le marché du travail. D'abord, l'une d'elles a souligné que ce fut une période pendant laquelle elle s'est développée sur le plan personnel en gagnant de la maturité. Elle raconte avoir eu, durant cette année-là, le temps de réfléchir à son choix de carrière, en plus de se rendre compte à quel point l'école était importante pour elle. L'autre jeune demoiselle, quant à elle, a apprécié l'argent qu'elle a récolté grâce à ce travail; elle rapporte que le « cash » lui procurait une plus grande liberté et une meilleure sécurité financière.

### Thème : Le contexte familial

Dans la section qui suit, nous porterons une attention particulière aux dimensions suivantes :

- Statut économique (situation géographique, profession des parents)
- Dynamique familiale (marié, divorcé, séparé)
- Qualité des relations vécues avec leur famille

#### Statut économique (situation géographique, profession des parents)

Au début de notre étude, nous avons convenu d'effectuer notre recherche avec les élèves inscrits en accueil et intégration au Collège de Valleyfield. Puisque le Collège dessert la région du Suroît, tous nos participants proviennent de ce secteur, plus précisément de Valleyfield ou du comté de Vaudreuil-Soulanges. Selon nos connaissances de ce territoire, la majorité des familles a un revenu moyen, et le profil de nos cégépiens correspond en effet à ces données. Parmi les six jeunes rencontrés, trois d'entre eux ont une mère qui reste au foyer. Pour ce qui est des trois autres, deux mères travaillent dans un commerce, puis l'autre œuvre dans un hôpital comme infirmière. Quant aux pères, à part celui qui gagne sa vie comme agent immobilier, la plupart sont des entrepreneurs possédant leur compagnie de planchers, de remorquage ou de construction. Enfin, une seule participante n'a pas précisé le travail de son père.

#### Dynamique familiale (mariés, divorcés, séparés)

De nos jours, plusieurs enfants sont élevés dans des familles éclatées. Cependant, ce n'est pas la réalité propre à nos interviewés; ils ont en effet tous eu la chance de vivre avec leurs deux parents. Une des jeunes était même fière de souligner que ses parents étaient ensemble depuis une vingtaine d'années. Malgré cela, une autre jeune fille a vécu les désagréments d'une brève séparation : juste avant son entrée au collégial, ses parents se sont laissés durant quelques mois. Pendant l'été, elle a habité avec son père, car c'est lui qui avait gardé la maison. Elle était en colère contre ses parents et a connu des difficultés durant la

période suivant de près la séparation temporaire de ces derniers. Bien qu'ils soient revenus ensemble après quelques mois, cette situation a eu un effet négatif sur elle. Sa souffrance était telle qu'elle a réagi en manifestant de l'agressivité envers sa mère : « Probablement, c'est pour ça que j'ai pas continué mes études. Ma mère y tenait beaucoup. C'était pour lui tenir tête ! »

#### Qualité des relations vécues avec leur famille

D'une part, les participants à notre recherche se sont montrés satisfaits des rapports qu'ils vivent présentement avec leur famille. Notamment, les liens de solidarité et l'entraide ont été appréciés tout au long de leur parcours scolaire. Une jeune fille a rapporté que ses parents étaient proches d'elle à un tel point qu'ils organisaient même des soupers avec ses amis. C'est avec ferveur qu'elle a témoigné de la qualité des relations vécues avec leurs proches.

J'ai toujours su que mes parents, si j'ai de quoi, ils vont être là. Pis même astheure, ils sont tout le temps là pour moi, ils ont pas changé de *pattern*. Si j'ai des problèmes avec, admettons, mon chum, je le sais que, si je veux avoir des réponses à ça, pis tout, ben je vais vers mes parents parce que c'est eux autres qui me connaissent le plus, c'est eux qui m'ont tricotée, comme ma mère dit.

Sarah, 17 ans

Les relations entre les élèves et leurs parents semblent susciter une satisfaction réciproque compte tenu que la plupart de ces jeunes résident encore sous le toit familial. Parfois même, parmi les critères de sélection d'un cégep, se trouvait le fait qu'ils ne voulaient pas s'éloigner de « chez eux ». Une seule jeune fille vit en cohabitation avec son copain; elle spécifie qu'en dépit de la distance, ses parents l'appellent tous les jours.

D'autre part, les jeunes ont également discuté de la perception du style parental. Ils ont relevé une différence entre le rôle de la mère et celui du père. Comme nous l'avons déjà mentionné, le rôle de la mère est associé à la tâche des devoirs et des leçons, en plus d'être lié aux occupations ménagères. La plupart des participants ont relaté la présence de leur mère, qui semble être un point d'appui lorsqu'ils ont besoin d'aide. D'ailleurs, certains ont souligné être plus proches de leur mère que de leur père.

Par sa présence, c'est à la mère que revient la fastidieuse tâche de gérer les conflits. Par contre, lorsque la situation devient plus difficile, c'est le père qui s'en charge. Dans la majorité des foyers, c'est lui qui détient la plus grande autorité. D'ailleurs, celle du père est davantage crainte que celle de la mère.

Nous avons fait la constatation que les élèves ont peu parlé de leur père. Peut-être est-ce dû à la façon dont nous avons posé nos questions? Nous n'avons pas cherché à explorer cette donnée puisqu'elle ne faisait pas partie de l'objet de notre recherche. Néanmoins, nous avons remarqué que le père ne se retrouve pas autant au centre de la famille que la mère. Les jeunes consultés n'ont fait que mentionner que leur père était moins présent à la maison et qu'il travaillait beaucoup, un point c'est tout : « Mon père est pas souvent là, il a beaucoup de travail. Il est agent d'immeubles. »

En outre, bien qu'ils soient moins présents, les pères sont liés au « beau » rôle. Ils sont, entre autres, associés aux activités physiques, leur place gravitant autour du plaisir : « À cause qu'il travaillait, j'avais un papa « gâteau ». Je le savais, qu'avec mon père, on se faisait rarement dire « non ».

Les pratiques parentales ont été peu remises en question, car les élèves estiment avoir eu besoin d'un bon encadrement, surtout à l'adolescence. Une des jeunes a même admis qu'elle appréciait que ses parents lui aient imposé des limites, l'empêchant ainsi de commettre des erreurs. Les conséquences auxquelles les parents ont eu recours pendant la période de l'adolescence étaient les pertes de privilèges, telles que les restrictions concernant la télévision, l'ordinateur et les heures de rentrée.

Bien que le lien parent-enfant joue un rôle important tout au long du parcours scolaire, il apparaît que la relation se transforme à l'adolescence. Nous avons déjà fait allusion, dans le contexte scolaire, au désir de distanciation des jeunes par rapport à leurs parents. Les élèves s'intègrent à un groupe de camarades ou se jumellent à un ami, ce qui leur permet de se distancer de leurs parents afin de trouver leur propre identité. Nous soupçonnons que ce désir de distanciation est aussi dû à une recherche d'autonomie. Cette transformation

dans la relation semble être difficilement vécue autant par les parents que par leur enfant, du moins pendant un certain temps.

Quand j'ai coupé le cordon avec ma mère, je l'ai coupé. Maintenant, on est correctes, plus proches, mais j'ai tellement été toute ma jeunesse, mon primaire, secondaire I et II près d'elle. Quand je suis arrivée à la polyvalente, je voulais être avec mes amis, je voulais coucher chez eux. Ma mère comprenait pas ce qui se passait.

Nancy, 17 ans

Je me suis fait un chum de 18 ans, un « fucké » en prison. Mes parents étaient pas d'accord. Ça a été une passe dure avec mes parents, la période la plus difficile de ma vie.

Andrée, 17 ans

Dans l'ensemble, les cégépiens sont reconnaissants de l'éducation reçue de leurs parents. Ils apprécient l'encadrement que leurs parents ont donné lors de la difficile période de l'adolescence. En fait, même s'il y a eu des hauts et des bas dans leurs rapports, ils en conservent un héritage précieux dont l'acquisition de leurs valeurs.

#### Thème : Le contexte social

Pour le contexte social, nous concentrerons nos résultats sur les points suivants : les aspirations futures et les valeurs des jeunes. À travers les discours de nos jeunes participants en ce qui concerne leurs aspirations, nous avons été en mesure de relever certaines données au sujet des valeurs qui les guident vers leur idéal. Bien que la plupart des élèves estiment que les études qu'ils vont entreprendre sont importantes, il n'en demeure pas moins que, pour eux, avoir une famille est une valeur de premier plan, avant le travail ou la réussite d'une carrière. Ceci rejoint les liens de solidarité et d'entraide dont nous avons fait mention dans l'environnement familial.

Il y a des métiers qui m'intéressent, sauf qu'en même temps j'ai tout le temps... Moi, ma priorité, c'est d'avoir une famille pis ça me tente pas d'aller travailler, ça me dérange pas de faire de l'*overtime* une fois de temps en temps, mais j'aime mieux avoir mes fins de semaine et mes soirs. Parce que j'aimerais vraiment avoir une famille, c'est ma priorité.

Andrée, 17 ans

De plus, la valeur de la matérialité, comme gagner beaucoup d'argent, ne semble pas faire partie de leurs priorités, quoiqu'ils veuillent avoir un bon salaire. En fait, ce qu'ils recherchent, c'est un équilibre entre le travail et la famille.

Quand j'étais jeune, je voulais faire de l'argent. Je voulais devenir archéologue [...] Maintenant, je veux pas voyager partout dans le monde. Je veux être capable d'avoir une famille, d'être stable.

Nancy, 17 ans

C'est sûr que je veux pas être coiffeuse comme ma sœur, qui travaille tout le temps. Elle travaille le jour, le soir pour bien arriver dans ses affaires. C'est sûr qu'il faut travailler, mais je veux pas avoir à travailler le soir, les week-ends pour pouvoir arriver dans mes affaires [...] Je veux faire quelque chose que je vais vraiment aimer. Je veux une famille, moi, plus tard, je rêve tout le temps à ça. Je veux être là pour mes enfants. Moi, ma mère a toujours été chez moi à la maison. J'aimerais ça, faire ça pour mes enfants.

Sonia, 18 ans

Pour certains, la poursuite des études au-delà du collégial est envisagée. Cependant, ce projet n'est pas fixe en ce qui concerne leur carrière; cette intention demeure très incertaine dans le temps.

Ben, j'aimerais ça me rendre à l'université, mais je suis pas sûre, parce que j'aime pas trop l'école, mais j'aurais aimé ça avoir ma classe, admettons, de trisomiques ou une classe de... vraiment en adaptation scolaire.

Sarah, 17 ans

Enfin, un seul parmi nos interviewés se disait incapable de se projeter dans l'avenir. Pourtant, il aspire à un métier d'enseignant, mais mentionne qu'il ne s'imagine pas dans ces fonctions. Compte tenu de ses faibles résultats scolaires, il doute grandement de ses capacités à réussir.

#### Thème : L'estime de soi

Les témoignages recueillis rejoignent les éléments présentés dans notre cadre théorique, à savoir que l'estime de soi est directement influencée par la perception que les jeunes adultes ont d'eux-mêmes dans les différents aspects de leur vie. À partir d'extraits



d'entrevue, nous nous sommes intéressés aux liens qui existent entre l'estime de soi et différentes variables liées au contexte scolaire, en particulier la relation avec les pairs/professeurs, la relation familiale et le rendement scolaire.

#### Estime de soi et relation avec les pairs/professeurs

Pour nos collégiens, il semble que le fait de développer une relation positive avec les pairs contribuerait à améliorer leur estime de soi. Se sentir appréciés des autres alimenterait le sentiment de leur propre valeur. Tant qu'ils ne se sentent pas acceptés par leurs camarades, les élèves ne peuvent s'estimer à leur juste valeur. En somme, l'estime de soi passerait par le regard des autres. D'ailleurs, être bien entouré d'amis et avoir du plaisir contribueraient, aux yeux de certains, à se percevoir de façon positive.

J'ai une bonne estime parce que j'ai un bon copain et de bons amis.

Nancy, 17 ans

Je me mets 8-9 sur 10 (valeur subjective que le jeune s'accorde sur une échelle de 10 concernant sa propre estime), je profite de tous les moments. Je m'arrange pour avoir du fun !

Marc, 17 ans

En contrepartie, pour les jeunes qui se sont fait rejeter ou qui ont subi de la discrimination de la part de leurs camarades, on observe une perte de valeur et une construction négative de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

Mon estime était nulle [...] Il me manquait beaucoup de confiance en moi quand j'étais jeune [...] Ça a commencé parce que je me suis fait écœurer, fait que sûrement que ça m'a pas aidée à prendre confiance en moi.

Sarah, 17 ans

De même, une image négative de soi serait associée à des sentiments d'insatisfaction et de tristesse. Ces expériences d'intimidation laissent des traces dans leur mémoire. Cependant, il semblerait qu'en ne restant pas isolées, c'est-à-dire en créant d'autres liens avec des personnes significatives, les victimes amélioreraient leur concept d'elles-mêmes. D'autre

part, il existerait une évolution de l'estime de soi à l'adolescence. Pour la plupart des élèves que nous avons interviewés, on perçoit la place grandissante qu'occupe l'estime de soi dans le regard qu'ils portent sur leur vie. L'estime de soi est devenue plus importante à partir de cette période. Le regard positif des parents est déterminant dans le développement de leur estime de soi. Par contre, nous remarquons que les pairs participent de façon prépondérante à l'évaluation que les jeunes se font eux-mêmes de leur propre estime.

Enfin, nous voulons souligner la place qu'occupent les enseignants comme personnes significatives dans la construction de soi des élèves. En effet, la valeur qu'ils s'accordent est influencée par la relation qui existe avec leurs professeurs. Malgré les apparences, l'approbation de ces derniers ne les laisse pas indifférents. Tel que mentionné antérieurement, les élèves cherchent la reconnaissance, le soutien et le respect de leurs enseignants. En revanche, nous pouvons nous questionner sur l'indifférence, la critique et le manque de soutien des professeurs, conduisant à la démotivation.

Je me souviens plus pourquoi on l'aimait pas. Parce que je faisais rien et lui, il m'aimait pas.  
Pis moi, j'étais bête, pis il était bête.

Sarah, 17 ans

#### Estime de soi et relation familiale

Plus tôt, nous avons relaté que les jeunes, au début de l'école primaire, éprouvaient de la difficulté à s'éloigner du nid familial, en particulier de leur mère. Nous sommes d'avis que la relation initiale avec les parents serait d'une grande importance afin qu'ils puissent développer un sentiment de sécurité. Celui-ci contribuerait à améliorer l'estime de soi. En effet, lorsque les parents maintiennent une relation positive et adoptent un bon style éducatif, les enfants tendent à développer une perception positive d'eux-mêmes. Ainsi, l'adaptation sociale se vivrait mieux. Faute d'informations, nous ne pouvons affirmer que ceux qui présentaient des difficultés à s'insérer dans un groupe avaient au départ développé un sentiment d'insécurité au sein de leur famille. Aussi, nous disposons de peu d'informations relatives aux pratiques parentales. Cependant, nous avons pu comprendre que, pour la majorité des jeunes, la famille représentait un point d'appui dans les moments difficiles de

leur vie; les liens d'attachement seraient donc très importants. Dans certains cas, ces liens seraient même si puissants que certains élèves, telle qu'Andrée s'acharne à se dépasser pour ne pas décevoir ses parents : « Je me forçais en secondaire III pour pas doubler, pour pas les décevoir, pour pas leur faire de la peine. C'est important, pour moi, que mes parents gardent une image positive de moi. »

Enfin, nous avons remarqué un lien entre l'estime de soi de nos jeunes adultes et l'autonomie nouvellement acquise. Dans la partie du contexte familial, nous nous sommes avancés en mentionnant que le désir de distanciation, à l'adolescence, des jeunes par rapport à leurs parents serait probablement dû à une recherche d'autonomie. Nous présumons donc que, lorsque les parents respectent cet éloignement dans la relation, les élèves améliorent en quelque sorte leur estime d'eux-mêmes. Dans cette perspective, les jeunes adultes font preuve d'autonomie et abordent de nouveaux défis qui contribuent à une valorisation de soi.

Maintenant, je me vois avec une bonne estime, parce que je suis plus fière de moi. J'essaie des affaires, je donne plus mon opinion. Je suis capable de parler. Avant, j'étais pas capable de parler, je me fâchais. C'est mes parents qui parlaient pour moi.

Sonia, 18 ans

#### Estime de soi et rendement scolaire

L'estime de soi serait aussi étroitement liée à la réussite scolaire. Ainsi, les difficultés sur le plan du rendement seraient pour certains un facteur qui conduit à une image négative de soi. D'ailleurs, une des jeunes filles raconte que, par le passé, elle avait une piètre estime d'elle-même parce qu'elle présentait des difficultés à l'école. Elle ne se sentait pas « bonne » et vivait cela douloureusement. Conséquemment, en plus d'influencer l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes, les résultats scolaires affecteraient aussi leur état d'esprit : « Quand j'avais des moins bonnes notes, ça jouait sur mon moral. »

D'autres sont même allés plus loin dans leur propos en ajoutant que leur estime d'eux-mêmes était proportionnelle aux efforts qu'ils fournissaient dans leurs études : « Maintenant, j'ai une meilleure estime de moi, je suis plus calme et je me force plus. » Tout comme Hamel l'a mentionné dans une de ses études, le concept de soi irait de pair avec le

sentiment d'avoir de l'emprise sur sa vie (Hamel, 2001 : 151). Ce qui revient à dire que pour nos cégépiens le fait de mobiliser leurs efforts dans le but de poursuivre leur projet d'études développerait leur estime d'eux-mêmes, tandis qu'un laisser-aller engendrerait un sentiment de perte de valeur.

Pour conclure le thème de l'estime de soi, nous retenons que la qualité d'interaction qu'ont développée les parents avec les jeunes de notre étude tend à favoriser le développement d'une bonne estime d'eux-mêmes. De plus, le sentiment de valeur personnelle serait lié au soutien que leur manifestent les personnes importantes de leur entourage (parents, amis et professeurs) et à leur détermination à atteindre les objectifs de leurs projets.

## **CHAPITRE IV**

### **ANALYSE DES RÉSULTATS**

Nous présenterons dans ce dernier chapitre l'analyse des résultats de notre enquête. Nous avons comme but d'élucider leur parcours scolaire de jeunes collégiens qui sont à l'aube de l'âge adulte, se préparant à faire le choix d'un projet d'études. Pour mieux cerner la réalité de ces élèves, nous avons cherché à comprendre la perception qu'ils se sont construite, au fil des années, de leur parcours scolaire et ce qui les a incités à s'engager dans leur projet d'études actuel. Pour ce faire, nous avons scruté leur parcours scolaire et les contextes de vie les entourant afin de découvrir ce qui a influencé ce choix d'études. Notre analyse sera présentée de façon à ce que le contexte scolaire soit le point central à partir duquel se lieront les deux autres contextes, soit les contextes familial et social. Enfin, au travers du texte, lorsque nous discutons des éléments de réponses se rapportant aux questions soulevées par les objectifs de la recherche, nous l'avons explicitement indiqué.

#### **Le vécu des jeunes collégiens pendant leur parcours scolaire**

Les résultats de notre recherche nous révèlent que les jeunes collégiens ont eu un parcours scolaire parsemé de rencontres, de réussites et d'apprentissages, au cours de laquelle ils ont surmonté toutes sortes de difficultés. Dans la plupart des cas, ils sont satisfaits de ce parcours. En fait, ils conservent de ce passage plusieurs souvenirs d'ordre social et professionnel. Ce sont ces souvenirs qu'ils gardent dans leur mémoire, plutôt que le contenu précis d'une matière.

## L'entrée au collégial, une période de bouleversements

Il convient de rappeler que la situation actuelle des élèves, soit l'entrée au collégial, correspond à une période de grands bouleversements. Roy et ses collaborateurs parlent d'un phénomène de « triple transition », qui se vivrait lors de la première session : « [...] soit le passage du secondaire au collégial, l'intégration à un nouveau milieu géographique, accompagnée de l'éloignement familial, et le changement de leur réseau d'amis (ce réseau est parfois restreint à l'arrivée en première session) » (Roy et al., 2005a : 33). Pour nos jeunes interviewés, l'angoisse ressentie face à la pression de trouver un projet d'études digne de leurs aspirations est bien présente. Autant sur le plan personnel que professionnel, cette période semble les déstabiliser. Par exemple, sur le plan personnel, certains jeunes ont mentionné des perturbations d'ordre familial, comme une séparation ou une dépression liée à eux-mêmes ou à un membre de leur famille. Du côté professionnel, le sentiment de compétence semble fragilisé. Ils craignent de se tromper de programme, de ne pas avoir les aptitudes nécessaires pour réussir. Cette période de perturbations semble aussi influencée par le fait que les cégépiens ne seraient pas les seuls à vivre une période de transition au sein de la famille; les parents entameraient eux aussi une période de changements.

Au cours de ce cheminement, le jeune s'apprête à sortir de la dépendance du giron familial pour assumer son autonomie. Il doit donc se préparer à faire le double choix inhérent à la construction de son identité : son choix de carrière et son choix de vie. Parallèlement, plusieurs parents entament à la même période une crise identitaire face à la transition la plus importante de la vie adulte, soit la mi-temps de la vie. Combinés ensemble, tous ces facteurs peuvent favoriser l'émergence de relations explosives.  
(Association des parents partenaires du cégep du Vieux Montréal (APPCVM), 2008).

Le contexte scolaire : la dimension relationnelle d'abord !

Nous débuterons la présentation des résultats du contexte scolaire en discutant de l'importance des relations d'amitié chez nos jeunes interviewés. Cette réflexion sera suivie d'une analyse touchant les relations professeurs-élèves. Puis, nous examinerons la question de la pédagogie. Enfin, nous terminerons en présentant quelques conclusions tirées de ce contexte.

Un des premiers constats remarquables touche les relations interpersonnelles. Nous avons découvert que l'expérience scolaire des jeunes collégiens était étroitement liée aux relations qu'ils ont su développer avec leurs camarades. Tous nos interviewés ont accordé de l'importance aux liens avec leurs camarades. D'après Pan Ké Shon, ce serait pendant la période de scolarité que se tissent les amitiés durables. Les amis d'école représentent près des deux tiers du réseau amical des jeunes de 15 à 24 ans (Pan Ké Shon, 1998). Comme nous l'avons déjà souligné plus tôt, la plupart des élèves ont manifesté le désir de faire partie d'un groupe d'amis, de sorte que leur plus grande peur était de se faire rejeter. L'opinion qu'ont les autres à leur sujet est très importante; ils s'inquiètent de ce que leurs pairs pensent d'eux. Dans les faits, ils semblent se soumettre à ce jugement pour bâtir une image soit positive, soit négative d'eux-mêmes. Tout dépend donc de l'appréciation des autres.

Pour presque la totalité des jeunes interviewés, l'amitié a été plus soutenue durant la période du secondaire. Comme nous en avons déjà fait mention dans la partie relative à la synthèse de nos entrevues, l'ami ou le groupe de pairs devient pour les adolescents une sorte de refuge où ils peuvent en toute confiance être eux-mêmes et faire des expériences. D'après Rissoan, le cercle d'amis assure une forme de protection bienveillante contre la société (Rissoan, 2004 : 154). Dans sa peur de faire face aux jugements à l'égard de son homosexualité, Yannick a probablement bénéficié de ce soutien. De toute évidence, les relations d'amitié améliorent le climat scolaire, et cela peut être un facteur aidant pour les élèves. Cependant, bien que l'amitié occupe une place importante dans leur vie, elle ne semble pas constituer une assurance contre la démotivation scolaire. C'est ce que nous avons noté chez certains jeunes bien intégrés à un groupe d'amis. Même s'ils étaient entourés de pairs, le manque d'intérêt pour les cours et les tâches scolaires était présent.

L'ensemble de ces résultats alimente donc l'idée que les relations d'amitié entretenues au cours du parcours scolaire influencent l'expérience scolaire ainsi que la perception de soi. Nous avons porté une attention particulière aux élèves présentant des difficultés à se créer un réseau social. Nous avons observé chez ces jeunes un sentiment de solitude et de tristesse, cette souffrance ayant eu des répercussions sur leur motivation scolaire. Les élèves souffrant de timidité sont davantage touchés, comme ils ont une

propension à s'isoler. D'ailleurs, deux cégépiens du groupe synthèse visiblement timides ont démontré peu d'aptitudes lors de la prise de contact et pendant l'entretien : ces deux jeunes ont mentionné avoir été rejetés pendant leur scolarité.

Il ressort également que les élèves mal-aimés par leurs pairs pendant la période du secondaire présentent plus de difficultés à entretenir une bonne estime d'eux-mêmes. En effet, ils affirment être souvent insatisfaits d'eux-mêmes. Nous pensons qu'ils sont constamment en quête d'un sentiment de reconnaissance. Par exemple, Guillaume recherche sans cesse les ambiances de groupe. Nous présumons que, dans un tel contexte, il a l'impression d'être une personne appréciée de ses pairs. Sans relations amicales, comme dans l'histoire de Carole, il semble y avoir une perte d'un sentiment de valeur. Nous croyons qu'elle cherche sa reconnaissance par l'aspiration d'un travail qui, croit-elle, lui donnera un certain prestige aux yeux d'autrui. Bref, les élèves ayant quotidiennement vécu de l'exclusion au cours de leurs études secondaires gardent un goût amer de cette époque. Tel que mentionné dans la synthèse des entrevues, cette expérience de la vie fait partie du passé, mais représente un épisode malheureux qu'ils jugent négativement. Tous ces facteurs ont influencé l'estime de soi des élèves et le bagage qu'ils transportent avec eux (question n° 3).

En terminant, au sujet des relations d'amitié, il semblerait que la composition du réseau social se modifie avec l'âge, mais aussi avec les activités (Pan Ké Shon, 1998). Nous savons que l'entrée au collégial est une période d'intenses transformations touchant le réseau social. Les amitiés développées au secondaire sont encore présentes chez la plupart de nos interviewés; elles tendent cependant à se perdre (faute de temps) dans le cas où ces amis ne se rendent pas eux-mêmes au collégial. Quelques cégépiens ont rapporté avoir éprouvé un malaise lors des premières semaines de cours, étant donné qu'ils connaissaient peu d'élèves dans leurs classes. L'ambition de réussir leurs études les a toutefois aidés à surmonter cet inconfort.

Au-delà du rapport avec les pairs, l'expérience scolaire trouve aussi d'autres résonances qui sont en lien avec la qualité des relations entretenues avec leurs professeurs. Notons que les participants de notre recherche perçoivent leurs enseignants du primaire de



façon différente que ceux du secondaire. En effet, les instituteurs du primaire sont évalués selon leur personnalité et leur attitude charismatique, alors que les professeurs du secondaire sont estimés pour leurs qualités personnelles ainsi que leur capacité à transmettre la matière tout en suscitant l'intérêt de leurs élèves. Par ailleurs, nos interviewés ont témoigné de l'importance accordée aux relations professeur-élève. Celles-ci joueraient un rôle important en ce qui concerne le sentiment de valeur personnelle. Quelques caractéristiques ont été mentionnées pour décrire les bons enseignants. Par exemple, la capacité d'offrir une bonne disponibilité, le respect qu'ils témoignent à leurs élèves et leur attitude face à la tâche d'enseignant. Selon ceux-ci, les professeurs appréciés sont des personnes accessibles et accueillantes. Ce sont ces types de personnalité qu'ils recherchent chez leurs enseignants. En effet, ce genre de pédagogie leur donne le goût de faire de nouveaux apprentissages.

Notre réflexion entamée dans le cadre théorique sur les effets bénéfiques d'une saine relation entre les professeurs et leurs élèves se confirme. Aussi, nous partageons l'avis de Merle, selon lequel le respect et les encouragements sont des pratiques efficaces afin d'assurer la réussite scolaire (Troger, 2005 : 27-28). D'ailleurs, quelques élèves ont mentionné avoir puisé leur confiance personnelle en s'inspirant des commentaires positifs reçus par le passé. Une caractéristique a été soulevée concernant les professeurs du collégial : il s'agit de leur volonté à tenir compte des réalités personnelles des élèves. Cette particularité relevant de l'aspect relationnel a été appréciée des élèves vivant des difficultés personnelles. Nous découvrons donc d'autres éléments de réponse à notre première question.

Pour un certain nombre d'élèves, leur relation avec leur enseignant ne ferait pas qu'influencer leur sentiment de valeur personnelle. Nos données démontrent un lien possible entre la perception que les élèves ont de leurs enseignants et le sentiment d'aversion envers l'école. Du moins, c'est le cas pour quelques élèves ayant eu des relations difficiles avec leurs professeurs. Ils mentionnent avoir détesté l'école pendant cette période. Par exemple, un élève a avoué avoir subi le mépris de quelques professeurs au secondaire; il a déclaré s'être senti marginalisé par certains. On reconnaît ici l'effet miroir de la relation; le regard de l'autre construit ou déconstruit l'estime de soi.

Quelques caractéristiques entravant le lien entre les pédagogues et leurs élèves ont été discutées lors des entrevues avec nos jeunes. D'abord, les enseignants présentant une attitude négative face à leur tâche et se montrant distants dans leurs rapports avec leurs élèves sont les plus méprisés. Pour certains collégiens, le vouvoiement entre professeurs et élèves nuirait à la qualité de la relation, établissant une distance dans les rapports. Toujours selon certains, les enseignants masculins seraient plus craints que leurs collègues féminines, car ils sont davantage associés à l'autorité. En résumé, la qualité des relations entre les professeurs et leurs élèves est une dimension importante; elle touche directement la perception des jeunes dans l'évaluation de leur sentiment d'estime de soi tout en influençant le cours de leur parcours scolaire.

Nous aborderons maintenant la question de la pédagogie. Nous avons remarqué que les élèves sont particulièrement intéressés par les matières scolaires enseignées par les professeurs faisant usage d'une pédagogie interactive. Dans les faits, ils prêtent davantage attention aux méthodes d'apprentissage qui stimulent l'implication et le sens des responsabilités. Ces résultats correspondent aux conclusions formulées par Roy dans un rapport portant sur la réussite scolaire en milieu collégial.

Un professeur encourage la réussite quand il utilise des moyens pédagogiques stimulants et variés pour que les étudiants se réapproprient la matière, moyens qui sollicitent leur participation en classe. Il est en quelque sorte un facilitateur de l'apprentissage des contenus du cours ou de celui réalisé dans d'autres activités tels les stages. Enfin, il se montre ouvert aux améliorations au regard de sa pédagogie. (Roy et al., 2005b : 8)

Avant de conclure cette section sur le contexte scolaire, nous analyserons quelques données, tirées du discours des collégiens, qui ont influencé leur parcours scolaire. D'abord, nous avons relevé quelques aspects susceptibles de mener à la démotivation scolaire. Comme ce dont nous venons de parler, les méthodes d'enseignement ennuyeuses semblent liées au désintéressement des études. L'absence de projet, en particulier après la cinquième secondaire, semble aussi propice au décrochage. D'ailleurs, ce manque d'ambition est généralement accompagné de diverses problématiques (p. ex. consommation de drogues, problème de comportement, manque d'assiduité dans les travaux, peine d'amour, etc.). Sur le plan scolaire, il apparaît dans le discours de certains que ce manque d'ambition est la

résultante d'un faible dossier scolaire. De plus, il semblerait que les collégiens se jugent selon leur performance. Un faible résultat scolaire est un facteur susceptible d'influencer négativement l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et leur état d'esprit. Nous avons avancé antérieurement que les efforts fournis dans le domaine de la réussite scolaire agiraient sur l'estime de soi. De même, les cégépiens qui s'investissent dans la poursuite de leur projet d'études augmenteraient leur estime d'eux-mêmes, alors qu'un laisser-aller engendrerait un sentiment de perte de valeur.

Nous aimerions faire part d'un dernier point qui nous a surpris. Notre étude nous a appris que les élèves ayant interrompu leurs études perçoivent cette période comme bénéfique à leur cheminement. D'après eux, cet arrêt leur a permis de faire des prises de conscience sur ce qu'ils sont (maturité) et ce qu'ils désirent (projet d'études). Ainsi, notre recherche dénote que, pour certains élèves, le décrochage scolaire peut se transformer en un tremplin pour un nouveau départ. Dans cette perspective, les collégiens voient la possibilité d'améliorer leur sort par leur retour aux études. Nous jugions qu'il était important de mentionner cela afin de souligner l'exemple qu'ils peuvent représenter pour d'autres jeunes.

En conclusion, l'étude du contexte scolaire nous a permis de mettre en valeur les ingrédients facilitateurs du parcours scolaire, puis de comprendre les zones les plus obscures nuisant à ce parcours et à la construction d'une bonne estime de soi. En tenant compte de ces facteurs, nous pouvons mieux comprendre le passé et les choix actuels des cégépiens. En fait, cette nouvelle compréhension du parcours scolaire nous aide surtout à mettre en place les conditions nécessaires à la réussite scolaire au collégial.

Le contexte familial : les parents, des acteurs de soutien à part !

La pierre angulaire dans le contexte familial semble être la qualité des relations au sein de la famille, en particulier avec les parents. L'enthousiasme manifesté lors des entrevues par la majorité des cégépiens concernant les rapports avec leurs parents témoigne de l'affection qu'ils portent envers ceux-ci. Un peu plus loin, nous parlerons de l'importance qu'ils accordent aux valeurs de type familial. Pour l'instant, ce qui nous intéresse, ce sont les

relations vécues avec leurs parents. Le profil d'ensemble des élèves démontre qu'ils demeurent tous chez leurs parents, sauf une élève. Nous pouvons donc conclure à une bonne entente. En fait, seul Guillaume semblait vivre une faible cohésion avec les membres de sa famille.

Notre recherche démontre qu'à titre de confidentes, les mères sont davantage sollicitées que les pères, quoique, à l'adolescence lors du processus de distanciation, ce sont les amis qui jouent principalement ce rôle. Nous avons observé un rapprochement avec les parents lors des crises. Par exemple, suite à la dispute lors de la soirée dansante, Carole a déclaré : « Là, j'ai commencé à plus parler avec mes parents. » Pour sa part, au moment de son dévoilement, Yannick a mentionné : « Depuis que je me suis affirmé, j'ai jamais été aussi proche de mon père; je suis vraiment plus proche de lui maintenant. » Bref, le soutien de leurs parents est particulièrement considéré dans les moments difficiles de leur vie.

À vrai dire, grâce au maintien de cette bonne relation, les jeunes ont tendance à se percevoir plus positivement. Sans soutien, ils sont prédisposés à la démotivation et au sentiment de perte de valeur personnelle. Ainsi, le sentiment de valeur personnelle doit être appuyé par les personnes significatives de leur vie. Ce besoin de reconnaissance est probablement dû à la spécificité de leur relation. Souvenons-nous des paroles d'une de nos élèves dans la synthèse des entrevues : « Je me forçais en secondaire III pour ne pas doubler, pour pas les décevoir, pour pas leur faire de la peine. C'est important, pour moi, que mes parents gardent une image positive de moi. » (question n° 3)

Les parents sont donc de précieux alliés lorsqu'il s'agit de soutenir leurs enfants afin qu'ils poursuivent leurs études. Il nous est impossible de faire un lien direct entre la scolarité des parents et le désir des enfants de poursuivre leurs études, puisque nous n'avons pas toutes les données concernant les études des parents. Néanmoins, le soutien qu'ils peuvent manifester en encadrant la période des devoirs et leçons, en se présentant aux réunions pour les parents ou en exprimant de bons mots d'encouragement est reconnu par leurs enfants.

Pour notre mémoire, nous n'avons pas colligé d'information au sujet du soutien des parents sur le plan financier. Les conditions socioéconomiques jouent un rôle certain sur le parcours scolaire. Nous avons déjà souligné que nos interviewés proviennent de Valleyfield et du comté de Vaudreuil-Soulanges et qu'ils sont issus de familles ayant des revenus moyens. À cet égard, il serait intéressant d'étudier davantage ces renseignements sur le soutien financier au cours d'une prochaine étude. Roy et ses collaborateurs ont rapporté que les élèves travaillant 25 heures et plus par semaine étaient plus à risque d'échec et d'abandon scolaire (Roy et al., 2005a : 119). En effet, le soutien financier des parents permet aux élèves de se concentrer davantage sur leurs études. De ce fait, s'ils n'ont pas d'emploi pendant leurs études ou s'ils ont moins d'heures de travail rémunéré, ils risquent moins d'avoir des échecs ou d'abandonner leurs études; ils sont donc plus disponibles pour les apprentissages.

Par contre, Kodsi et Molgat soulèvent un point intéressant qui fait état d'une dimension positive au travail des jeunes d'âge scolaire: «Le travail génère un levier d'autonomie dans la relation avec les parents, permet aux jeunes de développer des habiletés et d'obtenir une reconnaissance de leurs habiletés et de leur niveau de responsabilité, enfin, produit des gages d'avenir sous la forme d'économie et d'expériences de travail.» (Kodsi et Molgat, 2008 : 121) En somme, si le soutien des parents peut permettre aux adolescents de travailler sans trop diminuer le temps consacré pour les études, travailler peut aussi répondre à leurs besoins d'autonomie personnelle et financière.

Au regard des relations familiales, nous avons aussi étudié le style d'éducation adopté par les parents. Les jeunes ayant répondu à nos questions perçoivent différemment le rôle de chacun de leurs parents. La mère, autour de qui tout se déroule, semble perçue comme le cœur de la famille. Elle a entre autres la responsabilité des tâches ménagères et de l'éducation des enfants. Le père, quant à lui, est associé au rôle du plaisir et du divertissement, quoiqu'il soit aussi perçu comme le chef de la famille, c'est-à-dire qu'il impose son autorité lorsque les enfants dépassent les limites du cadre familial. En fait, les cégépiens n'ont presque rien remis en question à propos de la façon dont ils ont été éduqués. Ils pensent que l'autorité de leurs parents était nécessaire, surtout pendant la période de l'adolescence, où ils estiment avoir eu besoin de lignes directrices.

Dans notre cadre théorique, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les comportements reflètent la façon dont nous avons été élevés. Les données colligées nous permettent d'établir un lien entre les comportements de certains jeunes et le style de pratique parentale. Entre autres, Guillaume perçoit son père comme une personne autoritaire. Nous avons vu que les parents autoritaires développent de faibles liens avec leurs enfants et qu'ils communiquent peu (Canada, Agence de santé publique du Canada, 2004). Dans de telles conditions, l'enfant peut présenter des problèmes scolaires. D'ailleurs, Guillaume éprouve des difficultés à l'école et semble avoir peu de soutien des membres de sa famille. Carole, quant à elle, voit en son père un homme aux qualités dominatrices. Parfois, les parents autoritaires sont perçus comme peu chaleureux envers leurs enfants. Peut-être que Carole répète la relation qu'elle a vécue avec son père à travers ses relations d'amitié? Pour sa part, Yannick a présenté ses parents comme des personnes ayant des attitudes débonnaires. En ce qui concerne ce type de pratique, nous savons que le contrôle des parents est faible. Conséquemment, les enfants peuvent présenter des difficultés à s'adapter à la vie scolaire, ce qui pourrait expliquer que Yannick ait eu de la difficulté à se conformer aux exigences de l'école, d'où ses nombreuses absences.

Ces exemples nous incitent à retenir l'hypothèse explicative de notre cadre théorique, selon laquelle les enfants ayant vécu dans des familles où les parents démontrent une autorité appropriée développent une estime plus élevée que ceux ayant grandi dans des familles où la discipline est marquée par le contrôle. Nous croyons, tout comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, que ces enfants présentent moins de trouble de comportement à l'école (Canada, Agence de santé publique du Canada, 2004 : 3). En définitive, les relations interpersonnelles et le style éducatif existant entre les parents et leurs enfants nous permettent d'en savoir un peu plus sur le type de soutien, et ses effets, sur le parcours scolaire des jeunes interviewés. L'influence du style parental sur les enfants est une donnée importante nous permettant de répondre à la question n° 2.

En ce qui a trait au contexte familial, nous avons colligé d'autres données touchant précisément à la dynamique familiale. Nous avons choisi de les présenter même si elle ne répond pas directement à l'une de nos questions de recherche. Nous voulions constater

l'influence qu'exerce la dynamique familiale sur les études des cégépiens. Dans le premier chapitre, nous avons discuté des transformations qu'a subies la cellule familiale ces dernières années, notamment l'augmentation de la séparation des couples. Nous ne pouvions passer par-dessus ce sujet lors des échanges avec les élèves; nous les avons donc questionnés à propos du contexte familial dans lequel ils vivent. La plupart de nos jeunes collégiens ont cohabité avec leurs deux parents. De ce lot, une seule jeune fille a vécu la séparation de ses parents. Bien qu'elle ait été brève, cette désunion a causé une incidence marquée sur son parcours scolaire, puisque la jeune fille en question a décroché de l'école. Elle explique avoir agi ainsi pour tenir tête à sa mère. De plus, elle ne s'attendait pas à ce que ses parents mettent un terme à leur relation. L'analyse de cette entrevue nous a donc révélé qu'une séparation du couple parental, aussi courte soit-elle, peut exercer un rôle négatif quant au parcours scolaire de l'élève.

À l'égard des jeunes ayant grandi dans des familles éclatées, nous observons quelques aspects relatifs au divorce de leurs parents. Les études de cas de Guillaume et de Mathilde témoignent de la possibilité que le divorce ait un impact sur leur qualité de vie. D'abord, Guillaume s'exprime au sujet de la violence régnant entre ses deux parents lors de leur rupture. Plus d'une fois, il a dû soutenir sa mère, qui était suicidaire, au détriment de sa propre santé. En effet, c'est à ce moment qu'il a présenté des troubles intériorisés qui ont nécessité son hospitalisation. Pour sa part, Mathilde a mentionné que l'ambiance familiale n'était pas harmonieuse en raison des nombreuses disputes entre ses parents, et ce, même s'ils ne partageaient pas la même demeure. D'ailleurs, elle conserve une image négative de ses parents : « Comme deux personnes qui s'aiment pas pis qui déménagent. ». Le contexte de la séparation et la personnalité de l'enfant semblent être les deux facteurs les plus générateurs de souffrance personnelle. Cependant, nos données ne nous permettent pas de constater dans quelle mesure cela peut perturber leur comportement à l'école. Tout comme Hetherington le mentionne, ce sont les facteurs associés au divorce qui peuvent être bouleversants pour l'enfant (Hetherington, 1999).

Un autre contrecoup remarqué qui est en lien avec la séparation du couple parental concerne les changements de résidence pour l'enfant. Ce bouleversement semble vécu

différemment pour chaque individu. Par exemple, Guillaume s'est bien accommodé du changement hebdomadaire de domicile pour son frère et lui. Dans les faits, il vit une semaine chez son père, puis l'autre chez sa mère. Quant à Carole, elle s'est vite lassée de cette situation, car vivre dans ses valises ne lui convenait pas; elle a donc choisi de rester avec son père. Pour ce qui est de Mathilde, ses parents s'étant séparés alors qu'elle était toute petite, elle a toujours vécu avec sa mère. Pour elle, le fait que son père ne demeure pas à la maison était normal puisqu'elle n'a aucun souvenir de ses parents vivant ensemble. Ce dernier point nous porte à croire que l'enfant qui est en bas âge au moment de la séparation peut bien s'adapter à cette situation, en autant qu'il demeure dans un foyer stable. Toutefois, dans le cas de Mathilde, les nombreux déménagements dus aux changements d'emploi de ses parents ont eu des répercussions sur son cercle d'amis et sa vie scolaire. Dans de telles circonstances, l'enfant doit faire preuve d'une bonne capacité d'adaptation pour passer à travers ces changements.

