

## Article

---

« Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants »

Laurier Fortin et Yvon Picard

*Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, 1999, p. 359-374.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/032005ar>

DOI: 10.7202/032005ar

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)

# Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants

Laurier Fortin  
Professeur

Yvon Picard  
Enseignant

Université de Sherbrooke      Commission scolaire de St-Jérôme

**Résumé** – Cet article porte sur l'identification des caractéristiques personnelles d'élèves à risque de décrochage scolaire, surtout celles qui permettent de discriminer les décrocheurs des persévérants. Un total de 224 élèves en difficultés graves d'apprentissage ont été rencontrés. Parmi eux, 116 ont abandonné l'école et 108 ont persévéré. L'évaluation comprend des mesures au plan des troubles du comportement intériorisé et extériorisé, la délinquance sociale, les habiletés sociales et le quotient intellectuel. Les résultats indiquent que les élèves persévérants se différencient des décrocheurs par un plus haut niveau d'anxiété, par moins de troubles du comportement et par plus de comportements coopératifs. La combinaison de trois facteurs: troubles du comportement, délinquance sociale et affirmation de soi est associée aux élèves décrocheurs et permet de discriminer les décrocheurs des persévérants.

## *Introduction*

L'abandon scolaire est un problème social très grave au Québec. Le ministère de l'Éducation du Québec (1997) estime que le taux de décrochage est de 27,4%, ce qui est un des taux les plus élevés au Canada. Pour bon nombre de ces jeunes, les conséquences sont très lourdes sur le plan personnel, car leur adaptation et leur insertion sociale s'en trouvent limitées (LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993) et certains deviennent de grands consommateurs de drogue et d'alcool (Mc Caul, Donaldson, Coladarci et Davis, 1992). Sur le plan économique, ils éprouvent d'énormes difficultés à s'insérer dans le monde du travail et présentent en conséquence le taux de chômage le plus élevé parmi les catégories d'âge de la population active (Langlois, 1992; Rumberger, 1987) Le ministère de l'Éducation du Québec

définit l'abandon scolaire en étroite relation avec l'obtention du diplôme terminal du secondaire: «le jeune est inscrit au secteur des jeunes au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires et réside toujours au Québec l'année suivante (les déménagements et les décès ne sont pas inclus dans cette définition)» (Violette, 1991).

Les élèves en difficultés d'apprentissage et ceux en troubles du comportement constituent des groupes très à risque de décrochage scolaire (Blackorby, Edgar et Kortering, 1991; Kortering, Haring et Klockars, 1992). Les résultats de l'étude rétrospective de Blackorby, Edgar et Kortering (1991) sont éloquentes: sur 462 élèves qui ont des troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage, 85% ont délaissé l'école. En 1994, le ministère de l'Éducation du Québec estimait que 2,94% des élèves présentaient des troubles du comportement et que 11,6% manifestaient des difficultés d'apprentissage au niveau secondaire. Un élève est en difficultés d'apprentissage s'il a plus d'un an de retard en français ou en mathématiques (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992). Toujours selon le Ministère (1992), l'élève en troubles du comportement présente un déficit important de sa capacité d'adaptation à l'école et manifeste des difficultés lors d'interactions avec l'environnement scolaire, social et familial. Cet élève peut présenter deux catégories distinctes de comportements: les comportements surréactifs et les comportements sous-réactifs. Les comportements surréactifs regroupent les paroles et les actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, de refus persistant d'un encadrement justifié, etc. Les comportements sous-réactifs sont des peurs excessives des personnes ou des situations nouvelles, de la passivité, de la dépendance et du retrait.

Plusieurs études descriptives ont permis de définir les conduites des élèves à risque de décrochage à l'école. Les difficultés d'apprentissage sont rapportées comme le plus puissant prédicteur du décrochage scolaire (Kotering, Haring et Klockars, 1992; Hess, 1986). Selon la plupart des études, les jeunes décrocheurs, comparés aux élèves ordinaires, participent moins aux activités scolaires. Ils portent peu attention en classe, passent moins de temps à faire leurs devoirs que leurs pairs, ont des problèmes d'absentéisme (Dornbush, Mounts, Lamborn et Steinberg, 1991; Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986; Violette, 1991; Wehlage et Rutter, 1986). Ils sont aussi plus susceptibles de présenter des problèmes de comportements sévères, tels l'impertinence, les agressions et les actes délinquants (Cairns et Cairns, 1994; Dornbush, Mounts, Lamborn et Steinberg, 1991). Les troubles du comportement et l'expulsion de l'école sont plus présents chez les garçons que chez les filles (Violette, 1991). Ces jeunes entretiennent peu d'aspirations face à la réussite scolaire (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbush, 1990) et ils valorisent davantage le travail et l'argent que les études. Au Québec, la majorité, soit 60,5%, quitte le milieu scolaire à 16-17 ans et la phase la plus critique se situerait entre 14-15 ans (Violette, 1991). En fait, la décision d'abandonner l'école est le résultat d'une longue évolution et d'un cumul de frustrations engendrées par les échecs scolaires et par les

difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents (Fortin, 1992; Parker et Asher, 1987; Rumberger, 1995).

Le ministère de l'Éducation du Québec ne précise pas la prévalence des difficultés d'apprentissage chez les élèves qui manifestent des troubles du comportement. Dans une étude menée auprès de 102 élèves en troubles de comportement, Fortin (1992) rapporte que 78% de ces élèves présentaient des difficultés d'apprentissage. Fortin, Toupin, Pauzé, Déry et Mercier (1996) étudient la concomitance troubles d'apprentissage et troubles du comportement auprès de 32 élèves en troubles du comportement et de 30 élèves témoins, âgés de 12 ans à 16 ans. D'abord, les élèves ont été évalués sur des mesures d'habiletés sociales, de troubles de l'attention, de difficultés d'apprentissage et de compétence scolaire. Puis, les parents ont été évalués quant à leurs pratiques éducatives, les événements stressants, leur niveau de scolarité et de revenu. Les résultats indiquent que la compétence scolaire des adolescents est associée, d'une part, à des variables personnelles et, d'autre part, à des variables familiales. Les résultats de l'analyse de régression multiple suggèrent que les variables les plus fortement associées à la compétence scolaire sont les troubles de l'attention et l'affirmation de soi de l'élève. Elles expliquent 69% de la variance.

Les élèves en troubles du comportement et en troubles d'apprentissage qui quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme présentent davantage de lacunes dans leurs habiletés sociales que les élèves ordinaires (Gresham, 1992). Il est reconnu que le manque d'habiletés sociales de ces élèves diminuerait leurs capacités à interagir adéquatement et ils seraient incapables de développer et de maintenir des relations satisfaisantes avec les autres, particulièrement avec leurs pairs (Picard, Fortin, Bigras, 1995). Ainsi, leurs relations sont fréquemment caractérisées par de l'irritation, des échanges sociaux hostiles et par de l'intimidation. Par conséquent, les élèves qui ont des lacunes au plan des habiletés sociales sont peu acceptés par les pairs, souvent même rejetés (Gresham, 1992; Swanson et Malone, 1992). Certains de ces jeunes se perçoivent comme des victimes et ils sont incapables de faire les liens entre leurs comportements et leurs conséquences (Coie et Jacob, 1993).

Wehlage et Rutter (1986) posent l'hypothèse que les comportements agressifs, le rejet des pairs et le fonctionnement scolaire des élèves au début du secondaire sont des prédicteurs de problèmes d'adaptation ultérieurs et de décrochage scolaire. Les sujets, 112 adolescents agressifs et rejetés, sont suivis du début jusqu'à la fin du secondaire, et évalués sur des mesures sociométriques, de comportements agressifs et de compétence scolaire. Les mesures de compétence scolaire comprennent l'absentéisme, le niveau scolaire et l'échec scolaire. Les résultats montrent que les comportements agressifs et les absences scolaires sont associés au redoublement scolaire et à l'abandon des études. Dans une étude longitudinale, Waldie et Spreen (1993) analysent les liens entre les difficultés d'apprentissage et certaines caractéristiques de la personnalité de 65 jeunes délinquants. Les jeunes sont évalués à partir d'une

entrevue structurée de deux heures qui portait sur les caractéristiques sociales, les expériences scolaires, la santé et les troubles du comportement. Les résultats indiquent que les difficultés d'apprentissage sont liées à certains traits de personnalité, tels que le manque de contrôle des impulsions et à un manque de jugement; ces lacunes peuvent susciter des choix sociaux inadéquats et augmenter la fréquence des comportements délinquants. Plusieurs écrits scientifiques signalent, chez les garçons décrocheurs, une orientation précoce vers des comportements antisociaux qui conduisent à davantage de démêlés avec la justice (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986). Il importe maintenant de savoir si l'abandon scolaire n'est qu'un symptôme de plus du rejet des valeurs sociales. La puissante association entre l'abandon scolaire, les troubles d'apprentissage, les troubles du comportement et la délinquance sociale suggère de ne pas négliger les difficultés concomitantes au décrochage (Eggert et Herting, 1993).

Les objectifs des études de la grande majorité des écrits recensés se centrent essentiellement sur les troubles du comportement extériorisé des élèves décrocheurs. Cependant, la concomitance anxiété/dépression et les troubles du comportement extériorisés chez les élèves sont rapportés dans des écrits cliniques depuis longtemps. Curry et Craighead (1990) étudient les liens entre la dépression et l'anxiété et les troubles des conduites auprès d'un échantillon clinique de 63 adolescents. Ces résultats confirment l'importance d'utiliser différentes mesures de troubles psychosociaux dans l'étude des adolescents dépressifs. En effet, Curry et Craighead (1990) estiment que les troubles concomitants les plus fréquemment rencontrés chez les adolescents dépressifs sont les troubles des conduites et les troubles de l'anxiété. Les résultats de Craighead (1991) et Curry et Craighead (1990) sur la concomitance de la dépression et des troubles des conduites vont dans le sens de ceux obtenus par Kovacs, Paulauskas, Gatsonis et Richards (1988) qui estiment qu'une proportion importante d'adolescents déprimés présentent aussi des troubles des conduites. Enfin, ces jeunes éprouvent très souvent des problèmes d'isolement social et de retrait (Angold et Costello, 1993) et un manque de contrôle des pulsions (Bolck et Gjerde, 1990). Ces dernières observations suggèrent aussi qu'un groupe de jeunes en troubles des conduites ne présente pas de tendance à la dépression, ce qui rejoint les résultats de Toupin, Déry, Pauzé, Mercier et Fortin (1996). À notre connaissance, certaines études traitent des liens entre les troubles du comportement et l'anxiété, mais elles ne font pas de liens avec le décrochage scolaire.

En résumé, les connaissances demeurent limitées notamment en ce qui a trait à l'évolution scolaire des élèves qui présentent plusieurs facteurs de risque d'abandonner l'école; dans cette perspective, on ne sait pas quels sont les éléments positifs qui préviennent le décrochage chez des sujets à risque. Les élèves à risque présentent surtout des troubles d'apprentissage, des troubles du comportement extériorisé, de la délinquance et des lacunes d'habiletés sociales. La plupart des études dont nous disposons sont rétrospectives; elles rapportent souvent une des-

cription de certaines caractéristiques personnelles sur un petit nombre d'élèves. Seule une étude sur un grand nombre d'élèves permettrait de cerner de manière prospective l'abandon scolaire et d'estimer les facteurs susceptibles de prévenir le décrochage chez les élèves à risque.

Notre recherche se situe dans cette perspective; elle propose l'étude prospective, de 1993 à 1996, d'adolescents et d'adolescentes à risque: a) de leurs caractéristiques personnelles, b) des difficultés concomitantes du décrochage, tels la délinquance, les comportements intériorisés et extériorisés ainsi que les lacunes d'habiletés sociales. Elle vise à mieux discriminer les élèves à risque et à mieux expliquer les facteurs qui motivent l'abandon ou la poursuite des études.

La question de recherche est la suivante. Parmi l'ensemble des caractéristiques personnelles des élèves à risque, lesquelles permettent le mieux de discriminer les décrocheurs des persévérants? Pour tenter d'y répondre, nous comparerons les cohortes d'élèves à risque au début de chaque année scolaire au niveau des troubles du comportement, de la délinquance, des habiletés sociales et du quotient intellectuel; nous comparerons les élèves persévérants et les décrocheurs au niveau des caractéristiques personnelles; nous identifierons ce qui permet de discriminer le plus les élèves persévérants des décrocheurs sur les dimensions des troubles du comportement, de la délinquance et des habiletés sociales.

### *Méthode*

#### *Sujets*

Les sujets sont tous les élèves inscrits de 1993 à 1996 à la première année scolaire au programme d'insertion sociale et de préparation au marché du travail (ISPMT) d'un établissement secondaire de la région des Laurentides. Tous les élèves qui intègrent ce programme sont en difficultés graves d'apprentissage (DGA, selon les critères du ministère de l'Éducation du Québec, 1992). Ces élèves, au nombre de 225, sont répartis en trois cohortes. La cohorte 1 (1993-1994) comprend 84 élèves: 31 filles et 53 garçons dont 54 élèves persévérants (65,1%) et 30 décrocheurs (34,9%). La cohorte 2 (1994-1995) regroupe 60 élèves: 23 filles et 37 garçons et de ce nombre, 35 élèves ont décroché (58,3%) et 25 sont persévérants (41,7%). La cohorte 3 (1995-1996) est formée de 81 élèves: 23 filles et 58 garçons. Parmi ces élèves, 52 sont persévérants (64,2%) et 29 élèves ont décroché (35,8%). Parmi ces trois années, des analyses du  $\chi^2$  indiquent que les élèves de la cohorte 2 ont un taux de décrochage significativement ( $p < 0,008$ ) plus élevé que les deux autres cohortes. La moyenne de décrochage pour les trois cohortes est de 41,5%. Il n'y a pas de différence significative entre le taux de décrochage des

filles (37,8%) et celui des garçons (43,2%). L'analyse des dossiers scolaires confirme que ces élèves ont des difficultés d'apprentissage scolaire depuis leur primaire. L'âge de ces élèves va de 15 à 18 ans. Les élèves deviennent décrocheurs lorsqu'ils ne sont plus inscrits au programme d'une institution secondaire en septembre de l'année suivante et qu'ils ont abandonné l'école (Violette, 1991).

### *Le programme d'insertion sociale et préparation au marché du travail (ISPMT)*

Il s'agit d'un programme d'une durée de trois ans axé sur l'acquisition de connaissances scolaires de base, sur le développement d'habiletés personnelles et sociales et sur l'apprentissage de compétences pratiques en recherche d'emploi et de travail. En plus des activités en classe par enseignement modulaire personnalisé, le programme comporte des activités en ateliers de travail et, au cours de la troisième année, un stage en industrie. De plus, tous les élèves bénéficient au besoin de services psychoéducatifs.

### *Mesures*

*Questionnaire d'évaluation des problèmes de comportement* (traduction *Revised Behavior Problem Checklist [R.B.P.C.]*), Quay et Peterson, 1987). Ce questionnaire vise à dépister les désordres du comportement dans les milieux scolaires. Il comporte 77 questions; l'échelle de réponse est de type Likert en trois points. Il est répondu par l'enseignant et il permet d'évaluer les élèves sur six échelles de comportements principaux, soit 1) les désordres de la conduite, 2) la délinquance sociale, 3) les problèmes d'inattention-immaturité, 4) l'anxiété-retrait, 5) les comportements psychotiques et 6) l'activité motrice. Ce questionnaire a démontré une stabilité (test-retest) variant de 0,64 à 0,94 selon les échelles et le sexe des sujets. La validité de construit qui a été effectuée auprès d'un groupe normal de 293 garçons et de 273 filles âgés de 6 à 12 ans a été comparée à un groupe clinique de 66 garçons et 33 filles du même âge. Les résultats indiquent des différences significatives entre les moyennes pour les deux groupes et entre les garçons et les filles.

*Questionnaire d'évaluation des habiletés sociales* (Traduction du *Social Skills Rating System [S.S.R.S.]*), Gresham et Elliott, 1990). Ce questionnaire destiné à l'enseignant permet une évaluation multidimensionnelle des comportements sociaux des élèves à l'école pouvant affecter les relations élèves-enseignants, l'acceptation des pairs et la performance scolaire. Le questionnaire complété par l'enseignant comporte des réponses sur une échelle de type Likert en trois points. Il comprend 51 énoncés divisés en trois échelles. La première porte sur les habiletés sociales et permet d'avoir un portrait de l'élève sur 1) ses habiletés de coopération, 2) ses habiletés d'affirmation de soi et 3) ses habiletés de contrôle de soi. La deuxième échelle porte sur les habiletés scolaires. Le S.S.R.S. démontre une fidélité adéquate (test-

retest: 0,90; *alpha*: 0,90). Il a une validité de convergence avec les échelles des questionnaires suivants: *Évaluation du comportement social* (Harter, 1978: voir Gresham et Elliott, 1990) et l'*Inventaire des comportements de l'enfant* (Achenbach, 1982: voir Gresham et Elliott, 1990). Il a été testé auprès de 4700 élèves de 3 à 18 ans.

*L'habileté mentale* (Chené et Daigle, 1983). L'objectif de ce test est une évaluation intellectuelle au niveau du Q.I. verbal, non verbal et total. Il comprend huit sous-échelles; les questions sont répondues en groupe dans un temps déterminé en fonction de choix de réponses ou de raisonnement mental. Les analyses de fidélité, évaluées auprès d'un échantillon de 81 sujets âgés de 12 à 14 ans sur un intervalle de trois mois, sont acceptables (constance:  $r = 0,845$ ; homogénéité:  $r = 0,912$ ). La validité a été testée auprès d'un échantillon de 228 sujets de 10 à 18 ans, garçons et filles, de la région de Québec et les résultats de comparaison démontrent bien que les différentes questions sont en relation très faible entre elles, mais en relation forte avec le total.

### *Procédures*

Les résultats de notre étude proviennent des trois cohortes d'élèves inscrits durant leur première année au programme d'ISPMT d'une polyvalente de la région des Laurentides. Ces élèves ont été évalués au début de chaque année (la cohorte de 1994, celle de 1995 et celle de 1996) par leur tuteur respectif (l'enseignant responsable de l'élève) avec le questionnaire d'évaluation des problèmes de comportement et le questionnaire d'évaluation des habiletés sociales. Tous les tuteurs ont été rencontrés un à un par un des expérimentateurs pour leur faire part des objectifs de la recherche et pour leur expliquer la façon de bien remplir les questionnaires. Pour l'administration du questionnaire de l'évaluation intellectuelle, les élèves ont été rencontrés en groupe et la passation du questionnaire a été faite par l'enseignante ou l'enseignant.

Le nombre de décrocheurs a été comptabilisé pour chacune des trois cohortes. Pour savoir si l'élève avait abandonné ses études, un des deux expérimentateurs vérifiait les inscriptions à l'école. Si le jeune n'était pas inscrit et qu'il n'avait pas signifié son départ, il lui téléphonait pour connaître sa décision. Cette évaluation se faisait en septembre de l'année suivant l'inscription au programme. Cette procédure d'identification des décrocheurs correspondait à la définition du décrocheur formulée par le ministère de l'Éducation du Québec.

### *Résultats*

Le premier objectif consiste à comparer les cohortes d'élèves à risque au début de chaque année scolaire au niveau des troubles du comportement extériorisés et intériorisés, de la délinquance, des habiletés sociales, de la compétence scolaire et

des habiletés mentales. Les résultats présentés au tableau 1 concernent les deux premiers objectifs. Ce tableau rapporte des ANOVAS à plan factoriel et à mesures répétées, ce qui permet d'identifier l'effet cohorte, l'effet décrocheur/persévérant et l'interaction cohorte X décrocheur. Au cas où l'interaction serait significative, des analyses des effets simples ont été effectuées: décrocheurs contre persévérants des trois cohortes. Il n'y avait pas suffisamment de sujets pour tenir compte de la variable sexe aux résultats du temps 2. Pour alléger le texte, nous ne rapportons les données descriptives que dans la mesure où il y a des résultats significatifs.

À l'échelle des désordres de la conduite, les résultats indiquent un effet cohorte ( $F=3,38$ ;  $p=0,036$ ), ce qui signifie que la cohorte 1 avait moins de désordres de conduite au départ ( $\bar{x}=2,52$  contre 4,63 et 4,51) que les deux autres cohortes. À l'échelle de la délinquance sociale, il y a un effet d'interaction significative cohorte X décrocheurs ( $F=3,95$ ;  $p=0,021$ ). Il n'y a pas de différence entre les persévérants et les décrocheurs de la cohorte 1, mais il y a une différence significative entre les persévérants ( $\bar{x}=0,32$ ) et les décrocheurs ( $\bar{x}=2,86$ ) de la cohorte 2 ( $F=8,94$ ;  $p=0,003$ ) et entre les persévérants ( $\bar{x}=0,47$ ) et les décrocheurs ( $\bar{x}=4,03$ ) de la cohorte 3 ( $F=22,01$ ;  $p=0,000$ ). Ces résultats montrent que les décrocheurs des cohortes 2 et 3 ont plus de délinquance sociale que les persévérants. Les élèves des cohortes 2 et 3 se caractérisent aussi par des difficultés d'attention ( $F=6,08$ ;  $p=0,003$ ) et se différencient significativement de la cohorte 1 (moyenne de 4,066 et 5,55 contre 2,85). À l'échelle totale du questionnaire d'évaluation des troubles du comportement, les résultats indiquent des différences significatives pour l'effet cohorte ( $F=3,52$ ;  $p=0,031$ ). Les élèves des cohortes 2 et 3 ont plus de problèmes de comportement que ceux de la cohorte 1 ( $\bar{x}=10,24$  contre 14,20 et 15,63).

À la catégorie affirmation de soi, les cohortes se différencient aussi entre elles ( $F=3,66$ ;  $p=0,027$ ). Les élèves de la cohorte 3 ( $\bar{x}=6,88$ ) sont moins affirmatifs que ceux des cohortes 1 ( $\bar{x}=9,38$ ) et 2 ( $\bar{x}=9,15$ ). À l'échelle du contrôle de soi, les résultats indiquent un effet cohorte ( $F=6,25$ ;  $p=0,002$ ). Les élèves de la cohorte 1 ( $\bar{x}=11,9$ ) ont un meilleur contrôle de soi que ceux des cohortes 2 ( $\bar{x}=9,4$ ) et 3 ( $\bar{x}=9,1$ ).

Au niveau des habiletés scolaires, il y a un effet cohorte significatif ( $F=3,01$ ;  $p=0,05$ ) ce qui signifie que les élèves de la cohorte 3 ( $\bar{x}=34,56$ ) obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux de la cohorte 1 ( $\bar{x}=31,97$ ) et 2 ( $\bar{x}=31,37$ ). À l'évaluation intellectuelle, les résultats révèlent un effet cohorte significatif pour le quotient intellectuel verbal ( $F=6,39$ ;  $p=0,002$ ) et à l'échelle totale ( $F=4,61$ ;  $p=0,001$ ). Au verbal, les cohortes 1 et 3 obtiennent les meilleurs scores (92,76 contre 93,52) ce qui les différencie de la cohorte 2 (87,83). À l'échelle totale, les cohortes 1 (79,23) et 3 (80,9) se distinguent aussi de la cohorte 2 (72,61). Au niveau des habiletés intellectuelles, les résultats indiquent qu'il y a de très grands écarts entre les élèves. Pour la cohorte 3, l'élève le plus faible a 50 de Q.I. verbal et le plus fort, 105. Au non-verbal, l'élève le plus faible a 55 de Q.I. et le

plus fort, 127. Au global, la plus faible cote obtenue est de 50 alors que la plus forte est de 110. Au niveau des habiletés intellectuelles, les résultats indiquent que le Q.I. moyen est faible et qu'il y a de très grands écarts entre les élèves. Le Q.I. moyen de la cohorte 2 est de 72, ce qui situe les élèves au niveau d'un fonctionnement intellectuel lent. Précisons qu'un résultat de 50 situe l'élève à la limite d'une déficience moyenne. Avec ces moyennes de groupe, plusieurs de ces élèves se situent au niveau d'un fonctionnement intellectuel lent. Leur rythme d'apprentissage est donc nettement inférieur à celui des élèves moyens.

Tableau 1

Comparaison par analyse de la variance entre les cohortes et entre les types d'élèves (décrocheurs contre persévérants) aux niveaux des troubles du comportement (R.B.P.C) et du quotient intellectuel

Variables	Source de variation		
	Cohortes	Types d'élèves	Cohortes X types
	F	F	F
<u>Troubles du comportement</u> (Quay et Peterson)			
• Désordres de la conduite	3,38*	3,63*	0,86
• Délinquance sociale	0,87	24,73***	3,95*
• Inattention-immaturité	6,08**	3,28	0,26
• Anxiété-retrait	0,02	8,83**	0,25
• Comportements psychotiques	0,40	0,66	0,96
• Activités motrices	2,03	0,38	0,53
• Total des échelles	3,52*	4,12*	0,84
<u>Habiletés sociales</u> (Gresham et Elliott)			
• Coopération	2,27	8,28**	0,72
• Affirmation de soi	3,66*	4,63*	0,43
• Contrôle de soi	6,25**	0,54	0,59
<u>Habiletés scolaires</u>	3,01*	0,31	0,02
<u>Habiletés mentale</u> (Chéné et Daigle)			
• Q. I. verbal	6,39**	0,38	1,84
• Q. I. non verbal	2,20	1,12	1,38
• Q. I. total	4,61**	0,17	1,72

p < 0,05 \* p < 0,01\*\* p < 0,001\*\*\*

N cohorte 1 = 84:

décrocheurs = 30

persévérants = 54

N cohorte 2 = 60:

décrocheurs = 35

persévérants = 25

N cohorte 3 = 81:

décrocheurs = 29

persévérants = 52

Le deuxième objectif était de comparer les élèves persévérants avec les décrocheurs au niveau des caractéristiques personnelles. À l'échelle des désordres de la conduite, les résultats révèlent un effet décrocheur ( $F=3,63$ ;  $p=0,058$ ) qui indique que les élèves persévérants ( $\bar{x}=3,15$ ) ont moins de désordres de la conduite au début de la première année que les décrocheurs ( $\bar{x}=4,84$ ). Pour la délinquance sociale, l'effet décrocheur ( $F=24,73$ ;  $p=0,000$ ) suggère une différence significative entre les deux groupes d'élèves. Les élèves persévérants ( $\bar{x}=0,81$ ) présentent moins de délinquance sociale que les élèves décrocheurs ( $\bar{x}=3,00$ ). Les persévérants ( $\bar{x}=2,90$ ) vivent plus d'anxiété et de retrait que les décrocheurs (1,57). En effet, les résultats révèlent un effet décrocheur ( $F=8,83$ ;  $p=0,003$ ). À l'échelle totale du questionnaire d'évaluation des troubles du comportement, les résultats indiquent des différences significatives pour l'effet décrocheur ( $F=4,12$ ;  $p=0,044$ ). Les élèves persévérants expriment significativement moins de problèmes de comportement que les décrocheurs ( $\bar{x}$  des persévérants = 11,627;  $\bar{x}$  des décrocheurs = 15,95).

Les élèves persévérants se différencient significativement des décrocheurs au niveau de deux catégories d'habiletés sociales à l'étude, car les résultats indiquent un effet décrocheur pour la coopération ( $F=8,28$ ;  $p=0,004$ ) et pour l'affirmation de soi ( $F=4,63$ ;  $p=0,032$ ). Les élèves persévérants sont légèrement plus coopératifs que les décrocheurs ( $\bar{x}=16,43$  et 15,10), mais les décrocheurs sont plus affirmatifs que les persévérants ( $\bar{x}=7,67$  et 9,43). Ces derniers résultats signifient que les élèves persévérants ont moins d'habiletés à initier des comportements comme demander des informations, s'intégrer dans un groupe et répondre à la pression ou aux insultes des pairs que les élèves décrocheurs.

Tableau 2

**Analyse discriminante appliquée aux troubles du comportement et aux habiletés sociales des élèves persévérants et décrocheurs**

Variables prédictrices	Coefficients standardisés	Corrélation variable/fonction	F (univarié)	P
Désordres de la conduite	0,5302	0,3170	4,8025	0,0296
Délinquance sociale	0,7270	0,7180	24,639**	0,0000
Inattention	0,2025	0,2587	3,2001	0,0751
Anxiété sociale	0,4756	0,4441	9,4260	0,0024
Comport. psychotiques	0,1507	0,0992	0,4707	0,4934
Activités motrices	0,0053	0,1384	0,9162	0,3396
Coopération	0,2529	0,4388	9,2030	0,0027
Affirmation de soi	0,5949	0,3410	5,5581	0,0193
Contrôle de soi	0,3029	0,0320	0,0492	0,8247
Compétences scolaires	0,1111	0,1377	0,9064	0,3422
R canonique	0,4280			
Racine caractéristique		0,2243	$\chi^2 = 41,8984$	0,000

N persévérants = 131    N décrocheurs = 94

Le troisième objectif consiste à identifier les facteurs qui discriminent le mieux les décrocheurs des élèves persévérants sur les dimensions des troubles du comportement, de la délinquance et des habiletés sociales. Pour atteindre cet objectif, nous avons privilégié les caractéristiques personnelles des élèves, car elles sont les plus souvent rapportées dans les études comme une des causes les plus importantes (Rumberger, 1995). Le tableau 2 présente les résultats de l'analyse discriminante comprenant les variables incluses dans la fonction discriminante, les coefficients standardisés, les liens entre les variables prédictrices et la fonction discriminante, les coefficients des fonctions discriminantes canoniques et le test F univarié. L'analyse discriminante utilise une méthode directe, c'est pourquoi nous avons introduit toutes les variables personnelles permettant de différencier les deux groupes d'élèves. Les résultats indiquent une fonction discriminante significative entre les élèves persévérants et les décrocheurs (Wilks Lambda = 0,8167;  $\chi^2 = 41,8984$ ;  $p = 0,000$ ). La corrélation canonique, la mesure du degré d'association entre les scores discriminants et les membres du groupe sont de 0,428. Les variables les plus importantes pour discriminer les décrocheurs des élèves persévérants sont la délinquance sociale, l'affirmation de soi et les désordres de la conduite. La fonction discriminante permet de déterminer correctement le groupe d'appartenance de 65,58% des élèves; ce taux atteint 71,4% chez les élèves persévérants et 57,3% chez les décrocheurs.

### *Discussion*

La comparaison entre les trois cohortes d'élèves porte sur les principales caractéristiques personnelles des élèves à risque de décrochage. Les résultats montrent que les élèves de la première cohorte se caractérisent par moins de problèmes de comportement et un meilleur contrôle de soi que les deux autres. Les résultats suggèrent aussi que les deux autres cohortes subséquentes se différencient significativement de la première par plus de problèmes d'attention et plus de conduites antisociales. La plupart des élèves des trois cohortes, plus particulièrement ceux de la deuxième, présentent une certaine lenteur intellectuelle. Ces caractéristiques étaient attendues et sont conformes aux écrits rapportant que les élèves à risque présentent surtout des difficultés d'apprentissage ou du comportement (Dornbush, Mounts, Lamborn et Steinberg, 1991; Violette, 1991).

Comparés à ceux qui ont décroché, les élèves persévérants se différencient par un plus haut taux d'anxiété et de retrait, par moins de troubles du comportement et par des comportements sociaux plus coopératifs. L'étude de Fortin *et al.* (1996) sur les difficultés d'apprentissage des élèves en troubles du comportement suggérait de tenir compte des comportements extériorisés, mais également de ne pas négliger les comportements intériorisés, comportements qui traduisent de l'isolement social, de l'anxiété et de la dévalorisation de soi. Même si ces comportements sont moins apparents et moins dérangeants pour le milieu scolaire,

ils demeurent néanmoins très problématiques pour l'élève. La gravité de ces comportements revêt donc autant d'importance que celle des comportements extériorisés. Les élèves qui ont des troubles intériorisés peuvent aussi présenter de faibles performances scolaires tout en demeurant très coopératifs avec le milieu scolaire.

Les problèmes concomitants des décrocheurs apparaissent nombreux et diversifiés : difficultés graves d'apprentissage, troubles affectifs, troubles du comportement, délinquance sociale et lacunes d'habiletés sociales. Même s'il ne s'agit pas d'une constance auprès de tous les décrocheurs, ces résultats vont dans le sens de certaines recherches qui rapportent les problèmes concomitants des décrocheurs (Eggert et Herting, 1993; Waldie et Spreen, 1993; Wehlage et Rutter, 1986).

Le décrochage scolaire est un processus à long terme; le désengagement commence souvent dès le primaire (Fortin, 1992; Rumberger, 1995). À titre d'hypothèse, le processus pourrait se présenter comme suit : le jeune est assis quotidiennement devant une tâche scolaire qu'il ne peut réaliser et il est confronté à l'échec. Au bout d'un certain temps, il se désengage de l'activité et développe des comportements d'évitement. Ainsi, bon nombre d'entre eux présentent certaines conduites incompatibles avec l'apprentissage scolaire et d'autres comportements plus offensifs envers le milieu. En effet, tous les élèves inscrits à ce programme ont un cheminement qui se caractérise depuis leur cours primaire, par de graves difficultés scolaires souvent accompagnées de troubles du comportement. La présence de ces problèmes, tant au primaire qu'au secondaire, est prédictrice de décrochage (Wehlage et Rutter, 1986; Eggert et Herting, 1993).

Les résultats de l'analyse discriminante suggèrent que la combinaison de trois caractéristiques personnelles permet de distinguer correctement 65,58% de tous les élèves. En effet, la typologie des élèves décrocheurs (57,3%) se différencie clairement de celle des persévérants (71,4%) par plus de délinquance sociale, plus de troubles du comportement et par plus de comportements affirmatifs. Les comportements affirmatifs sont une compétence se traduisant par demander des renseignements, se présenter à des amis et répondre à la pression ou aux insultes des pairs. Ces informations devraient permettre la révision des objectifs et des modalités d'application de l'intervention. Lors de l'évaluation des élèves formant une nouvelle cohorte, certains se révèlent plus à risque que d'autres de décrocher : ce sont ceux qui présentent le plus de conduites antisociales, mais qui sont aussi plus affirmatifs. En raison de leurs caractéristiques personnelles, ces derniers sont aussi les plus résistants au changement (Walker, Ramsey et Colvin, 1995). L'identification des caractéristiques personnelles des élèves persévérants et des décrocheurs pourrait être d'une très grande utilité pour les gestionnaires des programmes et pour les enseignantes et les enseignants. En effet, une connaissance plus fine des caractéristiques des élèves permet d'établir des objectifs d'intervention plus personnalisés et de mieux cibler les interventions.

Nos résultats suggèrent que l'élève qui a des problèmes de comportement et de délinquance et qui décroche est aussi très affirmatif. Comment l'affirmation de soi et la délinquance sociale peuvent-elles prédisposer au décrochage? Les études descriptives recensées ont identifié les lacunes personnelles de ces jeunes alors que notre étude identifie non seulement des lacunes mais aussi des compétences. En effet, l'affirmation de soi, telle qu'elle est évaluée dans cette étude, est associée à un niveau de socialisation qui se traduit par des interactions sociales très adéquates. Aussi, l'élève affirmatif est capable de bien se présenter et d'initier des conversations. Il peut inviter les pairs à se joindre à ses activités ou encore les aider à réaliser leur tâche. Il sait questionner les règles adéquatement. Face à une injustice, il peut intervenir correctement ou prendre position pour défendre un pair. Devant un élève de sexe opposé, il démontre une certaine assurance et sait le féliciter. Conséquemment, ces jeunes possèdent des habiletés qui peuvent compenser pour certaines de leurs difficultés. Cette information est une contribution originale de notre étude au développement des connaissances car, dans les écrits, nous n'avons pas relevé d'études qui rapportaient les compétences de ces élèves.

Les résultats suggèrent qu'une certaine forme de coopération soit associée à la persévérance scolaire alors que l'affirmation de soi conduit plus souvent au décrochage scolaire. Les jeunes plus délinquants éprouvent des difficultés à respecter les structures et les règles de l'école. Ils entretiennent peu d'aspirations face à la réussite scolaire (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbush, 1990) et ils valorisent davantage le travail et l'argent que les études (Langlois, 1992). En effet, même si ce programme de formation est une façon de rendre l'école plus acceptable à une clientèle de jeunes très peu réceptifs aux apprentissages scolaires, l'école reste trop contraignante pour plusieurs d'entre eux. Les plus offensifs envers le milieu et qui ont des habiletés d'affirmation de soi quittent l'école. Mais grâce à leurs compétences, nous supposons qu'ils estiment qu'ils ont les ressources pour se présenter chez un employeur et solliciter un emploi. Ils connaissent les règles et peuvent s'y conformer si cela leur procure certains avantages. Une étude antérieure auprès de ces groupes montre que ces derniers quittent l'école parce qu'ils se sont trouvé un emploi. Mais, ont-ils les compétences pour le garder à plus long terme?

Bullis et Walker (voir Walker, Colvin et Ramsey, 1995) proposent un continuum de services pour les élèves antisociaux et fortement à risque; ce continuum s'articule du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Dès l'apparition des problèmes, ces chercheurs suggèrent d'appliquer des services adaptés correspondant à chacun des stades développementaux du jeune et à son âge: de la prévention en passant par la correction, l'amélioration jusqu'à l'accommodation. À l'accommodation, qui est une intervention prévue à la période de l'adolescence, les objectifs des programmes doivent être centrés sur des habiletés de survie scolaire, des habiletés professionnelles pour favoriser la transition de l'école au marché du travail. Les objectifs du programme ISPMT correspondent à la dernière phase de

ce continuum de services. Toutefois, des différences importantes existent entre ces deux programmes. Alors que le programme d'ISPMT reçoit les élèves au moment où les jeunes n'aiment plus l'école et veulent s'en sortir, le continuum offre une gradation de services prévus à chaque niveau développemental du jeune dès son arrivée à l'école. Tout en reconnaissant le bien-fondé et l'importance du programme ISPMT, il est fort probable qu'il arrive trop tard et de façon isolée dans le cheminement scolaire de plusieurs de ces élèves qui éprouvent des difficultés scolaires et sociales depuis le début de leur scolarisation. Nous estimons qu'une conception de services basée sur un continuum de services tout au long de la scolarisation de l'élève est prometteur.

**Abstract** – The present study examines the individual characteristics of students at-risk of school dropout which allow for better discrimination between potential drop-outs and non-dropouts. The subjects include 224 students with severe learning disabilities and of that number 116 students have dropped out of school and 108 students have persevered and are still in school. The evaluation includes measures related to difficulties in externalizing and internalizing behavior, social delinquency, social skills and intelligence. The results indicate the persevering students can be differentiated from the school drop outs by a higher level of anxiety, fewer behavior problems and by a higher level of cooperative skills. The combination of three factors : behavior difficulties, social delinquency and self affirmation are associated with school drop-out and permit the authors to discriminate these students from those who stay in school.

**Resumen** –El presente artículo trata sobre la identificación de las características personales de alumnos que poseen un riesgo potencial de abandono escolar, principalmente aquellas que permitirían distinguir estos de los alumnos perseverantes. Durante la investigación se entrevistaron 224 alumnos que presentaban graves dificultades de aprendizaje, de los cuales 116 abandonaron la escuela y 108 continuaron los cursos. Las características elegidas fueron los problemas de comportamiento interiorizado y exteriorizado, la delincuencia social, las habilidades sociales y el cociente intelectual. Los resultados indican que los alumnos que perseveran se diferencian de aquellos que abandonan por su alto nivel de ansiedad, por presentar menos problemas de conducta y por tener comportamientos mas cooperativos. La combinación de tres factores : problemas de conducta, delincuencia social y afirmación del yo, están asociados a los alumnos que abandonan y permite diferenciar estos de aquellos que perseveran.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel will persönliche Merkmale potentieller Schulabbrecher identifizieren, vor allem solche Merkmale, die es erlauben, Abbrecher von Fortsetzern zu unterscheiden. Insgesamt wurden 224 Schüler mit Lernproblemen untersucht. Davon haben 116 die Schule abgebrochen, 108 haben weitergemacht. Die Beurteilung der Schüler enthält Maßnahmen in Bezug auf interiorisierte oder exteriorisierte Verhaltensstörungen, soziale Delinquenz, soziale Fähigkeiten sowie den Intelligenzquotienten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fortsetzer sich von den Abbrechern durch ein hohes Maß von Angst unterscheiden, durch weniger Verhaltensstörungen und durch eine stärkere Kooperationsbereitschaft. Die Kombination dreier Faktoren: Verhaltensstörungen, soziale Delinquenz und Selbstbehauptung charakterisiert die Abbrecher und erlaubt es, diese von den beharrlichen Schülern zu unterscheiden.

## RÉFÉRENCES

- Angold, A. et Costello, E. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical, and methodological issues. *American Journal Psychiatry*, 150(12), 1779-1791.
- Blackorby, J., Edgar, E. et Kortering, L. J. (1991). A third of our youth? A look at the problem of high school dropout among students with mild handicaps. *The Journal of Special Education*, 25(1), 102-113.
- Bolck, J. et Gjerde, P. F. (1990). Depressive symptoms in late adolescence: A longitudinal perspective on personality antecedents. In J. E. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein et S. Weintraub (dir.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (p. 334-359). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cairns, B. et Cairns, D. (1994). *Lifelines and risks*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
- Chené, H. et Daigle, G. (1983). *Examen d'habileté mentale*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Coie, J. D. et Jacob, M. R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 263-275.
- Craighead, W. E. (1991). Cognitive factors and classification issues in adolescent depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(2), 311-326.
- Curry, J. F. et Craighead, W. E. (1990). Attributional style in clinically depressed and conduct disordered adolescents. *Journal Consulting and Clinical Psychology*, 58, 109-115.
- Dornbush, S. M., Mounts, N., Lamborn, S. D. et Steinberg, L. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Eggert, L. L. et Herting, J. R. (1993). Drug involvement among potential dropouts and «typical» youth. *Journal Drug Education*, 23(1), 31-35.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. et Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Finding from a National Study. *Teachers College Record*, 87, 356-373.
- Fortin, L. (1992). Comparaison des comportements des élèves avec troubles d'apprentissage, troubles de comportement avec ceux dits ordinaires. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 18-28.
- Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Déry, M. et Mercier, H. (1996). Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en troubles de comportement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXIII(2), 245-268.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*, 21(3), 348-360.
- Gresham, F. M. et Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Toronto: American Guidance Service.
- Hess, A. (1986). Educational triage in an urban school. *Metropolitan Education*, 1(2) 370-380.
- Kortering, L., Haring, N. et Klockars, A. (1992). The identification of high-school dropout identified as learning disabled: Evaluating the utility of a discriminant analysis function. *Exceptional Children*, 58(5), 442-455.
- Kovacs, M., Paulauskas, S., Gatsonis, C. et Richards, C. (1988). