

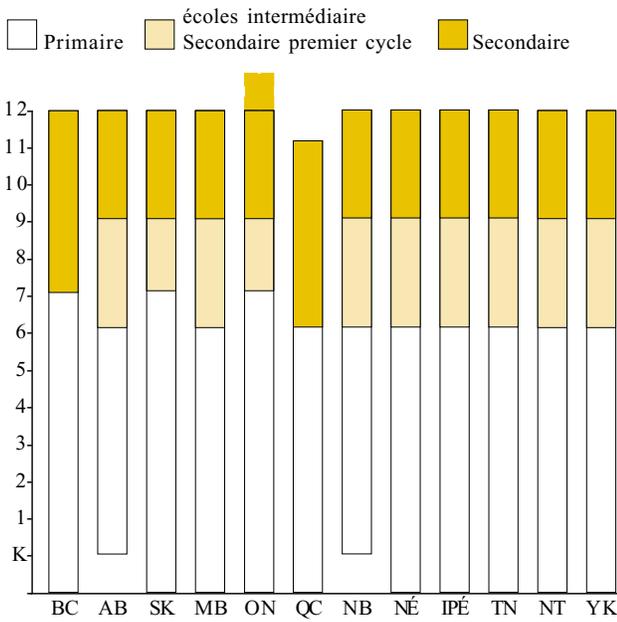
La vie à l'école

Les adolescents passent une partie importante de leur vie quotidienne à l'école. Les résultats de recherches de plus en plus nombreuses tendent à confirmer que ce que les jeunes vivent à l'école exerce une profonde influence sur leur développement social et affectif, notamment sur leurs comportements de santé et l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes (Rudd et Walsh, 1993; Resnick et coll., 1993). Pour beaucoup d'élèves, l'école est une expérience largement satisfaisante. Leur attitude positive à l'égard de l'école est constamment renforcée par la reconnaissance de leurs réalisations par leurs enseignants ainsi que par leur participation à la vie sociale qui tourne autour du milieu scolaire. Pour certains jeunes, toutefois, l'école est un endroit menaçant, où les attentes exagérément élevées les exposent aux critiques et à l'exclusion. Bon nombre d'entre eux abandonnent graduellement l'école. Une recherche récente a démontré que ces élèves en voie d'abandonner l'école ont tendance à s'associer à des jeunes qui ont des sentiments et des valeurs analogues aux leurs et avec lesquels ils finissent par adopter des comportements présentant des risques pour la santé (Connop et King, 1999).

Il n'y a pas de système d'éducation national au Canada. Chaque province et territoire peut établir son curriculum d'enseignement et son propre système scolaire (voir la figure 1.1). Il est utile de signaler qu'en ce qui concerne la 6^e et la 10^e année, la structure du système scolaire est assez semblable partout au pays, et que le contenu des cours qui y sont enseignés ne varie pas beaucoup d'une province à l'autre. Les élèves de la 6^e année restent ensemble la plupart du temps, et ils ont le même enseignant. Ceux de la 10^e année choisissent leurs cours et ont des horaires individuels. Les enseignants et la composition des groupes varient selon les matières. En règle générale, deux ou trois programmes sont offerts, permettant soit d'entreprendre des études postsecondaires, soit d'accéder directement au monde du travail. En ce qui concerne la 8^e année, toutefois, le système scolaire diffère davantage d'une région à l'autre du pays. Plusieurs

Figure 2.1

La structure organisationnelle des écoles canadiennes, par province/territoire



provinces ont un premier cycle de l'enseignement secondaire qui va de la 7^e à la 9^e année. Les écoles secondaires de premier cycle se trouvent souvent dans les mêmes établissements que les écoles secondaires de deuxième cycle, où vont les élèves de la 10^e à la 12^e année. Les systèmes scolaires des provinces et des territoires vont jusqu'à la 12^e année, sauf au Québec, où il existe un volet primaire (de la 1^{re} à la 6^e année) et un volet secondaire (de la 7^e à la 11^e année). En Ontario, où l'enseignement secondaire peut durer 4 ou 5 ans, il existe des écoles intermédiaires et des écoles primaires, cours moyens, ainsi que différentes combinaisons entre les deux. Bref, les systèmes scolaires en vigueur au Canada sont organisés de façon très semblable au niveau de la 6^e et de la 10^e année, mais ils diffèrent notablement d'une région du pays à l'autre au niveau de la 8^e année.

Ces dernières années, le Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC) a joué un rôle de premier plan dans l'élaboration de curricula communs à travers le pays. Le Conseil a aussi mis en place le Programme d'indicateurs du rendement scolaire, qui permet d'évaluer les connaissances des élèves des 3^e, 6^e et 9^e années en anglais, en mathématiques et en sciences.

Le Canada a aussi participé à des programmes internationaux d'évaluation des connaissances des élèves en mathématiques et en sciences. Cet intérêt attaché aux épreuves standardisées et à des curricula communs dans un contexte comparatif entre les pays et les provinces a donné son élan à des initiatives d'élaboration de curricula qui mettent l'accent sur des résultats mesurables. Les cours axés sur les objectifs de carrière (travail, collège, université) sont une autre retombée logique de cette orientation.

Par ailleurs, non seulement les systèmes d'éducation varient d'un pays à l'autre, mais la nature des rapports entre les élèves et les enseignants ainsi que le traitement des élèves n'ayant pas obtenu la note de passage ne sont pas partout les mêmes (King et coll., 1996). Dans des pays comme la France, la Belgique et la Hongrie, beaucoup d'élèves redoublent une classe si leurs résultats ne sont pas jugés satisfaisants. Ailleurs, par exemple en Norvège, en Suède et au Danemark, presque tous les élèves avancent d'une année à l'autre avec leurs camarades, au moins jusqu'à ce qu'ils aient terminé leur 10^e année. Ces différences tant sur le plan des systèmes d'éducation que de l'enseignement et de l'apprentissage n'ont que peu d'effets sur le degré de satisfaction des élèves, mais certaines observations à cet égard méritent néanmoins d'être signalées. Ainsi, dans les pays où on utilise davantage des méthodes pédagogiques plus autoritaires centrées sur l'enseignant, plus d'élèves disaient ne pas aimer l'école.

Dans le présent chapitre, nous examinons les changements survenus depuis 1990 quant à l'opinion qu'ont les élèves de leur rendement scolaire ainsi qu'à leurs attentes et à leur degré de satisfaction à l'égard de l'école, notamment en ce qui concerne leurs rapports avec les enseignants et les autres élèves, l'intérêt que portent leurs parents à ce qui se passe à leur école, les pressions exercées sur les élèves pour qu'ils obtiennent de bons résultats ainsi que les comportements de harcèlement. Il est également question des résultats de l'enquête de 1998 concernant les absences de l'école sans raison valable, le harcèlement et le sentiment d'être en sécurité à l'école.

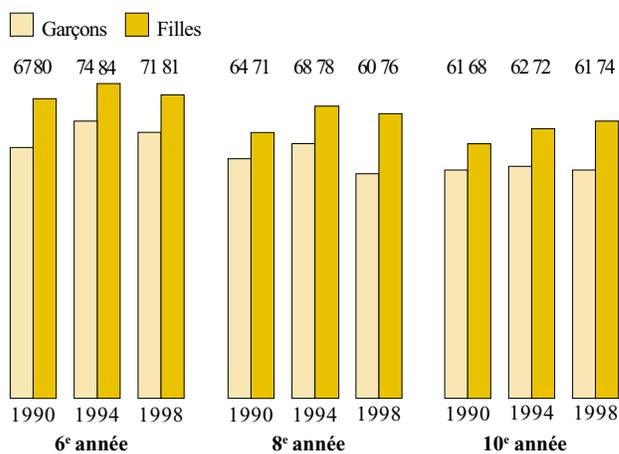
Le rendement scolaire

Des différences considérables d'un pays à l'autre quant à l'opinion qu'avaient les élèves de leur rendement scolaire étaient ressorties de l'enquête de 1994 (King et coll., 1996). À la question « Selon toi, que pensent tes enseignants du travail que tu fais à l'école par rapport au travail de tes camarades? », les élèves pouvaient répondre « excellent », « bon », « moyen » ou « inférieur à la moyenne ». Nous nous attendions à ce que les réponses des élèves se répartissent de façon à peu près égale entre ces quatre choix, mais ce ne fut le cas que dans quelques pays. Au Canada, notamment, une proportion étonnamment élevée d'élèves ont répondu « bon » ou « excellent » (85 % des filles et 74 % des garçons de la 6^e année). Dans des pays comme l'Allemagne et l'Autriche, où la répartition des élèves selon leurs résultats et capacités commence tôt et débouche sur des programmes spécialisés dans les écoles secondaires, on observe d'une manière générale qu'une proportion beaucoup moindre d'élèves ont choisi les réponses « bon » et « excellent » que dans les pays comme le Canada et le Danemark, où cette répartition s'opère plus tard.

Comme on le voit à la figure 2.2, les réponses des élèves à cette question n'ont pas beaucoup changé en dix ans. Ainsi, il y a toujours un nombre beaucoup plus élevé de filles que de garçons, dans chaque classe, qui pensent que leur travail à l'école est « bon » ou « excellent ». Cet écart témoigne-t-il des différences réelles qui existent entre garçons et filles sur le plan du rendement scolaire, comme le démontrent les notes scolaires et les résultats obtenus aux épreuves standardisées des élèves de l'un et l'autre sexes? La réponse est oui, mais avec certaines réserves. Il est vrai que les filles obtiennent de meilleures notes à l'école que les garçons dans presque toutes les matières (King et Peart, 1994). Pour ce qui est des épreuves standardisées, toutefois, l'écart entre garçons et filles est beaucoup moins important et ne correspond pas nécessairement à l'opinion qu'ont les élèves de leur rendement à l'école. Ainsi, à l'épreuve de mathématiques proposée aux élèves de 8^e année dans

Figure 2.2

Élèves qui ont répondu que leurs enseignants jugeaient « bon » ou « excellent » leur travail à l'école par rapport au travail de leurs camarades (%)



le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences, les filles ont obtenu en moyenne de meilleurs résultats que les garçons à trois des six sous-épreuves et des résultats comparables à une des sous-épreuves (Robitaille et coll., 1996). À l'épreuve de sciences, les garçons ont obtenu de meilleures notes que les filles à cinq des sept sous-épreuves (Robitaille et coll., 1996). Aux épreuves d'écriture et de lecture proposées en 1998 dans le cadre du Programme d'indicateurs du rendement scolaire du CMEC, tant les filles de 13 ans que celles de 16 ans ont obtenu des résultats dépassant de loin ceux des garçons (Conseil des ministres de l'Éducation, 1998).

Malheureusement, tous les élèves ne retirent pas les mêmes avantages de leurs années d'école. Les notes servent à distinguer les élèves et, en définitive, à déterminer quels sont ceux qui pourront entreprendre

Figure 2.3

Facteurs associés à l'opinion qu'ont les élèves de leur rendement scolaire



des études postsecondaires et récolter les avantages sociaux et économiques normalement associés à une telle formation plus poussée. Les jeunes qui sont privés de cette possibilité de poursuivre leurs études ont tendance à se détacher tant de l'école que du foyer familial. La figure 2.3 illustre le rapport qu'on observe entre l'opinion qu'ont les élèves de leur rendement scolaire et certains autres éléments de l'enquête. Les corrélations ainsi observées étaient très rarement supérieures à 0,15 pour les élèves de 6^e année, mais elles étaient plus nombreuses et plus fortes pour ceux des 8^e et 10^e années. Pour les élèves de toutes les classes étudiées, il existe une nette corrélation entre l'opinion quant à son rendement scolaire et le degré de satisfaction à l'égard de l'école. Même chose au chapitre des relations avec les parents. Donc, plus l'opinion des élèves quant à leur rendement scolaire est positive, meilleures sont leurs relations avec leurs parents et plus ils sont satisfaits de l'école. Il existe en outre une corrélation moyenne entre l'opinion qu'ont les élèves des 8^e et 10^e années de leur rendement scolaire et les comportements nuisibles pour la santé. De façon plus précise, les élèves qui estiment leur rendement scolaire médiocre ont plus tendance que les autres à consommer de la marijuana, à fumer, à s'enivrer ainsi qu'à avoir des ami-e-s qui ont ces mêmes comportements. Il semble aussi exister un lien positif entre le fait de vivre avec les deux parents et l'opinion des élèves quant à leur rendement scolaire, mais seulement pour les répondants de la 8^e année. Par ailleurs, les élèves qui n'ont pas une grande estime d'eux-mêmes étaient plus susceptibles d'avoir une opinion négative de leur rendement scolaire.

La satisfaction à l'égard de l'école

L'équipe de recherche sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire (enquête HBSC) a accordé la priorité aux questions de l'adaptation à l'école et à la vie scolaire dans les enquêtes de 1994 et de 1998. La question des rapports entre l'école et la santé n'était abordée que de façon superficielle dans l'enquête de 1990.

On voit à la figure 2.4 que, pour les trois classes étudiées, beaucoup plus de filles que de garçons disent aimer beaucoup l'école. Fait inexplicable, plus d'élèves étaient satisfaits de l'école en 1994 qu'en 1990 et en 1998. Ce sont les élèves de 6^e année qui ont indiqué dans la plus forte proportion qu'ils aimaient beaucoup l'école, puis cette proportion se stabilise graduellement en 8^e, 9^e et 10^e années. Cet écart correspond au passage d'un mode d'enseignement davantage axé sur l'élève (un enseignant par classe) en 6^e année à un mode d'enseignement plus axé sur les matières au secondaire, où les élèves ont un enseignant différent pour chaque matière.

Figure 2.4

Élèves qui ont répondu qu'ils aimaient « beaucoup » l'école (%)

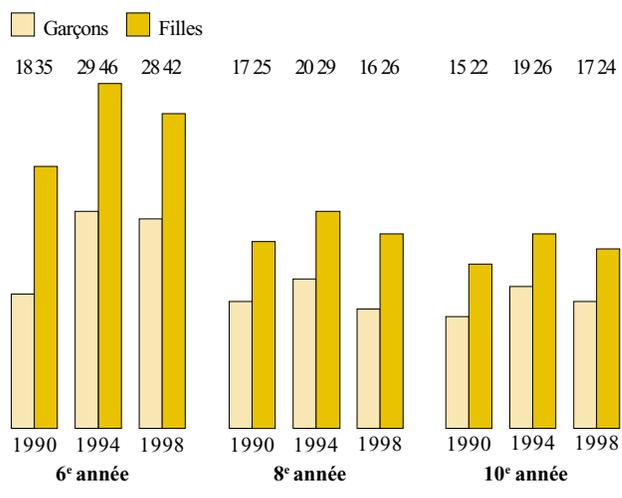
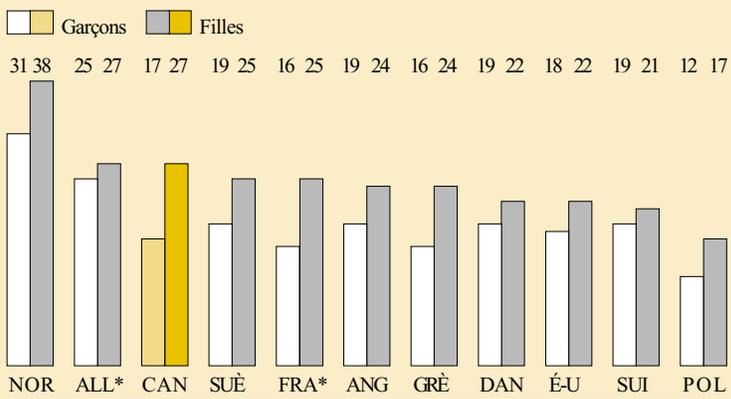


Figure 2.5

Élèves de treize ans qui ont répondu qu'ils aimaient « beaucoup » l'école, par pays, 1998 (%)



*La France et l'Allemagne sont représentées par région (on trouvera les explications à ce sujet au chapitre 1).

Dans tous les pays, plus de filles que de garçons ont répondu qu'elles aimaient l'école. Les proportions d'élèves qui aimaient beaucoup l'école sont comparables dans la plupart des pays; elles sont toutefois les plus élevées en Norvège et les plus faibles en Pologne. Les différences qui existent d'un pays à l'autre quant à l'organisation du système scolaire ou aux méthodes d'enseignement et à l'approche de l'apprentissage n'influent apparemment pas beaucoup sur cette variable. (King et coll., 1996)

Figure 2.6

Élèves qui étaient d'accord avec l'énoncé « J'éprouve un sentiment d'appartenance à mon école » (%)

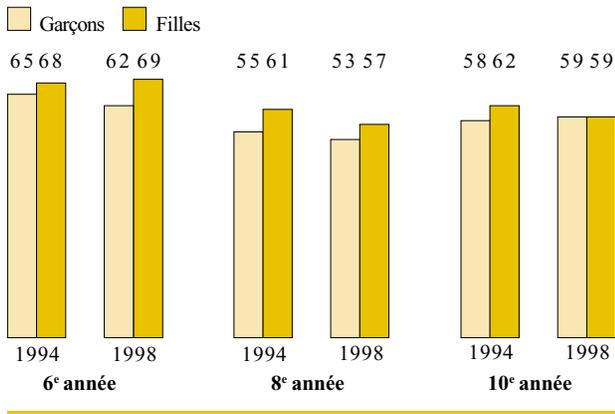
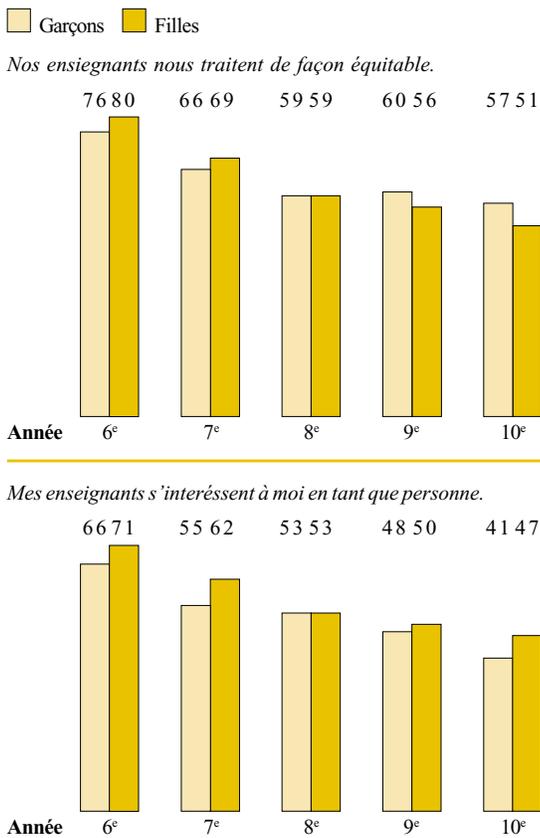


Figure 2.7

Élèves qui étaient d'accord avec les énoncés concernant leurs enseignants, 1998 (%)



Les enquêtes de 1994 et de 1998 comprenaient des énoncés supplémentaires concernant la satisfaction générale des élèves à l'égard de l'école, notamment « Notre école est un endroit où on se sent bien », « Dans notre école, les règles sont équitables » ainsi que « J'éprouve un sentiment d'appartenance à mon école », dont les résultats sont présentés à la figure 2.6. Ces énoncés portent sur différents aspects de la vie à l'école, mais il existe une forte corrélation entre la plupart d'entre eux. Plus de la moitié des élèves étaient d'accord avec l'énoncé « J'éprouve un sentiment d'appartenance à mon école », légèrement plus de filles que de garçons ayant cette opinion, à l'exception des élèves de 10^e année à l'enquête de 1998. Les résultats des deux enquêtes ont été à peu près les mêmes pour cet énoncé.

Les relations avec les enseignants

C'est une tâche difficile pour les enseignants que de participer au choix des élèves qui pourront entreprendre des études universitaires tout en faisant en sorte que tous les jeunes auxquels ils enseignent se sentent acceptés et appréciés en tant que personnes. Néanmoins, la mesure dans laquelle les enseignants parviennent à créer un milieu stimulant joue un rôle fondamental dans le degré de satisfaction des élèves à l'égard de l'école (Samdal et coll., 1998). Les élèves devaient répondre à quatre questions concernant leurs relations avec leurs enseignants. Comme ces questions étaient formulées de façon légèrement différentes dans les questionnaires d'enquête de 1994 et de 1998, seuls les résultats de l'enquête de 1998 pour deux de ces questions sont présentés (figure 2.7).

La très grande majorité des élèves affirment pouvoir obtenir de l'aide supplémentaire de leurs enseignants au besoin. Les résultats varient très peu selon le sexe et la classe. Ce qui est quelque peu étonnant, étant donné que pour les deux énoncés relatifs aux enseignants présentés dans les figures (« Nos enseignants nous traitent de façon équitable » et « Mes enseignants s'intéressent à moi en tant que personne »), la proportion des réponses positives diminue dans les classes supérieures.

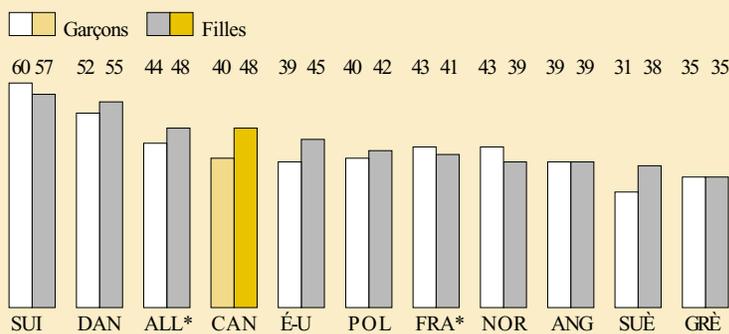
De toute évidence, les élèves estiment que leurs enseignants du niveau primaire s'intéressent davantage à eux en tant que personnes que leurs enseignants du secondaire. Obligés de se concentrer davantage sur l'enseignement de leur matière et sur la réussite de leurs élèves et, bien sûr, ayant à enseigner à plus d'élèves chaque jour, les enseignants trouvent apparemment plus difficile d'accorder aux jeunes tout le temps et l'attention dont ceux-ci estiment avoir besoin. À noter que légèrement plus de filles que de garçons pensaient que leurs enseignants s'intéressaient à elles en tant que personnes.

Les relations avec les autres élèves

Dans le rapport d'enquête précédent sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire (enquête HBSC), nous signalions des différences importantes entre les pays concernant la nature des relations des élèves avec leurs camarades (King et coll., 1996). Dans certains pays, on favorise le processus de socialisation en offrant régulièrement aux élèves des occasions de discuter entre eux de questions d'actualité ainsi qu'en faisant en sorte qu'ils restent dans les mêmes groupes d'une classe à l'autre. Au Canada, la grande place accordée aux matières enseignées et l'organisation des classes suivant les choix de cours des élèves, qui fait en sorte que la

Figure 2.8

Élèves de quinze ans qui étaient d'accord avec l'énoncé « Mes enseignants s'intéressent à moi en tant que personne », par pays, 1998 (%)

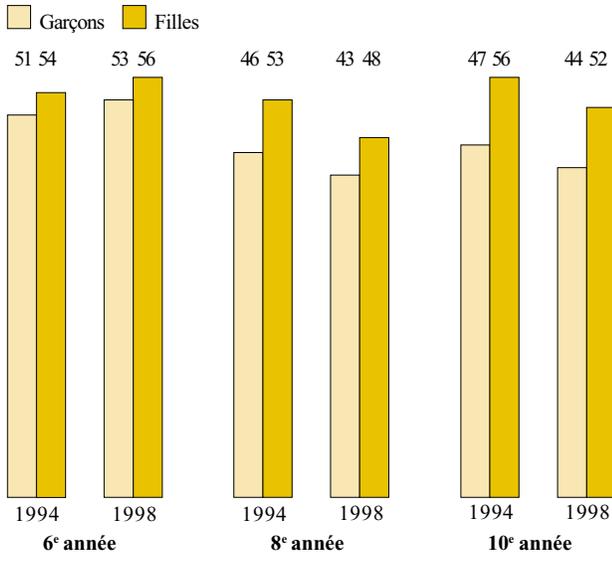


*La France et l'Allemagne sont représentées par région (on trouvera les explications à ce sujet au chapitre 1).

Il est difficile pour des enseignants de 10^e année de faire en sorte que leurs élèves aient le sentiment qu'ils se soucient d'eux, étant donné qu'ils ne voient ces élèves qu'en classe, dans un contexte essentiellement axé sur la matière enseignée et l'attribution de notes. Même au Danemark, où la composition des groupes ne change pas selon les cours, beaucoup d'élèves estiment que leurs enseignants ne s'intéressent pas à eux en tant que personnes. Les enseignants suisses ont particulièrement bien réussi à faire en sorte que leurs élèves considèrent qu'ils s'intéressent à eux en tant que personnes.

Figure 2.9

Élèves qui estimaient que les autres élèves de leurs classes étaient « souvent » ou « toujours » gentils et serviables (%)

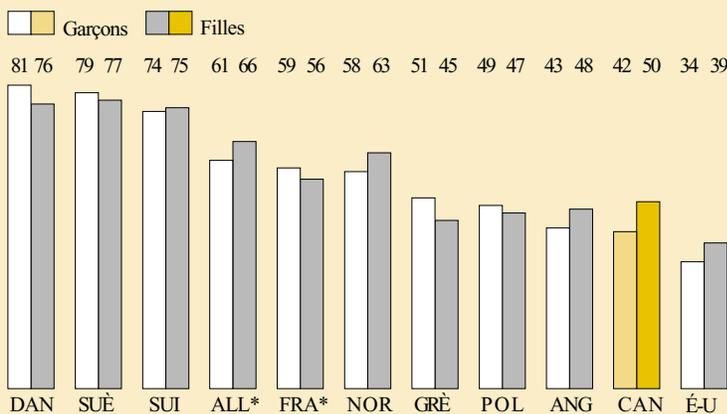


composition des groupes change de période de classe en période de classe, ne permettent apparemment pas de créer le climat le plus propice au développement social des jeunes.

Par rapport à ce qu'on observe dans d'autres pays, une proportion importante d'élèves canadiens se considèrent comme des personnes solitaires n'ayant pas beaucoup de rapports avec leurs camarades (King et coll., 1996). La figure 2.9 illustre à la fois la façon dont la situation a évolué entre 1994 et 1998 et la façon dont les résultats des enquêtes varient de la 6^e à la 10^e année à cet égard. Plus de filles que de garçons ont indiqué que les autres élèves étaient « souvent » ou « toujours » gentils et serviables avec elles. La situation n'a pas beaucoup changé entre les deux enquêtes. Fait intéressant, la proportion d'élèves qui ont répondu « souvent » ou « toujours » à cette question est la plus élevée en 6^e année, puis elle tombe à son plus bas en 8^e année, puis commence à augmenter en 10^e année. Cela peut laisser croire que les réseaux d'entraide s'affaiblissent lorsque les élèves passent d'une situation où ils ont un seul enseignant à une situation où ils ont un enseignant pour chaque matière, mais qu'ils se rétablissent graduellement au secondaire, au fur et à mesure que les élèves se retrouvent plus souvent dans les mêmes groupes à la suite de leurs choix de cours.

Figure 2.10

Élèves de treize ans qui estimaient que les autres élèves de leurs classes étaient « souvent » ou « toujours » gentils et serviables, par pays, 1998 (%)



On observe des écarts importants entre les pays pour cette variable. Les pourcentages d'élèves qui estimaient que leurs camarades sont gentils et serviables sont particulièrement faibles dans les pays anglophones. Les pourcentages élevés obtenus au Danemark et, dans une moindre mesure, en Suède et en Suisse, ne sont pas sans rapport avec l'accent que mettent ces pays sur le développement social.

*La France et l'Allemagne sont représentées par région (on trouvera les explications à ce sujet au chapitre 1).

Les jeunes ont un besoin impératif de se sentir acceptés et soutenus par leurs parents, leurs enseignants et leurs camarades. L'adolescence est une période de la vie particulièrement difficile, et il est troublant de constater le nombre relativement peu élevé d'élèves qui estiment que les autres élèves de leurs classes les acceptent toujours tels qu'ils sont (figure 2.11). Les proportions ne varient pas beaucoup d'une enquête à l'autre.

Les absences de l'école sans raison valable

Une question portant sur les absences de l'école sans raison valable des élèves canadiens a été ajoutée au questionnaire de l'enquête de 1998. L'hypothèse à la base de cet ajout était que ces absences pouvaient avoir des conséquences pour la santé des élèves concernés qui pouvaient ainsi, les jours où ils devraient être à l'école, rencontrer d'autres élèves ayant fait comme eux à des endroits où ils ont le loisir de fumer, de prendre de la drogue et de boire de l'alcool. Un pourcentage étonnamment élevé d'élèves des deux sexes ont indiqué qu'ils avaient manqué l'école sans raison valable (figure 2.12). Les proportions sont à peu près les mêmes chez les garçons et chez les filles, et elles augmentent de façon régulière de la 6^e à la 10^e année. Plus précisément, 20 p. 100 des filles et 22 p. 100 des garçons de la 10^e année avaient manqué trois jours d'école ou plus durant le semestre en cours.

Figure 2.11

Élèves qui estimaient que les autres élèves de leurs classes les acceptaient « toujours » tels qu'ils sont (%)

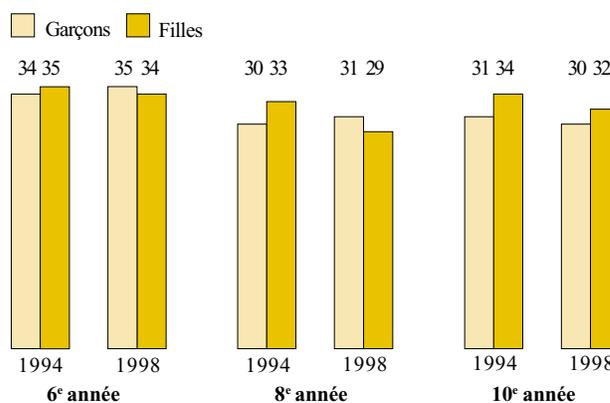
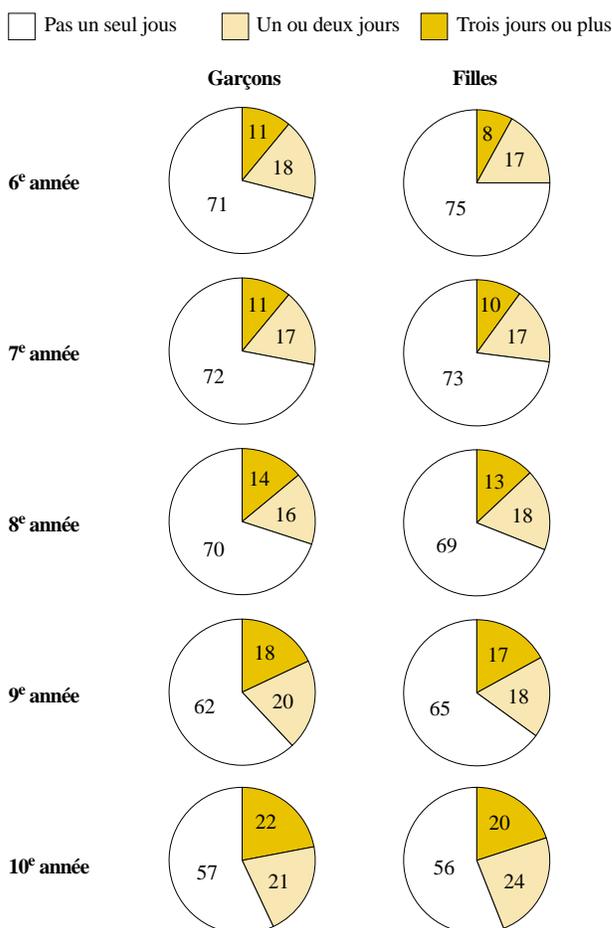


Figure 2.12

Élèves qui ont manqué l'école sans raison valable au cours du semestre, par classe et par sexe, 1998 (%)



La figure 2.13 montre les corrélations observées entre l'habitude de manquer l'école sans raison valable et d'autres variables. Aucune de ces corrélations n'est supérieure à 0,15 pour la 6^e année, mais les rapports

Figure 2.13

Facteurs associés à l'habitude de manquer l'école sans raison valable

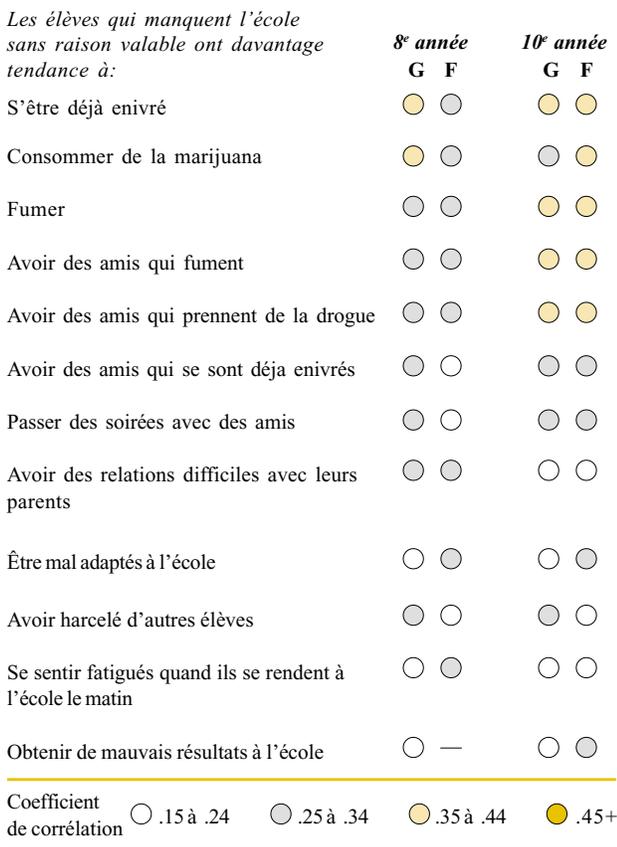
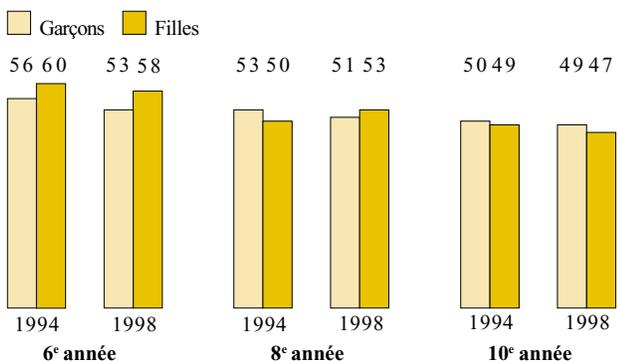


Figure 2.14

Élèves qui estimaient que leurs parents étaient « toujours » prêts à venir discuter avec leurs enseignants à l'école (%)



sont plus étroits pour plusieurs variables pour la 8^e et la 10^e année. Il ressort clairement de l'analyse que les élèves qui manquent souvent l'école sans raison valable ont davantage tendance à s'associer à des élèves qui fument, qui boivent de l'alcool ou qui prennent de la drogue, ce qui, bien évidemment, les incite à faire de même. Ces élèves ont aussi davantage tendance à passer du temps en soirée avec leurs ami-e-s, souvent pour se livrer à ces mêmes comportements qui mettent en péril leur santé. En outre, une plus forte proportion d'entre eux ont des relations difficiles avec leurs parents ainsi qu'à l'école et, pour ce qui est des élèves de 10^e année, ils ont tendance à obtenir des notes inférieures à la moyenne. L'habitude de manquer l'école n'est apparemment qu'une des conséquences de l'aliénation des jeunes ainsi que de leur désengagement à l'égard de l'école et du foyer familial.

Les parents et l'école

Le soutien des parents joue un rôle déterminant dans l'intégration des jeunes à l'école et leur rendement scolaire (Steinberg et coll., 1992). Il est aussi particulièrement important que les parents puissent communiquer facilement avec l'école de leurs enfants et qu'ils se sentent à l'aise de discuter avec les enseignants et vice versa. Dans certains pays, on fait beaucoup d'efforts pour associer les parents au processus de prise de décisions dans les écoles; dans d'autres pays, on les incite plutôt à ne pas se mêler des affaires des enseignants et de l'école. La première de ces deux attitudes a manifestement des effets positifs sur la satisfaction des élèves à l'égard de l'école (King et coll., 1996; Resnick et coll., 1998). Au Canada, les parents sont invités à venir discuter avec les enseignants de leurs enfants à intervalles réguliers durant l'année scolaire. La proportion des élèves qui estiment que leurs parents sont toujours prêts à venir discuter avec leurs enseignants à l'école est indiquée à la figure 2.14. Les pourcentages diminuent légèrement de classe en classe mais, globalement, à peu près la moitié des élèves ont répondu que leurs parents étaient toujours disposés à venir discuter avec leurs enseignants. On n'observe que peu de différence entre garçons et filles pour cette variable, sauf en 6^e année. Comme il en va nettement de l'intérêt

des élèves que leurs parents viennent régulièrement discuter avec leurs enseignants, c'est donc un point que tant les écoles que les parents devraient s'efforcer d'améliorer.

La pression associée aux attentes quant au rendement scolaire

Il est difficile tant pour les parents que pour les enseignants de bien doser les attentes à l'égard du rendement scolaire de leurs enfants et de leurs élèves. Le stress qu'éprouvent les élèves qui se sentent continuellement talonnés ou qui ont l'impression de ne pas être à la hauteur de ce qu'on attend d'eux peut leur donner des maux de tête, les empêcher de bien dormir ou même les pousser à se replier sur eux-mêmes. Comme on pouvait s'y attendre, le rendement scolaire des élèves qui disent éprouver trop de pression à l'école est souvent inférieur à la moyenne ou en deçà des attentes de leurs enseignants et de leurs parents. Les figures 2.15 et 2.16 montrent les proportions d'élèves qui disaient subir des pressions considérables pour bien réussir à l'école. La première des deux figures montre clairement que la proportion d'élèves qui avaient ce sentiment augmente de façon constante entre la 6^e et la 10^e année. Fait à signaler, les garçons sont plus nombreux à se considérer ainsi

Figure 2.15

Élèves qui ont dit éprouver beaucoup de pression à cause du travail scolaire qu'ils ont à faire (%)

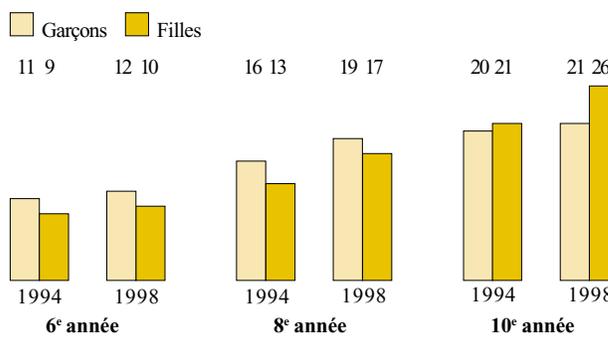


Figure 2.16

Élèves qui étaient d'accord avec l'énoncé « Mes enseignants attendent trop de moi à l'école » (%)

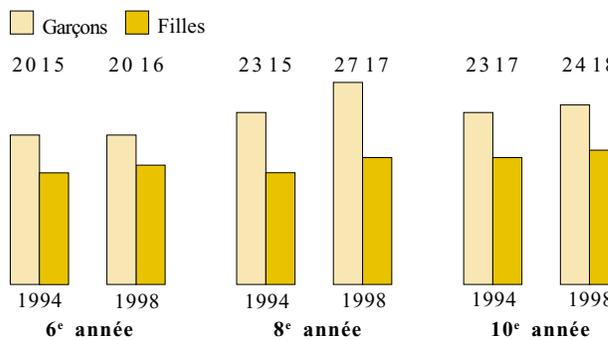
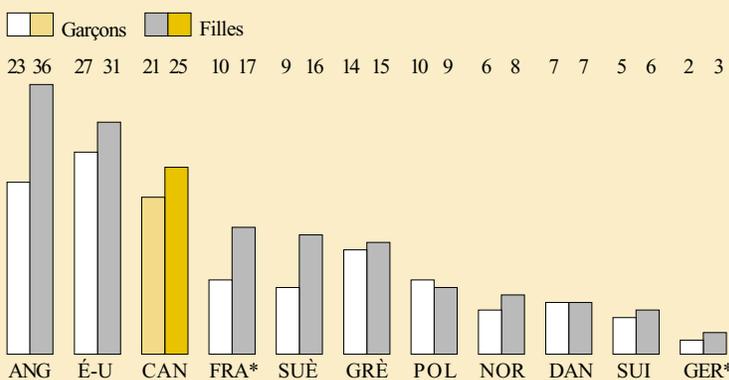


Figure 2.17

Élèves de quinze ans qui ont dit éprouver beaucoup de pression à cause du travail scolaire qu'ils ont à faire, 1998 (%)

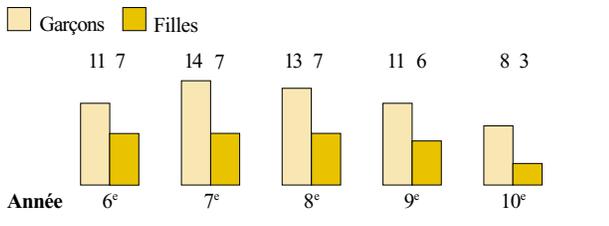


*La France et l'Allemagne sont représentées par région (on trouvera les explications à ce sujet au chapitre 1).

Les élèves des pays anglophones, à savoir l'Angleterre, les États-Unis et le Canada, sont plus nombreux à éprouver beaucoup de pression à cause du travail scolaire qu'ils ont à faire. À l'opposé, ceux des pays scandinaves et de l'Allemagne sont peu nombreux à subir une telle pression. Rien n'indique que les élèves qui subissent beaucoup de pressions liées à leur rendement scolaire obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves internationales de sciences et de mathématiques.

Figure 2.18

Élèves qui se sentent « rarement » ou ne se sentent « jamais » en sécurité à l'école, 1998 (%)



talonnés en 6^e et en 8^e année, alors qu'en 10^e année, une plus forte proportion de filles que de garçons disaient être aux prises avec ce problème. La proportion des élèves qui disent éprouver beaucoup de pression à cause du travail scolaire qu'ils ont à faire a légèrement augmenté entre l'enquête de 1994 et celle de 1998.

Contrairement à ce qu'on observe concernant les attentes des parents, où les résultats ne sont pas très différents pour les garçons et pour les filles (voir la figure 3.11), plus de garçons que de filles de toutes les classes estimaient que leurs enseignants attendent trop d'eux à l'école (figure 2.16).

Le sentiment d'être en sécurité à l'école

On se préoccupe de plus en plus de la violence et des problèmes de harcèlement à l'école depuis quelques années (Pepler, Craig et Roberts, 1998). Ainsi, des programmes destinés à s'attaquer au problème du harcèlement entre élèves dans les écoles ont été élaborés et mis en œuvre d'après les travaux d'un chercheur norvégien, Dan Olweus (Olweus, 1994). On s'inquiète aussi du nombre d'élèves qui apportent des armes à l'école. Dans quelle mesure ces situations influent-elles sur le sentiment des élèves d'être en sécurité à l'école? La figure 2.18 montre les proportions d'élèves qui ont affirmé qu'ils ne se sentaient que rarement ou ne se sentaient jamais en sécurité à l'école en réponse à une question qui n'a été posée que dans l'enquête de 1998. Une plus forte proportion de garçons que de filles éprouvaient ce sentiment d'insécurité à l'école, le pourcentage le plus élevé étant observé en 7^e année. À l'opposé, seulement 3 p. 100 des filles de 10^e année s'inquiétaient de leur sécurité à l'école. Il reste que le simple fait qu'autant de jeunes se sentent ainsi menacés à l'école donne à penser qu'il est urgent d'intervenir.

On a demandé aux élèves non pas s'ils portaient eux-mêmes des armes, jugeant la question trop délicate, mais si leurs ami-e-s en portaient. La figure 2.19 montre ainsi indirectement qu'un nombre peu élevé—

mais néanmoins d'une certaine importance—d'élèves portent des armes. La plupart des jeunes concernés soutiennent qu'il ne s'agit que d'une simple précaution au cas où ils auraient à se défendre.

Le problème du harcèlement entre élèves était un élément important de l'enquête HBSC de 1994. Il n'existe pas de définition universellement reconnue du harcèlement, mais on s'entend généralement pour dire qu'il s'agit de comportements qui sont destinés à intimider physiquement, verbalement ou psychologiquement une personne en lui faisant peur, en lui causant du chagrin ou en lui faisant du mal, qui se caractérisent par un rapport de force inégal et qui se manifestent sans qu'il n'y ait eu provocation de la part de la victime (Farrington, 1993). Les victimes de harcèlement sont plus susceptibles de se sentir seules ou mal acceptées à l'école (figure 2.20). Elles sont aussi plus susceptibles d'être solitaires, de ne pas être heureuses et de ne pas avoir une très grande estime d'eux-mêmes. Ironiquement, elles ont également davantage tendance à harceler d'autres élèves.

Dans toutes les classes, sauf celles de la 10^e année, une plus forte proportion de garçons se disaient

Figure 2.19

Élèves qui ont répondu que la plupart ou la totalité de leurs ami-e-s portent des armes, 1998 (%)

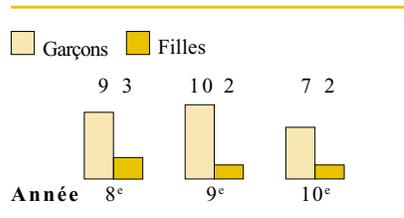


Figure 2.20

Facteurs associés au fait d'être victime de harcèlement

Les élèves qui ont été victimes de harcèlement ont davantage tendance à:

	6 ^e année		8 ^e année		10 ^e année	
	G	F	G	F	G	F
Avoir le sentiment d'être tenu à l'écart	○	●	●	○	○	○
Se sentir démunis	○	○	○	○	○	○
Se sentir seuls	○	○	○	○	○	○
Avoir des périodes de déprime	○	○	○	○	○	○
Être mal adaptés à l'école	○	○	○	○	○	○
Avoir harcelé d'autres élèves	○	○	○	○	○	○
Avoir une mauvaise estime de soi	○	○	○	○	○	—
Avoir des périodes de irritabilité	—	○	○	○	○	○
Ne pas être heureux	—	○	○	○	—	○
Éprouver de la pression à cause du travail scolaire	○	○	○	○	—	—
Avoir des relations difficiles avec leurs parents	○	○	○	○	—	—
N'être pas intégrés socialement	○	○	○	—	○	—

Coefficient de corrélation ○ .15 à .24 ○ .25 à .34 ● .35 à .44 ● .45+

Figure 2.21

Élèves qui ont été victimes de harcèlement à l'école au cours du semestre (%)

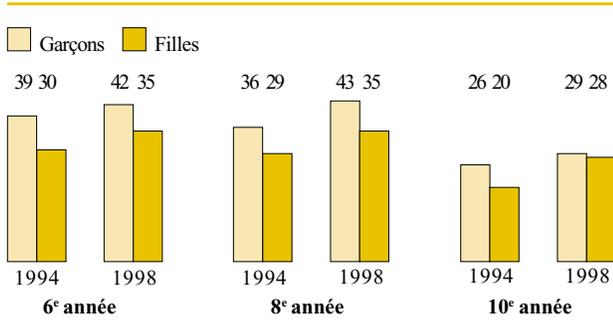
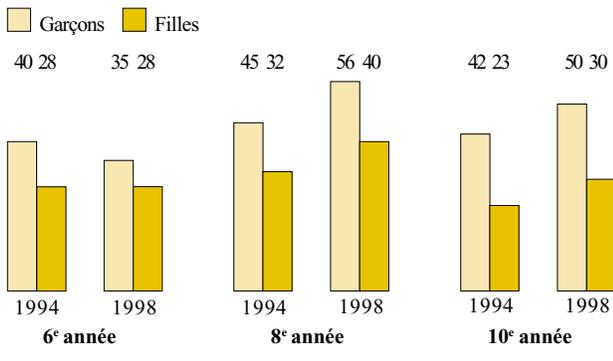


Figure 2.22

Élèves qui en ont harcelé d'autres à l'école au cours du semestre (%)

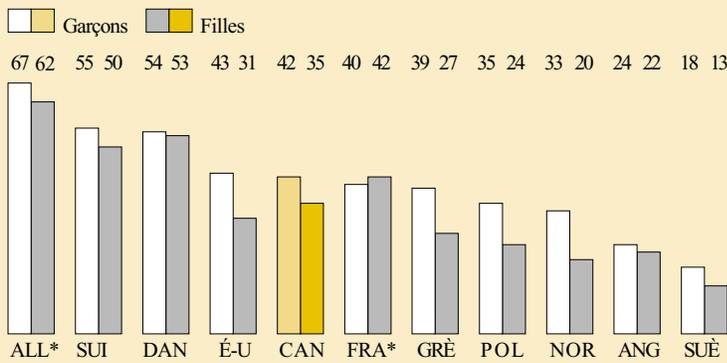


victimes de harcèlement. Fait à signaler, malgré les efforts, sporadiques faut-il dire, déployés dans beaucoup d'écoles pour s'attaquer au problème du harcèlement, la proportion des élèves affirmant avoir été harcelés par des camarades était plus élevée en 1998 qu'en 1994 (figure 2.21). Les élèves qui harcèlent leurs camarades sont généralement un peu plus âgés que les autres élèves et ils ont tendance à avoir des difficultés scolaires. Ils sont aussi plus nombreux à faire des choses qui mettent leur santé en péril et, peut-être plus important, à avoir été eux-mêmes victimes de harcèlement. Toutes classes confondues, beaucoup plus de garçons que de filles ont reconnu avoir déjà harcelé certains de leurs camarades (figure 2.22). Entre 1994 et 1998, la proportion des élèves de 8^e et de 10^e année qui ont dit en avoir harcelé d'autres a augmenté, à l'exception toutefois de celle des garçons de 6^e année, qui a diminué.

Le questionnaire d'enquête 1998 comprenait deux questions destinées à établir les formes que prenait le harcèlement. Les résultats de ce que les élèves de 6^e et de 10^e année ont répondu à la question « Au cours du présent semestre, as-tu été victime de l'une ou l'autre des formes de harcèlement décrites ci-dessous de la part d'autres élèves? » sont présentés à la figure 2.24. Les résultats varient selon le sexe—par exemple,

Figure 2.23

Élèves de treize ans qui ont été victimes de harcèlement à l'école au cours du semestre, 1998 (%)



*La France et l'Allemagne sont représentées par région (on trouvera les explications à ce sujet au chapitre 1).

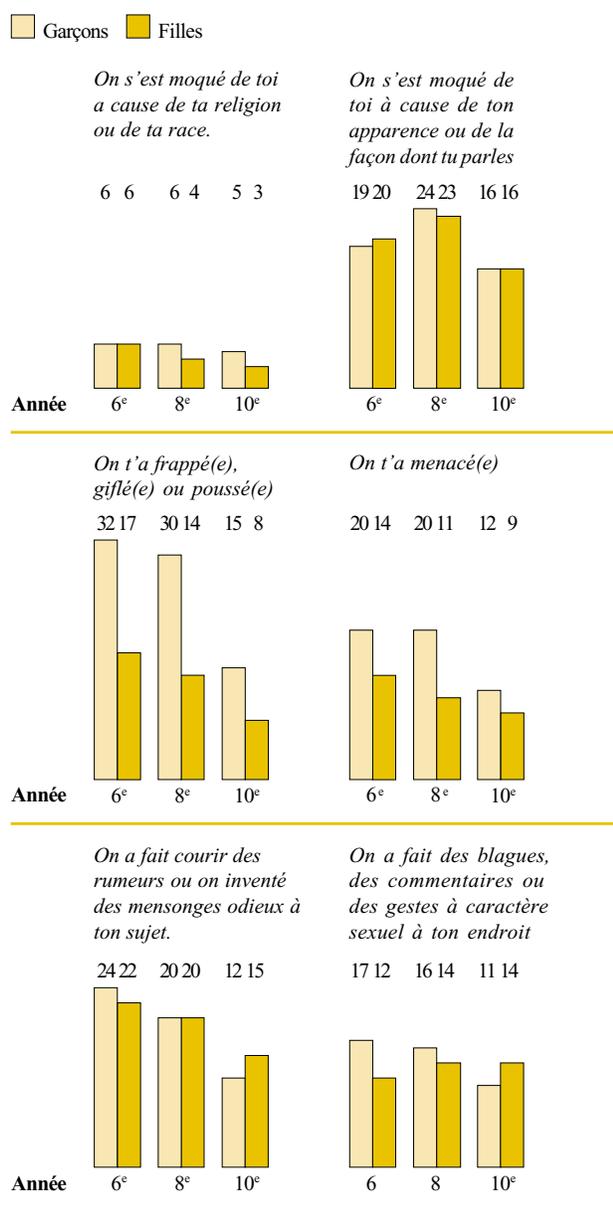
La notion de harcèlement n'étant pas comprise de la même façon partout dans le monde, la prudence s'impose lorsqu'on compare la situation entre les pays. Fait étonnant, les pays où le plus grand nombre d'élèves considèrent que leurs camarades sont gentils et serviables sont aussi souvent les pays où il y a le plus de problèmes de harcèlement. C'est le cas par exemple de l'Allemagne, de la Suisse et du Danemark. Même si le Canada se situe dans la moyenne des autres pays pour cette variable, la proportion d'élèves qui ont été victimes de harcèlement est assez élevée pour que ce comportement soit considéré comme un problème social.

la violence physique est plus courante chez les garçons, mais les écarts sont peu importants pour la plupart des catégories. De façon plus précise, assez peu d'élèves ont répondu qu'on s'était moqué d'eux à cause de leur religion ou de leur race, tandis qu'ils sont plus nombreux à avoir dit qu'on s'était moqué d'eux à cause de leur apparence et/ou à avoir fait courir des rumeurs ou à avoir inventé des mensonges à leur sujet. Pour ce qui est des élèves qui ont répondu

qu'on avait fait des blagues ou des commentaires à caractère sexuel à leur endroit, les proportions sont à peu près les mêmes en 6^e et en 10^e année.

Figure 2.24

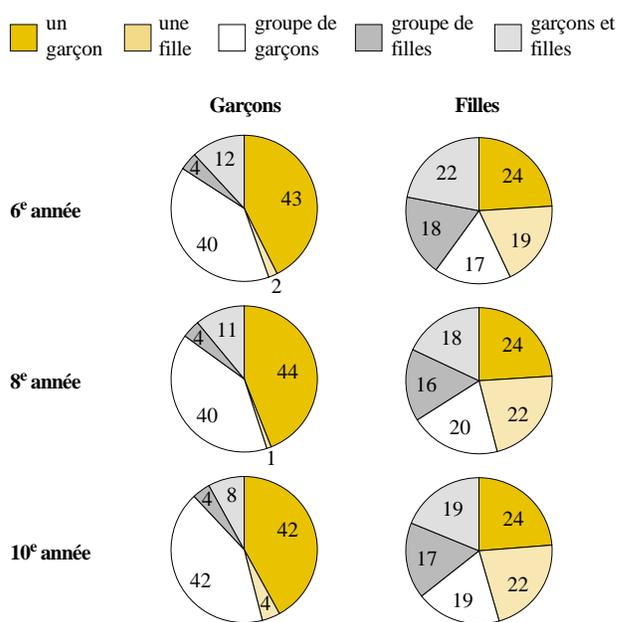
Formes de harcèlement dont les élèves ont été victimes, 1998 (%)



La deuxième question inédite concernait les auteurs des actes de harcèlement. Comme on le voit à la figure 2.25, près de la moitié des garçons, toutes classes confondues, qui ont répondu avoir été harcelés disaient l'avoir été par un autre garçon seul et, pour plus du tiers d'entre eux, par un groupe de garçons. À peu près 10 p. 100 d'entre eux avaient été harcelés par un groupe de garçons et de filles. Fait à signaler, 6 p. 100 des garçons de 10^e année qui avaient été harcelés l'avaient été par des filles. La situation est assez différente pour les filles, quoique, comme dans le cas des garçons, l'auteur du harcèlement était le plus souvent un garçon seul. Venaient ensuite « un fille » ou « un groupe de garçons » (environ 20 p. 100 dans l'un et l'autre cas) et, pas loin derrière, « un groupe de garçons et de filles ». Environ 15 p. 100 des filles avaient été harcelées par un groupe de filles. On observe peu de différences d'une classe à l'autre quant au sexe de l'élève ou des élèves (dans le cas de groupes) qui harcelaient leurs camarades.

Figure 2.25

Élèves qui en ont harcelé d'autres, 1998 (%)



Résumé

D'une manière générale, les élèves canadiens sont plutôt satisfaits de leur vie à l'école, quoique la proportion de ceux qui disent aimer beaucoup l'école diminue progressivement entre la 6^e et la 10^e année. On observe une corrélation entre les attitudes positives à l'égard de l'école et la qualité des relations avec les parents, un bon état de santé et le sentiment d'être heureux ainsi que le fait d'éviter les comportements dommageables pour la santé. En progressant dans leurs études, les élèves ont de plus en plus le sentiment que leurs enseignants s'intéressent moins à eux en tant que personnes. Ce sentiment tient probablement au fait qu'on attache une plus grande importance au rendement scolaire et aux matières enseignées dans les classes supérieures. Les filles étaient plus nombreuses que les garçons à trouver gentils et serviables leurs camarades de classe, mais c'est tout de même un point qui, de toute évidence, devrait être amélioré. Dans beaucoup de pays d'Europe, les élèves sont plus nombreux à pouvoir compter sur le soutien de leurs camarades de classe.

Par ailleurs, le nombre élevé d'élèves, même des classes inférieures, qui manquent l'école sans raison valable étonne. Et cette tendance s'observait autant chez les filles que chez les garçons. Il existait par ailleurs une corrélation entre ces absences non motivées et certains comportements nuisibles pour la santé (par exemple, le fait de prendre de la drogue, de fumer et de s'être déjà enivré) ainsi que la fréquentation d'amis qui font eux aussi des choses qui mettent en péril leur santé.

Juste un peu plus de la moitié des élèves estimaient que leurs parents sont toujours prêts à venir discuter avec leurs enseignants à l'école. Comme il s'agit d'une importante stimulation pour le rendement scolaire et la motivation des élèves, cette proportion devrait être plus élevée. Par ailleurs, les élèves éprouvent de plus en plus de pression à cause du travail scolaire qu'ils ont à faire à mesure qu'ils progressent de classe en classe, une fille sur quatre en 10^e année se plaignant de cette pression. Notre enquête a en outre démontré que les parents avaient des attentes plus élevées que les enseignants à l'égard des répondants, ce qui donne à penser que les parents ont une plus grande part de responsabilité que l'école dans la création d'attentes déraisonnables.

Même si relativement peu d'élèves ont dit qu'ils se sentaient en danger à l'école, la sécurité à l'école est en voie de devenir une préoccupation réelle. Plus de garçons que de filles se sentaient menacés à l'école, les proportions de répondants qui entretenaient de telles craintes diminuant dans les classes supérieures.

Enfin, il ressort des enquêtes que le problème du harcèlement entre élèves est très répandu. Plus de garçons que de filles avaient été victimes de harcèlement et les proportions d'élèves qui disent avoir été harcelés ont légèrement augmenté entre 1994 et 1998. Le harcèlement est un comportement d'autant plus nuisible qu'il a des conséquences négatives tant pour les victimes que pour les auteurs des actes en cause. Rien ou presque n'indique que les efforts déployés pour lutter contre le harcèlement entre élèves dans les écoles du Canada aient donné les résultats escomptés.