

## Article

---

« Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses »

Anne Lessard, Laurier Fortin, Jacques Joly, Égide Royer, Diane Marcotte et Pierre Potvin  
*Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, 2007, p. 647-662.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/018962ar>

DOI: 10.7202/018962ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

---

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

---

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : [info@erudit.org](mailto:info@erudit.org)

# Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses

**Anne Lessard**, professeure  
Université de Sherbrooke

**Laurier Fortin**, professeur  
Université de Sherbrooke

**Jacques Joly**, professeur  
Université de Sherbrooke

**Égide Royer**, professeur  
Université Laval

**Diane Marcotte**, professeure  
Université du Québec à Montréal

**Pierre Potvin**, professeur  
Université du Québec à Trois-Rivières

**RÉSUMÉ** • L'objectif de cette étude à méthodologie mixte menée auprès de 32 décrocheurs est d'identifier les facteurs de risque d'abandon scolaire et de décrire leurs cheminements dans leurs milieux de vie. Un volet quantitatif sert à identifier les facteurs de risque, alors qu'un volet qualitatif permet de décrire le vécu des participants. Les résultats montrent que les participants ont fait face à un cumul de facteurs de risque alors qu'ils étaient inscrits à l'école secondaire. Aussi le discours des jeunes montre-t-il que, pour plusieurs, les difficultés vécues à l'enfance dans la famille les ont conduits progressivement vers l'abandon. Les difficultés rencontrées en milieu scolaire sont parfois attribuables à l'élève, parfois à son interaction avec ce milieu et ses intervenants.

**MOTS CLÉS** • décrocheurs, facteurs de risque, abandon.

L'abandon scolaire est un problème social complexe. Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2005) rapporte que, pour l'année 2003-2004, 28 % des élèves inscrits ont quitté l'école durant l'année scolaire sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires après cinq ans, et ne se sont pas réinscrits l'année suivante. Ils sont décrocheurs. Quoique l'abandon scolaire ne soit pas un phénomène nouveau, ses conséquences, pour le décrocheur, se sont accentuées au cours des dernières décennies. En effet, il y avait 30 % moins d'emplois en 2001 pour les personnes non diplômées d'études secondaires par rapport à 1990 (MÉLS, 2005). Les décrocheurs ont de la difficulté à s'insérer sur

le marché du travail et à garder un emploi: ils présentent un taux de chômage presque deux fois plus élevé que celui de la moyenne nationale (Statistique Canada, 2003).

Considérant les conséquences négatives pouvant découler de l'abandon scolaire, pourquoi un jeune choisirait-il cette voie plutôt que celle de la persévérance? Les modèles théoriques d'abandon scolaire (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000; Garnier, Stein et Jacobs, 1997) montrent que l'élève peut présenter certains facteurs de risque d'abandon et ce, depuis son enfance. On entend par *facteur de risque* un élément personnel, familial, social ou scolaire qui contribue à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme. Ainsi, certains éléments présents dans les divers milieux de vie de l'élève peuvent l'engager dans un cheminement le menant vers l'abandon.

Les résultats d'études montrent que les filles et les garçons ne sont pas toujours influencés par les mêmes facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. Ainsi, sur le plan des facteurs personnels, les garçons montrent généralement plus de problèmes extériorisés (agressivité et déviance) que les filles (Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 2000; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001) et parfois autant de problèmes intériorisés, comme la dépression (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). D'autre part, sur le plan cognitif, comparées aux garçons, les filles montrent un concept de soi plus faible (Lan et Lanthier, 2003) et utilisent davantage l'évitement comme stratégie de résolution de problèmes (Gélinas, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2000).

Sur le plan familial, quoique certaines pratiques éducatives parentales comme le manque de soutien affectif dans la famille, le faible engagement et l'encadrement contribuent à augmenter le risque d'abandon (LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993; Marcotte et collab., 2001; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 1999), ces pratiques agissent différemment sur le risque chez les filles et les garçons. Par exemple, chez les garçons, le manque de cohésion, les conflits (Fortin et collab., 2004; Marcotte et collab., 2001) et la discipline ambivalente des parents (LeBlanc et collab., 1993; Potvin et collab., 1999) sont des facteurs prédictifs d'abandon. Chez les filles, le manque de cohésion et d'organisation dans la famille (Fortin et collab., 2004), les troubles mentaux (Farahati, Marcotte et Wilcox-Gök, 2003) et la déviance des parents (LeBlanc et collab., 1993) sont liés au risque d'abandon.

Sur le plan scolaire, les garçons montrent un plus faible rendement scolaire (Battin-Pearson et collab., 2000; Gélinas et collab., 2000) et de moins bonnes habiletés scolaires (Newcomb, Abbott, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson et Hill, 2002) que les filles. Ils ont de moins bonnes relations avec les enseignants (Fortin et collab., 2004). Finalement, sur le plan social, ils sont plus sensibles au redoublement (Goldschmidt et Wang, 1999; Janosz et collab., 2000) et aux changements d'école (Alspaugh, 2000). En effet, le redoublement et les transitions d'une école à l'autre contribuent à changer la nature des liens avec les pairs et à isoler l'élève.

Tous ces facteurs contribuent à augmenter le risque d'abandon de façon plus prononcée pour les garçons que pour les filles.