Le contexte social : des jeunes déterminés à réussir !

À la question n° 2, nous nous sommes interrogés sur l'apport du contexte social en lien avec le parcours scolaire des collégiens. Dans la recension des écrits, nous avons soutenu l'idée que les jeunes d'aujourd'hui vivent une existence incertaine dans laquelle ils doivent se réaliser (Boutinet, 1999). Pour nos cégépiens, la réalisation de soi s'accomplit par la réussite du projet d'études. Les échanges faits auprès de ces derniers nous ont permis de découvrir plusieurs jeunes déterminés à réussir. Et, qui plus est, ceux-ci ont des projets pour l'avenir.

Pour y arriver, certains vont réorganiser leur vie. Ainsi, Mathilde a changé de style de vie en laissant son travail et son autonomie financière pour le statut d'élève demeurant chez ses parents. De son côté, Yannick a mis ses vieilles habitudes d'école buissonnière de côté pour donner un sens à sa vie; en effet, il ne manque plus un seul jour d'école. Cependant, cette détermination à vouloir réussir semble avoir un prix. Certains ont déclaré sentir un poids sur leurs épaules face à leurs études. Ils craignent de ne pas avoir fait le bon choix d'études ou ont peur de ne pas avoir le potentiel pour réussir. Ces déclarations rejoignent les propos de



Gaulejac, selon lesquels la société ignore la pression qu'elle transmet aux jeunes en leurs attribuant la responsabilité personnelle de se réaliser (de Gaulejac, 2003, 35).

Pour quelques-uns, la réalisation de soi s'est transformée en une recherche vocationnelle après le secondaire. En effet, quelques élèves n'ont pas trouvé de projet d'études en terminant leur cinquième secondaire. Cette situation a eu pour effet de les démotiver sur le plan scolaire; ils ont alors fait le choix de décrocher de l'école. Pendant un court laps de temps, ils ont expérimenté le marché du travail. Mais ils n'ont pas eu l'impression de s'actualiser dans leurs fonctions. De cette expérience, ils ont toutefois bénéficié d'un temps de réflexion afin de trouver un projet d'études digne de leurs aspirations. Selon leurs dires, leur engagement personnel face à leurs études se serait accru grâce à cette épreuve.

Par contre, certains jeunes n'arrivent pas à s'actualiser. Guillaume en est un exemple : le programme qu'il a choisi au collégial ne correspond pas à sa personnalité; conséquemment, la démotivation s'est installée en lui. Et, frustré de cette situation, il blâme ses professeurs. Selon Cabin, il peut être accablant de vivre dans une société qui impose une mobilisation personnelle de tous les instants : « [...] les individus sont fatigués : il est épuisant d'être responsable, de s'engager, de prendre des décisions. Résultat : les observateurs du social nous donnent à voir un individu déboussolé, indéterminé, écrasé par le poids de sa liberté » (Cabin, 1999 : 20).

Comme nous venons de le voir, la réalisation de soi est un paramètre important du contexte social. La plupart des élèves démontrent une forme d'engagement envers leur projet d'études. Pour approfondir ce contexte, nous avons choisi d'explorer le champ des valeurs de nos jeunes, celles-ci étant une source d'influence pour leurs aspirations et, indirectement, pour leurs projets d'études. En comparant les récits des collégiens, nous avons constaté qu'ils accordent de l'importance aux valeurs de type familial. Tel que mentionné, la majorité de nos interviewés se préoccupe de cultiver une bonne entente avec les membres de leur famille. Pour ne nommer qu'un exemple, Mathilde se conforme aux sanctions établies par ses parents en raison de l'affection qu'elle leur témoigne. De plus, il n'y a pas que de l'attachement à

l'intérieur de la cellule familiale de nos participants. Notre étude a en effet démontré qu'il y avait aussi des liens de solidarité. Pensons à Yannick, à qui les liens familiaux ont permis de passer à travers sa crise d'identité. À leurs yeux, la famille est si importante que la plupart d'entre eux aspirent à fonder une famille plus tard. Sur ce point, la réussite de leur carrière professionnelle devrait être une source de réalisation, mais pas au détriment de leur famille. Ce qu'ils désirent avant tout, c'est d'être heureux, d'avoir une famille et d'être présents pour celle-ci. Bref, ils souhaitent avoir une vie équilibrée entre le travail et la famille.

Au registre des valeurs liées à la consommation de biens matériels, nous avons été surpris de constater que l'idée de consommation a été peu présente dans le témoignage de nos interviewés. Il est vrai que la plupart d'entre eux désirent bien gagner leur vie, mais ils n'en font pas une priorité. Ce qui est important pour eux, c'est de trouver un emploi reconnu à leurs yeux et aux yeux des autres. Gagner beaucoup d'argent pour se payer des biens matériels ne semble pas être leur principale motivation. Deux des participantes ont tout de même ouvertement manifesté leur intérêt pour l'argent. D'abord, une des deux élèves, laquelle avait pris un temps d'arrêt avant son entrée au collégial, a déclaré que l'argent gagné grâce à son travail lui procurerait une plus grande liberté et une meilleure sécurité financière. Pour sa part, Carole a mentionné qu'elle voudrait être patronne parce qu'elle est menée par l'argent. D'ailleurs, nous avons soulevé chez cette dernière une propension à accorder de l'importance à des valeurs plutôt individualistes. Prenons l'exemple où elle mentionne ce qui suit : « Si tu veux pas te faire marcher sur les pieds toute ta vie, ben sois celle qui va marcher sur les pieds. » Selon Mandeville, les élèves de cette génération sont habitués à faire passer leurs besoins ou leurs goûts avant tout (Pelletier, 2009). En ce qui nous concerne, nous ne partageons pas cette idée; en effet, mis à part Carole, les cégépiens démontraient bel et bien une volonté à s'ouvrir aux autres.

Contrairement à ce que nous avons pensé dans notre cadre théorique, les valeurs liées à l'apparence physique et au culte du corps n'ont pas préoccupé outre mesure les jeunes collégiens. Nous ne prétendons cependant pas que ces valeurs n'existent pas pour eux; nous croyons seulement que nos questions n'ont pas permis d'explorer en profondeur cette dimension. Malgré ce fait, Yannick a mentionné utiliser son apparence physique pour

affirmer son individualité. Toutefois, il est vrai que les élèves s'inquiètent de ce que les autres vont penser d'eux. C'est peut-être pour cette raison que, dans la recherche d'un choix de carrière, la perspective d'un statut ayant un certain prestige a souvent été nommée, comme quoi le statut social a une importance à leurs yeux.

En terminant, nous pouvons conclure que, pour s'adapter à des expériences comme celle de la vie scolaire, l'estime de soi est précieuse. Elle est considérée comme une nécessité pour survivre dans notre société (André, 2002 : 1). C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressés aux facteurs qui influencent l'estime de soi et qui, éventuellement, pouvaient avoir un effet sur le parcours scolaire et les projets d'études des cégépiens.

Les résultats de notre recherche révèlent que les élèves les plus désireux de poursuivre leur projet d'études étaient ceux qui se percevaient comme ayant une bonne estime d'eux-mêmes; l'estime de soi semble donc être une donnée importante quant à la poursuite d'un projet d'études. En effet, elle influence les élèves dans leur quotidien et se nourrit de leurs succès. Dans les faits, elle dépend en grande partie du sentiment de valeur personnelle que le jeune s'attribue et du regard des autres. Tout comme Duclos, nous avons la conviction que l'estime de soi se nourrit des succès qu'une personne connaît au cours de ce passage : « Nul ne peut s'actualiser ni se développer en accumulant des échecs » (Duclos, 2004 : 50). Une bonne estime de soi favorise les apprentissages; nous en avons donc conclu que le sentiment de valeur personnelle que s'attribuent les jeunes collégiens est lié à leur ambition à l'égard de la poursuite de leur projet d'études.

Enfin, nous partageons l'idée selon laquelle le concept de soi est en perpétuel changement. Au moment où nous avons fait notre recherche, nous avons perçu chez nos jeunes une estime de soi qui, aujourd'hui, a sûrement changé de façon soit positive, soit négative. En dépit de ce fait, nous croyons que la qualité des interactions qu'ont développées les jeunes de notre étude avec leurs parents, les amis et les professeurs contribuent à leur émancipation personnelle. Ces interactions font donc parties de leur bagage personnel et elles influencent la perception qu'ils ont développée d'eux-mêmes. Pour en revenir à notre dessin conceptuel (p.28), l'élève sur son parcours scolaire, entrant au collégial et faisant face à son

projet d'études, a une meilleure perception de lui et un bagage personnel supportant s'il a développé des interactions de qualité avec son entourage. En somme, il est mieux préparé pour atteindre un objectif tel que celui d'un projet d'études au collégial.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

C'est en travaillant auprès d'enfants du primaire présentant des besoins particuliers que nous avons commencé à nous intéresser au concept de l'estime de soi. À cette époque, nous savions déjà que la vie scolaire comportait de nombreux défis et que le sentiment de valeur personnelle pouvait être ébranlé. Ce n'est que plus tard, au contact de jeunes collégiens, que nous avons pris conscience de la fragilité de ce sentiment, comme l'école et la société entretiennent à leur égard des attentes particulières. Tout cela nous a amenés à nous questionner sur la capacité des jeunes à se construire un parcours scolaire et à lui donner un sens afin de progresser sur la voie de la réussite.

Au moment où nous avons commencé cette recherche, nous avions l'ambition de découvrir la raison pour laquelle un jeune choisit un projet plutôt qu'un autre. Rappelons que notre objectif était de mieux comprendre la perception que les collégiens se sont construite d'eux-mêmes à travers leur parcours scolaire et ce qui les amène à s'engager dans leur projet d'études actuel. Nos résultats de recherche nous ont incités à voir les choses autrement. Plutôt que de tenter d'expliquer le choix des jeunes, notre recherche a fait la lumière sur les facteurs encourageant ou non la poursuite des études. L'atteinte d'un objectif tel que celui d'un projet d'études au collégial dépend en grande partie de l'expérience vécue durant le parcours scolaire.

Pour répondre à nos questions, nous avons regardé bien au-delà de la simple perspective du contexte scolaire. Il nous a fallu élargir notre regard sur les contextes familial et social, afin de mieux comprendre les influences qui y étaient rattachées. Chemin faisant, nous avons fait des découvertes intéressantes, dont nous vous ferons part dans les lignes qui suivent. Nous commencerons par mettre l'accent sur les repères qui ont influencé de diverses façons l'estime de soi et l'expérience scolaire des élèves. Ensuite, nous soulignerons dans quelle mesure les contextes et l'estime de soi jouent encore un rôle dans la poursuite actuelle du projet d'études des collégiens. Enfin, nous terminerons sur ce que cette recherche nous a apporté.

D'abord, nous avons constaté que l'entrée au collégial coïncidait avec une période de changements. En effet, ces jeunes se trouvent dans un double processus, c'est-à-dire celui de la construction de leur identité et celui du choix de leur carrière. Dans de telles conditions, nous ne sommes pas surpris de constater que certains cégépiens éprouvent quelques difficultés à s'adapter à leur nouvelle école. Notre étude a permis d'identifier des repères importants pour les collégiens lors de leur parcours scolaire. En premier lieu, nos résultats dévoilent la dimension relationnelle. D'abord, nous avons découvert que la satisfaction des contacts entre les élèves et leurs professeurs influence de façon positive leur perception du climat scolaire et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Nos données vont dans le même sens que ceux de Roy quant à l'importance des relations entre les enseignants et leurs élèves. Un contact harmonieux influence la motivation scolaire et est un prédicateur de persévérance scolaire (Roy et al., 2005a). C'est probablement ce qui explique que les pédagogues présentant un type de personnalité accueillante et accessible sont des personnes qui donnent le goût de faire des apprentissages.

En ce qui concerne les relations d'amitié, les jeunes interviewés soutiennent l'idée que celles-ci leur permettent d'affronter plus facilement les difficultés de la vie. Sans cercle d'amis, un sentiment de solitude et de tristesse semble s'installer, et nous avons remarqué chez certains jeunes exclus une constante quête de reconnaissance. D'autre part, la composition du réseau social tend à se modifier dès l'entrée au collégial. Les cégépiens, disposant de peu de temps libre, ne côtoient pas leurs anciens camarades du secondaire aussi souvent qu'avant, surtout s'ils ne fréquentent pas le même établissement. Pour la majorité d'entre eux, l'inconfort des premières semaines de cours dû à la modification du cercle d'amis s'estompe rapidement, puisqu'ils se concentrent davantage sur la réussite de leurs études.

Enfin, toujours à l'égard de l'importance de la dimension relationnelle, nous avons vu que le sentiment de valeur personnelle devait être soutenu par les personnes significatives de leur vie. Dans cette optique, les parents sont de précieux alliés pour appuyer leurs enfants dans leurs études. D'ailleurs, lors des moments difficiles de leur vie, c'est vers leurs parents – en particulier leur mère – que les jeunes interviewés se tournent.

En second lieu, nos données ont démontré que les méthodes d'enseignement peuvent influencer l'expérience scolaire. Les élèves rencontrés ont mentionné que la façon de transmettre la matière influençait leur motivation scolaire. Il importe pour eux que les professeurs conservent une passion pour leur profession afin d'être en mesure de transmettre leur dynamisme à toute la classe. Tous les élèves rencontrés ont mentionné l'influence positive d'une pédagogie basée sur des méthodes interactives, dans le but de capter leur attention : ils aiment être sollicités et se trouver dans l'action. Ce constat rejoint celui de Kodsi et Molgat. Dans une étude, ils ont noté que les élèves du secondaire ont rapporté un décalage entre les méthodes pédagogiques et les styles d'apprentissage de l'élève. L'école étant perçue par eux comme livrant la matière de façon traditionnelle : « En fait, ce n'est pas tant le contenu de la formation que les répondantes et répondants reprochent à leur institution, mais le contenant, c'est-à-dire la manière dont elle est livrée et les horaires et règlements qui les empêchent d'exercer une autonomie propre à leur âge. » (Kodsi et Molgat, 2008 : 115-166) Il n'est donc pas surprenant que les élèves interrogés apprécient que les pédagogues mettent de côté les méthodes d'enseignement traditionnelles et trouvent des moyens originaux pour leur enseigner une matière. À ce sujet, certains élèves ont été attirés par les démarches d'enseignement inspirées d'activités touchant la « vraie vie ».

En troisième lieu, nous avons été surpris de constater que l'arrêt temporaire des études ne constituait pas un élément négatif dans le cheminement des élèves. En effet, cette interruption a plutôt constitué un moment de réflexion qui leur a permis de réfléchir au sujet de leurs projets d'avenir. D'ailleurs, c'est grâce à cet arrêt qu'ils ont pu prendre des mesures pour se lancer dans la poursuite de leurs études collégiales.

Poursuivons maintenant cette conclusion en jetant un bref regard sur chacun des contextes afin de mieux comprendre leurs influences sur la poursuite actuelle du projet d'études des collégiens. Dans le but d'éviter de répéter ce que nous venons tout juste de discuter dans les paragraphes précédents, nous jugeons sensé de ne pas reprendre la discussion sur le contexte scolaire. Ce contexte étant au centre du parcours scolaire, c'est donc de cela dont il est question tout au long de cette conclusion. Au bout du compte, tout est lié au parcours scolaire.

En ce qui a trait au contexte familial, nous avons vu que la famille joue un rôle éminent quant à la réussite scolaire des collégiens. C'est pour cette raison que nous n'avons pas été étonnés de découvrir que les perturbations d'ordre familial, comme une séparation ou une dépression, liées à eux ou à un membre de la famille pouvaient déséquilibrer les jeunes dans leur vie scolaire. D'autant plus que la plupart des élèves rencontrés vivent encore sous le toit familial. Or, tous les élèves démontraient une volonté à maintenir une bonne relation avec leurs parents. C'est une bonne chose puisque, sans ce soutien, ils sont prédisposés à la démotivation scolaire et à la perte de leur sentiment de valeur personnelle. Nous en déduisons donc que l'apport des parents sur le plan affectif est un précieux atout quant à la poursuite des études des collégiens.

Au sujet du soutien des parents sur le plan financier, tel que mentionné dans les chapitres antérieurs, nous n'avons pas recueilli de données. Cependant, nous croyons que ce soutien peut faciliter l'expérience scolaire, comme elle permet aux collégiens de se concentrer davantage sur leur projet d'études et ainsi permettre un rendement scolaire plus satisfaisant. La cohabitation des élèves avec leurs parents en est un bon exemple : « Dans tous les cas de cohabitation plus ou moins longue, le capital patrimonial des parents (leur domicile) agit comme une sorte de rempart contre la précarité et permet aux jeunes d'élaborer une stratégie d'attente. Mais encore faut-il que les relations avec leurs parents soient assez bonnes pour que ce soutien puisse être mis en œuvre. » (Molgat et Vultur, 2009 : 58)

Enfin, il ressort dans le contexte familial que la façon dont les parents ont joué leur rôle peut contribuer au développement harmonieux de leurs enfants. Tout dépend du style éducatif auquel les jeunes ont été soumis. Notre étude laisse paraître que les pratiques parentales sont associées à la capacité des élèves à s'adapter à la vie scolaire et à leur sentiment de valeur personnelle. Ainsi, nous avons constaté que ceux qui ont grandi dans une famille où l'autorité était appliquée de façon positive démontraient plus de confiance en eux-mêmes, alors que ceux qui ont été élevés au sein d'une famille où l'autorité était axée sur le contrôle témoignaient moins de confiance en eux-mêmes.



Maintenant, parlons du rôle que peut jouer le contexte social dans la poursuite du projet d'études des collégiens. Nous savons que ce contexte exerce une influence diffuse sur les valeurs des jeunes. Les valeurs sont une source d'influence pour leurs aspirations et, indirectement, pour leur projet d'études. Dans notre cadre théorique, nous avons mentionné la perte de normes communes pour guider les actions des jeunes. Dans de telles conditions, nous supposons que les cégépiens adopteraient des valeurs égoïstes et hédonistes; or, dans l'ensemble, c'est un portrait positif que nous avons découvert.

L'engagement à l'égard de leur projet d'études témoigne d'une valeur accordée aux études. Les collégiens sont ambitieux, et leur engagement face à leur projet d'avenir semble réfléchi. Ils présentent une volonté de réussir et font des choix en fonction de leurs objectifs; en fait, ils voient dans leurs études la possibilité de faire un travail qu'ils ont choisi. C'est probablement pour cette raison que, lorsqu'ils n'arrivent pas à s'actualiser dans leur projet d'études, la démotivation s'installe.

En ce qui concerne les valeurs liées à la consommation de biens matériels, ils apprécient se procurer ceux-ci. Cependant, bien qu'ils aiment se gâter, ils ne veulent pas travailler d'innombrables heures, ce qui brimerait leur vie familiale. Ils recherchent plutôt un équilibre entre leur vie familiale et leur vie professionnelle. Sur ce point, Cazabon rapporte : « [L]es jeunes se demandent moins comment organiser leur vie familiale en fonction du travail que comment organiser le travail en fonction de la famille. » (Cazabon, 2007, 38) Les collégiens considèrent donc la famille comme une valeur importante dans leur vie. Enfin, pour ce qui est des valeurs touchant l'apparence, on remarque que la recherche d'un statut social prestigieux est convoitée.

En terminant, à la suite de ce mémoire, il nous semble évident que le sentiment d'estime de soi représente une donnée importante quant à la poursuite d'un projet d'études au collégial, le sentiment de valeur personnelle des collégiens étant influencé par leur cercle d'amis, le contact avec leurs enseignants, les liens familiaux et leurs caractéristiques personnelles. Lorsque tous ces aspects tendent vers le positif, nous présumons que l'estime de soi se développe et qu'elle facilite l'expérience scolaire.

Quant à la construction de l'identité, elle s'effectue pour les collégiens au travers d'expériences vécues lors de leur parcours scolaire. Nous avons vu dans les témoignages recueillis que cette construction de soi s'organise de façons différentes pour chacun. Bien souvent, elle se bâtit dans un rapport d'adhésion ou de rejet avec le cercle d'amis. De plus, selon certains témoignages recueillis, la construction de l'identité se fait en passant au travers d'un processus de différenciation par rapport aux parents. Citons l'exemple de Mathilde où sa relation amoureuse a embrouillé sa relation avec ses parents. Puis, Carole dans l'épisode où elle rencontra son amie « cool » de la classe secondaire. L'opposition vis-à-vis les parents exprime pour elles une différenciation de leur identité.

Pour Malewska, la construction d'une identité positive favorise le développement de la confiance en soi et en ses possibilités (Malewska, 2004 : 4). Le parcours scolaire de Yannick en est un exemple. Plusieurs de ses actions ont marqué le processus de formation de son identité telle que : l'affirmation de son homosexualité, se rendre à l'école en pyjama et le *piercing*. Le fait d'avoir vécu des relations positives avec ses parents et ses amis a influencé sa confiance en soi et la construction positive de son identité.

Bref, la construction de l'identité des collégiens s'actualise sans cesse lors de leur parcours scolaire. Ils se sont découverts au travers de leurs perceptions, de leurs actions, mais aussi dans leur rapport avec leurs parents, les amis et les enseignants. Ce processus est donc important, car il se poursuit au-delà du parcours scolaire.

En terminant, nous souhaitons que cette étude permette, comme ce fut le cas pour nous, d'approfondir un peu plus les connaissances au sujet des influences du vécu des collégiens et de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes durant leur parcours scolaire. En outre, ce mémoire nous a permis de structurer notre réflexion sur l'estime de soi et les différents contextes entourant les jeunes collégiens. À la lumière de cette recherche, nous souhaitons, en tant qu'enseignante au collégial, de favoriser certaines actions touchant entre autres la prise de contact avec les élèves et les méthodes d'enseignement afin de favoriser la réussite. Nous espérons également que les acteurs du contexte scolaire qui auront lu cette recherche

trouveront eux aussi les renseignements nécessaires pour favoriser le vécu de leurs élèves durant leur parcours scolaire.

**ANNEXE 1**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

J'accepte de participer à la recherche « Le projet d'études de jeunes collégiens : les influences de leur perception de soi et de leur vécu durant leur parcours scolaire », réalisée par Julie Lévesque dans le cadre de son Mémoire à l'Université du Québec à Montréal. Le principal objectif de cette recherche consiste à comprendre ce qui fait qu'un jeune a une telle perception de lui-même aujourd'hui, et qu'est-ce qui l'amène à s'engager dans son actuel projet d'études.

J'accepte d'accorder une entrevue individuelle à Julie Lévesque. Je comprends que je peux à tout moment mettre fin à ma participation à cette recherche.

J'accepte que cette rencontre soit enregistrée sur cassette audio, en sachant qu'il me sera possible d'écouter la bande sonore de l'entrevue si je le désire. Seuls Julie Lévesque et son directeur de Maîtrise M. Jean-François René auront accès à cette bande audio et à sa retranscription. Le contenu de l'entrevue ne devra servir qu'aux fins de cette recherche. Les rapports de recherche intérimaires et final pourront présenter les résultats ou les extraits d'entrevue à condition qu'il soit impossible d'identifier qui que ce soit.

\_\_\_\_\_  
Nom de l'interviewé(e)

\_\_\_\_\_  
Nom de l'interviewer

\_\_\_\_\_  
Signature de l'interviewé(e)

\_\_\_\_\_  
Signature de l'interviewer

\_\_\_\_\_  
Nom du directeur de Maîtrise

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature du directeur de Maîtrise

**ANNEXE 2**  
**QUESTIONNAIRE DE PRÉ-ENTREVUE**

Avant de vous rencontrer en entrevue, nous aimerions que vous répondiez par écrit à ces quelques questions. Le but de ce questionnaire est de nous éclairer sur certains aspects qui nous aideront plus tard dans le traitement et l'analyse des données de cette recherche...merci!

1. Quel est votre nom? \_\_\_\_\_
2. Quel est votre âge? \_\_\_\_\_
3. Quel est votre sexe? \_\_\_\_\_
4. De quelle région venez-vous? \_\_\_\_\_
5. Quels sont les programmes d'études qui vous intéressent?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Avez-vous déjà décroché de l'école?    Oui/ Non

Si oui, pourquoi et à quelle(s) occasion(s)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Quelles sont vos aspirations face à votre projet d'études?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Quelles sont vos disponibilités pour que nous puissions nous rencontrer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. À quel numéro peut-on vous rejoindre?

\_\_\_\_\_

### ANNEXE 3

#### SCHÉMA D'ENTREVUE

Début de l'entretien :

Dès le début de la rencontre avec la personne interviewée nous allons préciser l'objectif de l'entretien et la durée approximative de la rencontre (1h30).

Objectif de l'entretien : Comprendre ce qui fait qu'un jeune adulte a une telle perception de lui-même aujourd'hui et qu'est-ce qui l'amène à s'engager dans son actuel projet d'études.

Préciser le fonctionnement de la rencontre, c'est-à-dire entrevue semi-dirigée laissant une place prédominante au vécu de la personne interviewée. Expliquer brièvement les raisons de l'enregistrement, la confidentialité et faire signer le formulaire de consentement.

Déroulement de l'entretien :

<b>VOLET 1 : NOUS ALLONS DÉBUTER AVEC DES QUESTIONS TOUCHANT TA SITUATION ACTUELLE</b>	
<b>Question d'introduction :</b> Qu'est-ce que tu fais présentement au Collège de Valleyfield?	a) Retour aux études? b) Temps partiel ou temps plein? c) Motivations? Aspirations? d) Perception de soi

<b>VOLET 2 : MAINTENANT, NOUS ALLONS RECULER DANS LE TEMPS ET PARLER DE TES SOUVENIRS D'ÉCOLE</b>		
<b>ÉTAPES</b>	<b>EXPÉRIENCE</b>	<b><u>VARIABLES QUI ONT INFLUENCÉ SON ESTIME DE SOI ET SON BAGAGE PERSONNEL</u></b>
« <i>Quels souvenirs conserves-tu de ...</i> »		
Maternelle	<b>-Relation avec les pairs</b> « Parle-moi de ta relation avec tes amis (es) » <b>-Relation avec l'autorité</b> « Est-ce que tu t'entendais bien avec... »	Professeurs « Quel genre de relation entretenais-tu avec tes professeurs? » Parents « Comment percevais-tu tes parents? »
Primaire	<b>-Comportement</b> « Quel genre d'enfant étais-tu? »	Suspension/ expulsion « Est-ce qu'il y a des choses que tu as fait à l'école qui t'ont donné du trouble? »
Secondaire		
Cégep	<b>-Apprentissages</b> « Est-ce qu'il y a des matières que tu aimais plus ou au contraire moins à l'école? »	Motivation scolaire Méthodes d'enseignement Implication des parents
*À chaque fin d'étape, faire un bilan. Il s'agit de faire émerger aux yeux de l'élève ce qu'il retient de ce passage. ex. : À la fin de ton primaire avais-tu une bonne estime de soi?	<b>-Rendement scolaire</b> « Explique en quoi ton rendement scolaire pouvait influencer ton image de soi? » <b>-Situation ou événement particulier</b>	Pression venant des professeurs ou des parents Stigmatisation « Est-ce que tes professeurs et les élèves te jugeaient en regard de ta véritable personnalité ou en fonction de tes performances scolaires? » Séparation, divorce, décès, changement d'école etc.

<b>VOLET 3 : NOUS ALLONS EN TERMINANT REGARDER LE BILAN QUE TU FAIS DE TES ANNÉES SCOLAIRES</b>
---

-Comment qualifies-tu tes années scolaires? -À tes yeux, qu'est-ce qui t'as influencé (positivement ou négativement) à te diriger vers ce projet d'études?
---

Conclusion de l'entretien :

En guise de conclusion pour cet entretien, nous tiendrons compte des suggestions de Boutin, qui nous incite à récapituler dans les grandes lignes les étapes parcourues lors de la rencontre. (Boutin, 2000) Puis, tout comme au début de l'entretien, c'est avec chaleur que nous allons remercier l'élève d'être venu et d'avoir participé à ce mémoire.



## BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, Leon et David A. Snow. 2001. « L'exclusion sociale et le soi : une perspective d'interactionnisme symbolique ». *Sociologie et sociétés*, vol. 33, n° 2, p. 13-27.
- André, Christophe. 2002. « L'estime de soi au quotidien ». *Sciences humaines*, n° 131, p.21-39.
- Association des parents partenaires du cégep du Vieux Montréal, 2008.  
<http://www.cvm.qc.ca/cegep/assosyndicats/appcvm/pages/relationparents.aspx>
- Aubert, Nicole. 2004. « Que sommes-nous devenus? ». *Sciences humaines*, n° 154, p.36-41.
- Beauregard, Louise-Anne, Bouffard, Richard et Duclos, Germain. 2000. *Estime de soi et compétence sociale chez les enfants de 8 à 12 ans*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 115 p.
- Bee, Helen, et Denise Boyd. 2005. *Psychologie du développement: les âges de la vie*. 2<sup>e</sup> éd., France : De Boeck Université, 568 p.
- Bidart, Claire. 1997. *L'amitié, un lien social*. Paris : La Découverte, 402 p.
- Bloch, H. (dir. publ.). *Grand dictionnaire de la psychologie*, nouv. éd. (1999). Paris : Larousse-Bordas.
- Bourcet, Claude. 1997. « Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 3, p. 315-333.
- Boutin, Gérald. 2000. « La conduite de l'entretien (chap. 5) » In *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec, p. 103-127.
- Boutinet, Jean-Pierre. 1999. « L'adulte immature ». *Sciences humaines*, n° 91, p. 22-25.
- Bujold, Charles, Geneviève Fournier et Léo-Daniel Lambert. 1998. « La valeur prédictive de l'estime de soi et de la congruence personne-champ d'études dans la transition études-travail : Plus de questions que de réponses ». *Revue canadienne de counselling*, vol. 32, p. 333-349.
- Cabin, Philippe. 1999. « Obligé d'être libre? », *Sciences humaines*, n° 91, p. 20-21.
- Canada, Agence de santé publique du Canada. 1999. *La santé des jeunes : tendances au Canada*. H39-498/1999F. Ottawa : Imprimeur de la Reine.  
[http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/hbsc02\\_ch2\\_f.html](http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/hbsc02_ch2_f.html)

- Canada, Agence de santé publique du Canada. 2004. *Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence : Constatations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ELNEJ*. H39-668/2003F. Ottawa : Imprimeur de la Reine.  
[http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/pcr-rpe/vi\\_commentaires\\_f.html](http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/pcr-rpe/vi_commentaires_f.html)
- Canada, Rapport du gouvernement du Canada, 2003. *Le bien-être des jeunes enfants au Canada*. RH64-20/2003. Ottawa : Imprimeur de la Reine.  
[http://socialunion.gc.ca/e.cd/2003/report2\\_f/ft.html](http://socialunion.gc.ca/e.cd/2003/report2_f/ft.html)
- Cazabon, Gilles. 2007. « Imaginatifs et audacieux : les nouveaux Hackers arrivent », *Le Point en administration de la santé et des services sociaux*, vol. 3, n° 1, p. 36-38.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1998. *L'école, une communauté éducative : Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 66 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2001. *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 90p.
- De Gaulejac, Vincent. 2003. « Malaise dans la transmission ». *Empan*, n° 50, p. 32-37.
- De Léonardis, Myriam et Odette Lescarret. 1998. « Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité à l'adolescence ». In *Estime de soi : perspectives développementales*, sous la dir. de M. Bolognini et Y. Prêteur. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 217-232.
- De Saint-Paul, Josiane. 1999. *Estime de soi, confiance en soi*. Paris : Inter Éditions, 230 p.
- Deschavanne, Eric et Pierre-Henri Tavoillot. 2008. « Une crise de l'âge adulte? Les âges de la vie bouleversés ». *Sciences humaines*, n° 193, 4 p.  
[http://www.scienceshumaines.com/une-crise-de-l-age-adulte\\_fr\\_22180.html](http://www.scienceshumaines.com/une-crise-de-l-age-adulte_fr_22180.html)
- Deslandes, Rollande. 2001. « L'environnement scolaire ». In *6-12-17... nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, sous la dir. de Hamel, M., Blanchet, L. et Martin, C. Québec : Les publications du Québec, p. 251-286.
- Doray, Pierre, France Picard, Claude Trottier et Amélie Groleau. 2009. « Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles ». *Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*, n° 44, 31p.
- Dubar, Claude. 2000. « La catégorie de jeunesse ». *Informations sociales*. n°84, p.28-37.
- Dubet, François, et Danilo Martuccelli. 1996. *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Édition du Seuil, 361 p.

- Dubet, François, et Danilo Martuccelli. 1998. *Dans quelle société vivons-nous?* Paris : Édition du Seuil, 335 p.
- Duclos, Germain. 2004. *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 248 p.
- Duclos, Germain et Françoise Robert. 2000. « Enfants hyperactifs, parents compréhensifs ». *Le magazine enfants Québec*, vol. 12, n° 6, p.36-39.
- Esterle-Hedibel, Maryse. 2006. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes ». *Déviances et Société*, vol. 1, n° 30, p. 41-65.
- Galland, Olivier. 2002. *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin, coll. « U », 248 p.
- Kodsi, Josette, et Marc Molgat. 2008. « Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. Travailler pendant les études permet-il de "construire des certitudes"? ». *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 14, n° 1, p. 103-127.
- Favre, Bernard, Jean-Marc Jaeggi et Françoise Osiek. 2004. « Famille, école et collectivité : la situation des enfants de milieux populaires;». Service de la recherche en éducation, Genève, 16 p.
- Fontaine, Anne-Marie, et Jean-Pierre Pourtois. 1998. *Regards sur l'éducation familiale*. Paris : De Boeck Université, 328 p.
- Fournier, Martine. 2004. « Souci du corps et sculpture de soi ». *Sciences humaines*, n° 154, p. 44-46.
- Fortin, Laurier et F. François Strayer. 2000. « Caractéristiques de l'élève en trouble du comportement et contraintes sociales du contexte ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 1, p. 3-236.
- Garceau, Josée. 2008. « Enseigner aux jeunes du Millénaire, tout un défi ! »: Conférence donnée au Collège de Valleyfield (Valleyfield, 10 juin 2008). Document Power Point produit par Josée Garceau, section information et recrutement de l'Université de Sherbrooke.
- Gauthier, Madeleine. 2004. *Passifs ou acteurs : les tendances actuelles chez les jeunes : Colloque de l'association des cadres des collèges du Québec* (Québec, 11 et 12 novembre 2004).  
[http://agora.qc.ca/colloque/accq2004.nsf/Conferences/Passifs\\_ou\\_acteurs\\_les\\_tendances\\_actuelles\\_chez\\_les\\_jeunes](http://agora.qc.ca/colloque/accq2004.nsf/Conferences/Passifs_ou_acteurs_les_tendances_actuelles_chez_les_jeunes)
- Guba, Egon G. et Yvonna S. Lincoln. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage, 416 p.

- Hamel, Marthe. 2001. « Le concept de soi ou l'estime de soi ». In *6-12-17... nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, sous la dir. de Hamel, M., Blanchet, L. et Martin, C. Québec : Publications du Québec, p.133-168.
- Harter, Susan. 1998. « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques » In *Estime de soi : perspectives développementales*, sous la dir. de M. Bolognini et Y. Prêteur. Lausanne: Delachaux et Niestlé, p. 57-81.
- Hetherington, E. Mavis. 1999. *Coping with Divorce, Single Parenting and Remarriage: A Risk and Resilience Perspective*. New Jersey : Erlbaum, 366 p.
- Herry, Yves et Chantal Crête. 1991 « Le concept de soi et les comportements scolaires et sociaux des élèves du primaire », *Canadian Journal of Special Education*, vol. 7, n° 2, p.181-201.
- Jendoubi, Verena. 2002. « Estime de soi et évaluation scolaire, évaluation de la rénovation ». Document de travail n° 3, Service de la recherche en éducation, Genève.
- Kellerhals, Jean, Gilbert Ritschard, Massimo Sardi et Cléopâtre Montandon. 1992. « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents ». *Revue de sociologie française*, vol. 33, n° 3, p. 313-333.
- Laperrière, Anne. 1997. « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives ». In *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, in J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires. Boucherville : Gaétan Morin éditeur, p. 365-389.
- Laporte, Daniel, et Lise Sévigny. 1998. *Comment développer l'estime de soi de nos enfants. Guide pratique à l'intention des parents d'enfants 6 à 12 ans*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 120 p.
- Le Breton, David 2002. « Tatouages, piercings... un bricolage identitaire? ». *Sciences humaines*, n° 132. p. 32-34.
- Malewska-Peyre, Hanna. 1990. « Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires ». In *Stratégies identitaires*. Sous la dir. de Camillieri, C. Paris : Presse universitaires de France, p.111-141.
- Martinot, Delphine. 2001. « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 3, p. 483-502.

- Martinot, Delphine et Jean-Marc Monteil. 1996. « Insertions scolaires et représentations de soi : étude expérimentale ». In *Perspectives cognitives et conduites sociales*, sous la dir. de J.L. Beauvois, R.V. Joule, et J.M. Montreil, vol.5. Paris : Delachaux et Niestlé. p. 49-65.
- Maslow, Abraham. 1972. « *Vers une psychologie de l'être* ». Paris : Fayard. 270 p.
- Maxwell, Joseph A. 1999. « *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive* ». Fribourg : Éditions universitaires. p.55-93
- Mercier, Lucie. 1994. « L'approche biographique et le processus du passage à la retraite ». *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 10, p. 103-119.
- Molgat, Marc. 2007. « Capital social et ambivalence intergénérationnelle : le soutien parental aux jeunes qui ont quitté les études secondaires sans diplôme ». *Revue Enfances, Famille, Génération*, n° 7, automne 2007.
- Molgat, Marc et Mircea Vultur. 2009. « L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille? » *Recherches sociographiques*, vol. 50, n° 1, p. 41-66.
- Molénat, Xavier. 2004. « Devoir s'inventer ». *Sciences humaines*, n° 154, p. 42-43.
- O'Connor, T. et J. Jenkins. 2000. « Marital Transition and Children's Adjustments », document de travail : W-01-1-3<sup>E</sup>. Ottawa, Développement des ressources humaines.
- Ohsako, Toshio. 1996. « La violence à l'école : introduction au dossier ». *Perspectives*, vol. 26, n° 2, p. 257-260.
- Pan Ké Shon, Jean-Louis. 1998. « D'où sont mes amis venus?... » *Insee Première*, no 163 (octobre).  
[http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ip613.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip613.pdf)
- Pelletier, François-Nicolas. 2009. « La génération Y, qui dirigera? ». *Le magazine Université de Sherbrooke*, vol. 2, n° 1 (janvier), p. 7-12.
- Perrenoud, Philippe. 1990. « Culture scolaire, culture élitaine? » *Coordination*, n° 37 (mai), p 21-23.  
[http://www.unige.ch/fpse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1990/1990\\_03.html](http://www.unige.ch/fpse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_03.html)
- Perrenoud, Philippe. 1999. « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? » (10 novembre 2004), Université de Genève.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)
- Pervin, Lawrence A. et Oliver P. John. 2004. *La personnalité de la théorie à la recherche*. Paris : De Boeck Université, 576 p.

- Pierrehumbert, Blaise, Kathya Tamagni Bernasconi et Solange Geldof. 1998. « Estime de soi et alternatives pédagogiques » In *Estime de soi : perspectives développementales*, sous la dir. de M. Bolognini et Y. Prêteur. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p.182-193.
- Prêteur, Yves. 2002. « Développement de l'estime de soi et réussite scolaire ». L'Unité de Formation et de recherche de Psychologie, Université de Toulouse 2, France.  
<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/novembre/Preteur.htm>
- Prêteur, Yves et Barbara Vial. 1998. « Estime de soi scolaire et métier d'élève » In *Estime de soi : perspectives développementales*, sous la dir. de M. Bolognini et Y. Prêteur. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p.194-215.
- Québec, Gouvernement du Québec.2009. *La Loi sur l'instruction publique*. Québec : Les Publications du Québec. À ce jour au 23 mai 2009.  
[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Québec, ministère de l'Éducation. 1997. *Prendre le virage du succès*. Québec : Les Publications du Québec.
- Revaz, Nadia. 2002 « Dossier Estime de soi ». *Regard d'un psychologue sur l'estime de soi et des autres* (novembre 2002), réf. du 17 février 2005.  
<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonanceprinc.htm>
- Riossan, Odile. 2004. « Les relations amicales des jeunes : un analyseur des trajectoires sociales lors du passage à l'âge adulte ». *Genèses*, n° 54, p. 148-161.
- Roche, Anne. 1983. « Repeindre son passé ». *Sciences humaines*. n° 192, p.91-98.
- Roy, Jacques, Nicole Mainguy, Madeleine Gauthier et Lise Giroux. 2005a. « Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale ». Publication sous la responsabilité du Cégep de Sainte-Foy en collaboration avec l'Observatoire Jeunes et Société (INRS), 143 p.
- Roy, Jacques, Nicole Mainguy, Madeleine Gauthier et Lise Giroux. 2005b. « Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale ». Rapport synthèse et paramètres d'intervention. Publication sous la responsabilité du Cégep de Sainte-Foy en collaboration avec l'Observatoire Jeunes et Société (INRS), 11 p.
- Sauvé, Colette. 1997. *Apprivoiser l'hyperactivité et le déficit d'attention : Guide destiné aux parents*. Centre hospitalier régional du Suroît, Québec, 85 p.
- Seidah, Amélie, Thérèse Bouffard et Carole Vezeau. 2004. « Perceptions de soi à l'adolescence : différence entre les filles et garçons ». *Enfance*, vol. 56, p. 405-420.

- Stassen Berger, Kathleen. 2001. *Psychologie du développement*. Québec : Modulo, 540 p.
- Troger, Vincent. 2005. « Peut-on enseigner sans humilier ? ». *Sciences humaines*, n° 165, p. 26-28.
- Veigh, Blandine. 2004. « De la portée des récits de vie dans l'analyse des processus globaux ». *Bulletin de méthodologie sociologique*, 84. Mis en ligne le 30 mai 2008. Consulté le 17 juin 2009.  
<http://bms.revues.org/index78.html>.
- Vultur, Mircea. 2005. « Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle; étude sur les jeunes désengagés ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17, n° 2, p. 96-108.
- Vultur, Mircea. 2005. « *Les valeurs des jeunes et leur rapport aux institutions : quelques pistes de réflexions pour l'intervention et la prévention.* » Conférence présentée au colloque « Les jeunes et la SST dans une société en mouvement » (Montréal, 28 avril 2005). Montréal : Institut national de la recherche scientifique, 20 p.