Les modèles théoriques d'abandon scolaire (Battin-Pearson et collab., 2000; Garnier et collab., 1997) et les résultats de certaines études longitudinales (Fortin et collab., 2004; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000) démontrent, non seulement, que les facteurs personnels, familiaux et scolaires contribuent individuellement à augmenter le risque d'abandon, mais aussi qu'ils sont reliés entre eux, et qu'un cumul de facteurs augmente la probabilité d'abandon. Ainsi, le modèle théorique de Battin-Pearson et collab. (2000) suggère que le rendement scolaire est une variable médiatrice qui s'ajoute à la déviance, au faible engagement scolaire, à l'affiliation aux pairs déviants et aux pratiques éducatives des parents pour contribuer à un risque accru d'abandon scolaire. Ces variables contribuent à expliquer 53 % de la variance liée à l'abandon scolaire, alors que le rendement scolaire, à lui seul, en explique 33 %.

Pour Garnier et collab. (1997) ainsi que pour Jimerson et collab. (2000), le cumul de facteurs scolaires, tels le rendement et le comportement, et de facteurs familiaux, comme le statut socio économique et les pratiques éducatives des parents, contribue à augmenter le risque d'abandon, particulièrement lorsque les facteurs de risque familiaux sont présents pendant l'enfance. Les résultats de Fortin et collab. (2004) montrent que six facteurs contribuent à prédire le risque d'abandon scolaire chez les élèves du secondaire. Il s'agit du faible rendement scolaire en mathématiques, du haut niveau de dépression, du peu de soutien affectif des parents, du manque de cohésion familiale, du manque d'ordre et d'organisation dans la classe et de la perception négative des enseignants. Ces facteurs n'influencent pas tous les élèves de la même façon, mais ils s'accumulent et contribuent à augmenter le risque d'abandon scolaire.

Les études portant sur l'abandon scolaire et utilisant des méthodologies quantitatives ont permis aux chercheurs de préciser les facteurs qui contribuent à augmenter la probabilité d'abandon scolaire. Toutefois, comme l'ont souligné Jimerson et collab. (2000), les facteurs de risque sont probabilistes et n'influencent pas les individus de la même façon (Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997). Dei (2003) rapporte qu'il y a un aspect humain que les statistiques ne permettent pas de décrire. Peu de chercheurs ont décrit les milieux de vie et le contexte global dans lesquels évolue le jeune qui abandonne. Jimerson, Anderson et Whipple (2002) suggéraient de considérer la perspective des décrocheurs au sujet de leur vécu, composé d'expériences personnelles, familiales et scolaires qui les ont poussés à quitter l'école, afin de bien contextualiser les facteurs de risque dans le processus d'abandon scolaire. De quelle manière ces expériences vécues par les filles et les garçons dans les milieux de vie permettent-elles de mieux comprendre comment s'organise le risque d'abandon scolaire?

Le premier objectif de cette étude est d'identifier les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires présents durant le cheminement des élèves qui ont

décroché. Le deuxième objectif est de décrire les cheminements des décrocheurs et décrocheuses dans deux milieux de vie, la famille et l'école.

## **Méthode**

### ***Participants***

Cette étude a été menée auprès d'un échantillon de 16 décrocheurs et 16 décrocheuses qui participent à l'étude longitudinale (1996-2006) menée par Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (2000). Cet échantillon répond à trois critères: a) les participants ont abandonné l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, b) ils n'étaient pas inscrits à l'école à l'automne 2001 et c) ils proviennent de l'Estrie. Au moment où les participants ont été sélectionnés pour participer à l'étude de Fortin et collab. (2000), ils étaient tous inscrits à la même école, située dans un quartier défavorisé. Toutefois, au moment de l'abandon, les participants étaient inscrits dans différentes institutions, dont sept polyvalentes et trois Centres Jeunesse. Les participants étaient âgés de 18 à 21 ans, en 2003.

### ***Devis de recherche***

Cette étude utilise une méthodologie mixte de façon à permettre la triangulation et l'expansion des données (Greene, Caracelli et Graham, 1989). Ainsi, un volet quantitatif sert à répondre au premier objectif en présentant les facteurs de risque, alors qu'un volet qualitatif permet de décrire les cheminements des participants.

### ***Mesures***

**Facteurs de risque.** Afin d'assurer une triangulation méthodologique des données (Muchielli, 2002), certaines données quantitatives recueillies depuis 1996 ont été utilisées. Il s'agit notamment du rendement scolaire (notes en français, mathématiques et anglais) ainsi que de certains éléments comportementaux du dossier scolaire (absentéisme noté par nombre de cours manqués, retenues, suspensions internes et externes). Puisque les participants ont abandonné à différents moments mais qu'ils étaient tous inscrits à l'école en 1998, des données ont été obtenues à cette époque. De plus, des analyses ont été faites à l'aide des résultats obtenus par les participants sur plusieurs des outils utilisés par Fortin et collab. (2004), notamment pour tabuler le nombre de facteurs de risque présents dans leur vie alors qu'ils fréquentaient ou non l'école secondaire (consulter cette référence pour la valeur métrologique de chaque instrument). Les variables choisies l'ont été en fonction des facteurs reconnus comme meilleurs prédicteurs de l'abandon, selon les écrits scientifiques (Lessard, Fortin, Joly et Royer, 2005). Ainsi, les variables retenues pour cette analyse sont: sur le plan personnel, l'âge et les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés; sur le plan familial, le type de famille, le niveau de scolarité de la mère, la cohésion et les conflits familiaux et, finalement, sur le plan scolaire, le statut d'adaptation scolaire de l'élève, l'engagement de l'élève,

le soutien de l'enseignant, le redoublement et l'absentéisme. La tabulation des facteurs a été faite en fonction des critères suivants.

Quand un élève atteignait ou dépassait le seuil de risque fixé pour chacune des variables, il obtenait un score de 1, alors que l'élève qui n'était pas à risque se voyait attribuer un score de 0. Pour l'âge à l'entrée au secondaire, le participant était considéré à *risque* et se voyait donc attribuer un score de 1 s'il avait 13 ans ou plus à son entrée au secondaire. Pour les troubles de comportement extériorisés, deux variables constituaient ce score, soit le niveau de comportements agressifs et le niveau de comportements extériorisés tels qu'évalués par l'enseignant avec l'outil de mesure des habiletés sociales de Gresham et Elliott (1990). Un participant était considéré à risque lorsqu'il avait un score de 3 sur l'une ou l'autre de ces sous-échelles. La variable des troubles de comportement intériorisés était évaluée à l'aide de l'indice de dépression de Beck (1978). Un participant était considéré comme à risque s'il appartenait à la catégorie 2 ou 3 sur l'échelle de dépression. Sur le plan familial, un participant qui évoluait dans une famille dite *intacte* était considéré comme non à risque. Tout autre élève était considéré à risque. D'autre part, si la mère d'un participant n'avait pas terminé son secondaire, le participant était considéré à risque. Quant à la cohésion familiale et aux conflits familiaux, le score  $z$  de ces deux sous-échelles de l'instrument de mesure de l'environnement familial, une adaptation du *Family Environment Scale* (Moos et Moos, 1981), a été utilisé, et un score d'un écart type au-dessus de la moyenne (60 ou plus) plaçait un participant dans la catégorie du risque. Pour les facteurs scolaires, un élève était considéré à risque s'il avait un échec scolaire dans une de ses trois matières de base en 1998 ou, dans le cas où il n'avait pas de notes à son bulletin à ce moment, dans une des trois matières de base en 1997. De plus, un élève se voyait attribuer un score de 1 s'il comptait plus de 20 absences en 1998. Les sous-échelles de l'engagement et du soutien de l'enseignant appartenant à l'échelle de l'environnement de la classe, une traduction du *Classroom Environment Scale* (Moos et Trickett, 1987), génèrent des scores de 0 à 4. Un élève était considéré à risque lorsqu'il avait un score de plus de 2. Aussi, un élève à qui l'on attribuait une côte en adaptation scolaire selon les normes du ministère de l'Éducation était considéré à risque. Finalement, un élève qui avait repris une année au secondaire se voyait attribuer un score de 1.

**Entrevue individuelle.** Une entrevue semi-dirigée de 45 à 60 minutes a été menée auprès de chacun des 32 participants, afin de décrire le cheminement qui l'avait conduit à l'abandon scolaire. Le protocole d'entrevue comprenait des questions ouvertes sur l'histoire scolaire, personnelle et familiale de chaque participant et ce, du primaire jusqu'au moment de l'abandon. Ces entrevues ont été enregistrées puis transcrites. Les analyses du discours selon Labov et Waletzky (1967) permettent de décrire les expériences ayant poussé chaque participant à abandonner l'école. Cette stratégie d'analyse permet de positionner les éléments du discours dans une séquence chronologique et non répétitive, en vue de répondre à la question de recherche. Tous les éléments ont été retenus, ce qui limitait la nécessité d'un accord

inter juge. De plus, un tableau synthèse (Tableau 2) a été produit, afin de souligner certaines problématiques qu'avaient décrites les participants.

### **Procédures**

Au cours de l'étude longitudinale de Fortin et collab. (2000), les participants ont été contactés deux fois par année, durant les cinq premières années et au début de chaque trimestre durant les années subséquentes. Lors de ces contacts, l'information concernant leur lieu de résidence et leur statut scolaire a été obtenue. Quand un participant rapportait ne pas être diplômé et ne pas être inscrit à l'école, il était sélectionné pour participer à cette étude et pour passer l'entrevue. Quatre décrocheurs ont refusé de participer aux entrevues. Les rencontres ont eu lieu dans un endroit convenant au participant et à l'intervieweur (école, résidence du participant, restaurant). Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio, puis transcrites textuellement. Afin de préserver la confidentialité, un numéro de sujet et un pseudonyme ont été attribués à chaque participant et toute information nominative a été modifiée.

### **Résultats**

Les objectifs de cette étude consistaient, d'une part, à identifier les facteurs de risque présents chez les jeunes et, d'autre part, à décrire le cheminement des jeunes, tant dans le milieu familial que scolaire. Les résultats sont présentés en deux sections, en réponse aux objectifs de recherche.

#### **Facteurs de risque d'abandon scolaire**

Le tableau 1 permet d'identifier les facteurs de risque auxquels ont fait face les décrocheuses et les décrocheurs.

Tableau 1  
Facteurs de risque et raisons d'abandon selon le genre

Facteurs de risque	Filles (n = 16)	Garçons (n = 16)
Facteurs personnels	29	23
Facteurs familiaux ou sociaux	34	26
Facteurs scolaires	48	33
Cumul	111	82
Moyenne/participant	6,9	5,1

Les résultats montrent que tous les participants avaient de deux à 12 facteurs de risque présents pendant qu'ils étaient inscrits à l'école secondaire, quoique la moyenne se situait autour de six facteurs de risque pour chaque jeune. Cependant, les filles cumulaient plus de facteurs que les garçons. Celles-ci montraient, en moyenne, chacune, sept facteurs de risque, alors que les garçons dépassaient de peu cinq facteurs de risque par participant. Toutes les filles, sauf Eva, ainsi que 14

des 17 garçons faisaient face à des facteurs de risque familiaux, alors que tous les participants montraient des facteurs de risque scolaire, sauf Jérémie. Ainsi, selon les données quantitatives recueillies, 27 des 32 participants faisaient face à des facteurs de risque, à la fois dans le milieu familial et à l'école.

### ***Cheminements des décrocheurs et décrocheuses : analyse du discours***

Le discours obtenu à travers les entrevues permet de contextualiser les facteurs de risque au sein des expériences vécues par les jeunes dans leurs familles et à l'école. L'analyse du discours amène à positionner les éléments afin de créer un résumé décrivant l'histoire de vie de chaque participant. Quoique les jeunes décrivent certaines expériences avec leurs pairs, celles-ci ne sont pas centrales dans les analyses qui portent plutôt sur la famille et l'école. Trois histoires de vie sont présentées pour illustrer les cheminements des jeunes dans le milieu familial et à l'école. Les histoires présentées ont été choisies en fonction de leur représentativité, c'est-à-dire que, quoique chaque histoire soit unique et subjective, elle illustre certaines catégories d'événements qui ont été partagées par plusieurs jeunes (Tableau 2). De plus, les histoires choisies permettent de montrer l'organisation des facteurs de risque dans le cheminement des jeunes.

Tableau 2

Problématiques décrites en entrevue par les décrocheurs et décrocheuses

Problématiques	Filles (n = 16)	Garçons (n = 16)
Abus/négligence	3	2
Divorce/séparation	8	5
Conflit familiaux	9	3
Conflit à l'école	2	8
Faible rendement scolaire		
Dès le primaire	6	6
À partir du secondaire	10	10
Consommation de drogues	5	3

Ce ne sont pas tous les participants qui ont fait face à des problèmes dans l'environnement familial. Toutefois, ceux qui faisaient face à une problématique, telle que l'abus, avaient aussi à gérer d'autres problématiques (divorce ou conflit, par exemple). Les filles ont été plus nombreuses à décrire ces problématiques familiales. Le milieu familial instable a ainsi affecté plusieurs jeunes pendant une bonne partie de leur vie. D'autre part, dans le milieu scolaire, les garçons étaient plus nombreux à décrire les conflits, quoique tous les participants aient décrit les problèmes liés au rendement scolaire, présents dès le primaire ou seulement au secondaire. Finalement, la consommation de drogues et d'autres problèmes personnels ont aussi été décrits par un nombre plus limité de jeunes.



### **Le milieu familial**

Selon les résultats des analyses quantitatives, seulement une fille et trois garçons ne présentaient aucun facteur de risque familial. Toutefois, le discours des décrocheurs et décrocheuses permet de montrer que le milieu familial joue un rôle critique dans leur cheminement, tant personnel que scolaire. L'histoire de Mélissa, qui présentait huit facteurs de risque, dont un personnel, quatre familiaux et trois scolaires, illustre à quel point le milieu familial a marqué son histoire.

*Mélissa. Je suis entrée en famille d'accueil à l'âge de sept ans. Mes parents se droguaient et se battaient. J'avais peur de mon père. On habitait en haut d'un bar quand les services sociaux sont venus nous chercher, ma sœur et moi. Au primaire, je ne m'intégrais pas bien, j'étais très repliée sur moi-même. J'ai souvent changé d'école. À chaque fois, je changeais d'amis. Je ne me suis jamais concentrée sur mes études parce que j'avais toujours la tête ailleurs. À une époque, ma mère est allée habiter dans un foyer pour femmes battues. Je suis retournée habiter avec elle. Mais la réinsertion ne s'est pas bien déroulée. Je suis retournée dans une autre famille d'accueil. En même temps, je rentrais au secondaire. La polyvalente était grande. Je n'aimais pas ça, je ne connaissais personne. J'étais gênée. Je n'ai jamais été en conflit avec les enseignants mais je n'écoutais pas. On a fait une seconde tentative de réinsertion avec ma mère, pensionnaire la semaine, à la maison la fin de semaine. Une catastrophe! J'adore apprendre, sauf que quand ça n'allait pas bien à la maison, c'était dur de faire un trait et de me concentrer. Je n'étais pas capable. Je voulais voir ma mère. Au pensionnat, j'étais en dépression, j'ai tenté de me suicider. J'ai encore changé d'école et je suis retournée en famille d'accueil où il y avait d'autres filles de mon âge. Elles sortaient. C'était la première fois que j'avais des amies à moi. Je ne pouvais pas ne pas boire, ne pas fumer, sinon, j'aurais été exclue. Je me suis mise à sortir et à aimer ça. Je passais des nuits blanches. À l'école, je dormais ou je partais. En secondaire 4, je consommais tellement de marijuana que le monde m'appelait « la buzée ». En secondaire 5, j'avais plus de 133 absences. J'ai fait mon secondaire 5 jusqu'au bout, sauf qu'il y a des examens de fin d'année que j'ai manqués. Je n'ai pas obtenu mon diplôme.*

Le discours de Mélissa présente un milieu familial qui n'a jamais été stable, ni dans sa propre famille, ni en famille d'accueil. Ses parents avaient des problèmes personnels dont celui de la consommation de drogues et d'alcool. Son désir de vivre avec sa mère semblait l'empêcher de se concentrer en classe. Ainsi, l'instabilité dans le milieu familial semble avoir contribué à tracer le cheminement qui a finalement mené Mélissa à l'abandon scolaire.

D'autres participants, comme Jérémie, Paul, Justin, Mélina, Chantal, Judy et Nancy ont décrit des problèmes familiaux qui ont débuté très tôt, à l'enfance, et qui ont perduré dans le temps. Tous ont fait face à la séparation de leurs parents. L'analyse du discours de ces jeunes montre qu'en lien avec leur cheminement en famille, ils décrivaient un milieu familial dysfonctionnel où les parents étaient négligents, absents ou incapables de s'occuper de leur enfant en raison de problèmes personnels tels que l'alcoolisme ou la dépression. Les problèmes familiaux étaient décrits par ces participants comme un lourd poids à porter. Jérémie décrivait sa mère comme alcoolique et son beau-père comme celui qui l'a initié à la consommation de plusieurs types de drogues. Paul parlait du désir de se pendre à

neuf ans, en raison des conflits et de la violence qu'il vivait à la maison. Justin a vécu des conflits importants avec son beau-père qui l'a fait envoyer en centre d'accueil. Méлина a souffert des attouchements de son père à l'âge de cinq ans. Chantal devait voler des cigarettes à son père pour les troquer pour son dîner en 5<sup>e</sup> année, parce qu'il n'y avait pas de quoi manger à la maison. Judy rapportait que sa mère n'était pas en mesure de lui apporter un encadrement en raison de son état dépressif. Tout comme Mélissa, ces jeunes ont décrit des conséquences associées aux problèmes familiaux, comme la consommation de drogues, l'anxiété et les sentiments dépressifs. Quoique ces jeunes aient eu à faire face à d'autres facteurs de risque, leur milieu familial instable a marqué leur cheminement.

### **Le milieu scolaire**

Tous les participants ont décrit certaines difficultés au plan scolaire. Toutefois, certains jeunes décrivent un cheminement scolaire particulièrement difficile, en lien avec le faible rendement scolaire ou avec des conflits avec les enseignants, avec la direction ou avec les autres élèves. Neuf participants montraient un profil de difficultés d'apprentissage et trois élèves avaient des problèmes de comportement, caractéristiques personnelles qui ont influencé leur parcours scolaire dès le primaire. Toutefois, certains discours ont aussi permis d'identifier certaines caractéristiques du milieu scolaire qui ont contribué à tracer un cheminement menant à l'abandon. Les relations négatives avec les enseignants, particulièrement à l'école secondaire, font partie de ces caractéristiques. L'histoire d'Éva illustre l'influence des difficultés d'apprentissage dans son cheminement scolaire, tandis que le cas de Paul montre comment ses caractéristiques personnelles et celles de l'école ont contribué à tracer son parcours vers l'abandon.

*Eva. Au primaire, je suis allée à l'école du village. En première année, j'avais une bonne enseignante qui m'a aidée, mais j'avais beaucoup de misère, alors, j'ai doublé mon année. En deuxième année, ils m'ont fait passer. J'avais encore de la misère, alors j'ai échoué ma troisième année. Ils m'ont envoyée dans une autre école, dans des classes spécialisées. Il fallait que je prenne l'autobus pour aller en ville. J'ai fait ma 4<sup>e</sup> année dans cette école et j'ai encore changé d'école l'année suivante. J'étais vraiment gênée, renfermée sur moi-même au primaire. Je n'osais pas parler, lever la main de peur que les gens ne me critiquent. Quand on me demandait de lire, je bégayais. Ma mère m'aidait et elle m'a fait suivre par une orthopédagogue. Mon primaire a été vraiment difficile et je n'ai pas de bons souvenirs. Au secondaire, j'étais dans une classe spécialisée. J'avais le sentiment que mes enseignants ne se souciaient pas particulièrement de moi. Je faisais partie du groupe, ils donnaient leurs cours et ne portaient pas attention à moi. Il faut dire qu'il n'y a pas grand monde qui me remarquait. J'ai eu un enseignant en secondaire 2, en maths, qui m'a vraiment aidée. Je suis devenue bonne en maths grâce à lui. En secondaire 3, il n'y avait personne qui m'aidait. J'avais moins de motivation. Dans le programme d'insertion professionnelle, je faisais une semaine d'école et une semaine de stage. Je perdais mon temps, ça ne marchait pas. Mes stages m'ont aidée à me trouver un emploi, mais pour mes études, ça ne m'a pas aidée. Je suis partie à la fin de l'année et je ne suis pas revenue.*

Les difficultés d'Éva ont débuté très tôt dans son parcours scolaire. C'était le cas de huit autres jeunes qui ont reçu des services en éducation spécialisée. Tous ont changé d'école à plusieurs reprises, au cours de leur cheminement scolaire. Certains, comme Mélissa, ont subi des échecs, non pas en raison de difficultés d'apprentissage, mais en raison de leur incapacité à bien remplir leur rôle d'élève. Mélissa décrivait son manque de concentration en raison de préoccupations familiales. Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, le faible rendement scolaire, qu'il ait été présent tout au long du parcours ou seulement à l'adolescence, a fait en sorte qu'en bout de ligne, plusieurs élèves n'avaient pas les crédits requis pour obtenir leur diplôme.

*Paul. Au primaire, ça avait de l'allure. J'avais des notes normales. J'ai vraiment aimé ma 6<sup>e</sup> année. Quand je suis arrivé au secondaire, j'ai eu beaucoup de problèmes. Mes notes ont baissé. Je niaisais avec mes chums, je faisais des conneries, pour rire. On s'amusait. Les enseignants, il y en avait qui prenaient ça bien, qui embarquaient avec nous, mais il y en a d'autres, les farces, ils n'étaient pas trop forts là-dessus. J'étais au régulier, mais j'avais des problèmes de comportement. Je n'étais pas fort sur les mathématiques, le français et l'anglais. Même si j'essayais d'aller voir les enseignants pour demander de l'aide, ça ne marchait pas, parce qu'une fois qu'ils n'aiment pas quelqu'un, c'est fini. Il y avait des cours où j'aimais aller et d'autres moins. Les mathématiques, oublie ça ! Je n'aimais pas ça. En secondaire 3, ça s'est replacé un peu. J'avais un petit peu de difficulté encore. En secondaire 4, ça été une belle année. En secondaire 5, c'est mon enseignante de français qui ne m'aimait pas parce que je l'ai eue deux ans de suite. Quand je bougeais, elle poignait les nerfs tout de suite et lâchait un cri. À un moment donné, j'ai poigné les nerfs et je lui ai dit : « Écoute là ! Laisse-moi respirer ! » Elle essayait de me faire mettre dehors et la dernière année, vers la fin de secondaire 5, elle a réussi. Je ne suis pas allé aux examens de fin d'année et j'ai tout perdu. La direction voulait me suspendre à l'interne. Ça ne finissait plus. L'enseignant titulaire a fait des démarches, mais ça penchait plus pour elle, l'enseignante de français. Tout ce que cette enseignante trouvait à dire c'était : « T'es mieux de changer ». Ça ne marchait plus. Le conflit avec l'enseignante a tout gâché, tout.*

Paul n'est pas le seul décrocheur à avoir décrit des conflits avec les enseignants. Pascal, Justin, Philippe, Marc, Maurice, Mike, Matthieu, Judy et Pénélope aussi. Tous, sauf Pénélope, ont exprimé ouvertement leurs sentiments. Après que l'enseignant de Pénélope l'a traitée de *salope*, elle a ramassé ses livres et n'est jamais retournée dans son cours de français auquel elle a échoué. Elle a choisi l'évitement plutôt que la confrontation. Le résultat a toutefois été le même : elle n'a pas obtenu son diplôme.

## Discussion

Le premier objectif de cette étude était d'identifier les facteurs de risque d'abandon scolaire présents chez les décrocheuses et les décrocheurs alors qu'ils étaient inscrits à l'école secondaire. Certains constats peuvent être dressés en comparant nos résultats à ceux des études recensées. Puisque le deuxième objectif de cette étude était de décrire le cheminement des jeunes afin de contextualiser les facteurs de

risque dans la famille et à l'école, le discours des jeunes sera discuté en lien avec les facteurs de risque.

Sur le plan des facteurs de risque, les résultats de cette étude confirment ceux des études recensées, en ce sens qu'ils démontrent que les participants faisaient face à un ensemble de facteurs décrit dans les écrits de recherche, sur les plans personnel, familial et scolaire. Les histoires de vie de Mélissa, d'Éva et de Paul sont représentatives du discours des décrocheurs et montrent ces facteurs en contexte. En effet, sur le plan personnel, la dépression faisait partie du discours de Mélissa, alors que les problèmes de comportement extériorisés faisaient partie de l'histoire de Paul (James et Lawlor, 2001 ; Marcotte et collab., 2001). Sur le plan familial, les conflits familiaux, le manque de cohésion (Potvin et collab., 1999) et la déviance des parents (Garnier et collab., 1997 ; Leblanc et collab., 1993) sont des facteurs qui ont marqué le cheminement de Mélissa. Finalement, sur le plan scolaire, le faible rendement scolaire (Battin-Pearson et collab., 2000 ; Garnier et collab., 1997) a influencé le cheminement d'Éva à partir du primaire, tandis que Paul et Mélissa ont plutôt eu une baisse dans leur rendement scolaire à partir du secondaire, quoique ce soient plutôt les relations négatives envers les enseignants (Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya, 2004) qui semblent avoir influencé le parcours de Paul.

Les résultats indiquent, cependant, que les filles cumulent plus de facteurs personnels, familiaux et scolaires que les garçons. En effet, seulement deux décrocheuses n'avaient aucun facteur de risque parmi les trois catégories, tandis que du côté des garçons, sept garçons ne montraient des facteurs de risque que dans deux catégories. Max présentait le moins de facteurs (2), alors que Judy en présentait le plus (12). Ces différences entre garçons et filles, sur le plan des facteurs de risque, ne sont que rarement soulignées dans les écrits de recherche.

Les résultats de cette étude démontrent que les participants présentaient un cumul de facteurs de risque et confirment ainsi les résultats des études recensées (Battin-Pearson et collab., 2000 ; Garnier et collab., 1997 ; Jimerson et collab., 2000). Le modèle théorique d'abandon scolaire de Garnier et collab. (1997), notamment, repose sur l'enchaînement de plusieurs facteurs de risque, dont les problèmes familiaux à l'enfance, les habitudes de vie non conventionnelles des parents (consommation de drogues et d'alcool) et les problèmes scolaires au primaire (rendement et comportement) qui sont liés à des problèmes scolaires à l'école secondaire et à une consommation chez l'adolescent, deux facteurs directement liés à l'abandon scolaire. L'histoire de Mélissa montre l'enchaînement des facteurs décrits par Garnier et collab. (1997).

Ce que l'histoire de Mélissa montre, outre la présence des facteurs de risque décrits dans les écrits des chercheurs, c'est à quel point les facteurs présents dans son milieu familial ont été déterminants. Son discours revenait toujours à la famille, à son désir de rejoindre sa mère. Ses expériences en milieu familial étaient si accaparantes pour elle que son rôle d'élève ne comptait que pour une fraction de ses souvenirs. Les problèmes en milieu familial semblaient être à la source de ses problèmes intériorisés

et de son incapacité à se concentrer à l'école. Ainsi, dans le cas de Mélissa, le risque semble avoir pris racine dans le milieu familial. Elle a, par la suite, cumulé des facteurs personnels et scolaires qui ont contribué à son abandon. À la différence de Mélissa, Éva et Paul montraient peu de facteurs personnels et familiaux, le cumul de leurs facteurs se situant davantage en lien avec le milieu scolaire.

Battin-Pearson et collab. (2000) rapportent que le rendement scolaire est un facteur central dans le processus d'abandon. Les modèles théoriques avancés par ces chercheurs montrent aussi certains liens avec d'autres facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. Dans l'échantillon sous étude, non seulement les données quantitatives démontrent-elles que le rendement des jeunes était faible, mais les jeunes ont aussi discuté de l'influence d'autres facteurs sur leur rendement scolaire. Ainsi, dans le cas de Paul, les conflits avec son enseignante ont contribué à *gâcher* son cheminement scolaire, situation qui a été rapportée par plusieurs jeunes.

Le discours des décrocheurs et décrocheuses représente leur interprétation des faits, cela va de soi; cependant, ils agissent en fonction du sens qu'ils attribuent à leurs expériences. Ainsi, que les enseignants aient eu ou non des attitudes négatives envers ces jeunes, les élèves ne se sentaient pas accueillis par eux ou, dans le cas d'Éva, ne sentaient pas qu'ils comptaient à leurs yeux. La relation négative ou indifférente entre enseignant et élève est un facteur qui a, selon plusieurs jeunes, contribué au faible rendement scolaire et subséquemment à l'abandon.

Le cumul des facteurs de risque décrit dans les écrits de recherche a été vécu, quoique différemment, par plusieurs décrocheurs et décrocheuses. Tout comme Garnier et collab. (1997), Jimerson et collab. (2000) décrivent aussi le cumul des facteurs de risque en tenant compte du facteur temps. Ainsi, certains facteurs présents depuis l'enfance, notamment les problèmes en milieu familial et les difficultés à l'école, jouent un rôle capital dans le développement des enfants. Mélissa et Éva ont décrit des problèmes qui semblent avoir débuté à l'enfance. Dans le cas de Mélissa, il s'agit de problèmes dans le milieu familial, tandis que pour Éva, ses difficultés se situaient en contexte scolaire, sur le plan de son rendement. Quant à la majorité des décrocheurs, leur discours montre que leur cheminement vers l'abandon a pris racine pendant l'enfance, soit dans la famille ou à l'école.

## Conclusion

Cette étude visait à identifier les facteurs de risque présents dans le cheminement de 32 décrocheurs et à décrire ce cheminement, particulièrement en lien avec leurs expériences en milieu familial et scolaire. Les résultats démontrent que la majorité des participants ont fait face à au moins deux facteurs de risque, quoiqu'en moyenne, ces derniers aient eu à vivre avec six facteurs, soit sur le plan personnel, familial ou scolaire. Ces résultats, en plus de confirmer la présence des facteurs de risque souvent décrits dans les écrits de recherche, permettent de montrer un cumul de facteurs de risque dans le cheminement des décrocheurs. De plus, le discours des décrocheurs montre que l'incarnation des facteurs de risque dans le vécu réel et quotidien est pénible et rend le cheminement scolaire très ardu.

Les résultats de cette étude démontrent aussi, selon l'analyse du discours des décrocheurs, que l'adversité en milieu familial contribue à tracer un cheminement vers l'abandon. Il en est ainsi parce que, pour plusieurs, ce facteur est présent avant même l'entrée de l'enfant à l'école et continue d'influencer l'individu tout au long de son cheminement. D'autre part, le milieu scolaire n'est pas dépourvu d'embûches pour les élèves. Ainsi, en plus du rendement scolaire faible, plusieurs jeunes ont vécu des conflits avec les enseignants, avec la direction ou avec les autres élèves, conflits qui ont influencé, notamment, leur rendement et leur cheminement scolaire en général.

Le processus d'abandon scolaire est complexe et implique, à la fois, des facteurs personnels, familiaux et scolaires. Janosz et collab. (1997) avançaient que les facteurs de risque ne semblent pas influencer tous les individus de la même façon. Apparemment aussi, selon le discours des décrocheurs, même si certains jeunes ont eu à faire face à peu de facteurs de risque, la présence de ces facteurs pendant une longue période de temps, a marqué leur cheminement scolaire. Ainsi, non seulement la nature des facteurs influence-t-elle les jeunes différemment, mais le temps de présence de ces facteurs dans leur vie est aussi à considérer, tout comme le sont le cumul des facteurs et l'influence des facteurs les uns sur les autres (conflits qui influencent le rendement, par exemple).

La complexité de la présence et de l'interaction des facteurs de risque dans la vie des jeunes rend la tâche de prévention d'autant plus difficile. Toutefois, certaines avenues peuvent être considérées. L'identification de la présence de ces facteurs dès l'enfance semble être une porte d'entrée incontournable pour la prévention. Plusieurs de ces jeunes qui ont décrit des problèmes vécus dès l'enfance, ont aussi parlé de leurs interactions avec des adultes qui étaient en mesure de les aider. Certains l'ont fait, d'autres non. La vigilance des intervenants en milieu scolaire, notamment pour reconnaître les problèmes d'adaptation scolaire ou sociale, représente un élément important de prévention. Finalement, outre l'aide pédagogique qui pourrait être apportée pour tenter de diminuer les problèmes de rendement scolaire, l'établissement de bonnes relations entre les enseignants et leurs élèves pourraient aussi contribuer à augmenter le lien qu'établissent les jeunes avec l'école et ainsi, potentiellement, les y garder plus longtemps.

Cette étude comporte certaines limites. Sur le plan du volet qualitatif, l'hétérogénéité des contextes dans lesquels se sont déroulées les entrevues pourraient avoir fait, en quelque sorte, varier la nature et la quantité des informations obtenues, d'un participant à un autre. De plus, le fait que tous les décrocheurs n'aient pas abandonné au même moment et qu'il ait pu s'écouler un laps de temps différent entre le moment d'abandon et le moment de l'entrevue pourrait faire en sorte que la capacité de rappel soit différente d'un participant à l'autre. Finalement, il aurait été souhaitable de rencontrer tous les décrocheurs, puisque ceux qui ont refusé ou n'ont pas pu être rejoints ont peut-être vécu des expériences différentes de celles des 32 décrocheurs ayant fait l'objet de cette étude.

**SUMMARY** • The aim of this study is to identify the risk factors for leaving school and to describe progress in the lives of 32 dropout students. Using a mixed methodology, a quantitative aspect identifies risk factors, while a qualitative one describes the participants' experiences. The results show that participants have experienced a number of risk factors while enrolled in secondary school. As well, the remarks of many of them show that the difficulties experienced in their childhood with their families have led them progressively towards dropping out of school. Difficulties experienced in the school environment are sometimes attributed to the student himself, and sometimes to the interaction with this milieu and school personnel.

**KEY WORDS** • school dropouts, risk factors, early school leaving.

**RESUMEN** • El objetivo de este estudio, a metodología mixta conducido con 32 alumnos que han abandonado los estudios, es identificar los factores de riesgo de abandono escolar y describir sus desarrollos en sus ámbitos de vida. Una vertiente cuantitativa sirve a identificar los factores de riesgo, mientras que otra, cualitativa, permite describir la vivencia de los participantes. Los resultados muestran que los participantes se enfrentaron a un cúmulo de factores de riesgo mientras cursaban la secundaria. Asimismo el discurso de los jóvenes muestra que, para muchos, las dificultades sufridas durante la infancia en la familia les llevaron progresivamente hacia el abandono. Las dificultades encontradas en el medio escolar son a veces atribuibles al alumno y a veces a su interacción con este medio y sus educadores.

**PALABRAS CLAVES** • alumnos que han abandonado los estudios, factores de riesgo, abandono.

## Références

- Alspaugh, J. (2000). The effect of transition grade to high school, gender, and grade level upon dropout rates. *American Secondary Education*, 29(1), 2-9.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., and Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Beck, A. T. (1978). *Depression inventory*. Philadelphia, PA: Center for Cognitive Therapy.
- Dei, G. J. (2003). Schooling and the dilemma of youth disengagement. *McGill Journal of Education*, 38(2), 241-256.
- Farahati, F., Marcotte, D., and Wilcox-Gök, V. (2003). The effect of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout. *Economics of Education Review*, 22(2), 167-178.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (2000). Les facteurs discriminants aux niveaux personnel, social et scolaire entre les troubles du comportement intériorisés, extériorisés et concomitants des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 197-218.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., and Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of school: a 19 year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.



- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2000). *Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement et les habiletés scolaires*. Trois-Rivières, Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Goldschmidt, P., and Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., and Graham, W. F. (1989). Toward conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gresham, F. M., and Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual (SSRS)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- James, D., and Lawlor, M. (2001). Psychological problems of early school leavers. *International Journal of Psychology and Medicine*, 18(2), 61-65.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., and Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., and Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence* 26(6), 733-762.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., and Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., and Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Labov, W., and Waletzky, J. (1967). *Narrative analysis: oral versions of personal experiences*. Essays on the verbal and visual arts. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Lan, T., and Lanthier, L. (2003). Changes in student's academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, 8(3), 309-332.
- LeBlanc, M., Janosz, M. et Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2), 43-64.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., and Royer, É. (2005). Dropping out of high school: a critical literature review assessing the place of gender. *International Journal of School Disaffection*, 3(1), 30-41.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., and Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 19-27.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.



- Moos, R., and Tricket, E. (1987). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mucchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Moos, R. H., and Moos, B. A. (1981). *Manual for the family environment scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., and Hill, K. (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure: process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology, 49*(2), 172-186.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 24*(4), 441-453.
- Statistique Canada (2003). *Dernier communiqué de l'enquête sur la population active*. [En ligne]. Disponible le 14 février 2003 : [http://www.statcan.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en_f.htm)

Texte reçu le : 21 juillet 2005

Version finale reçue le : 5 février 2007

Accepté le : 24 mai 2007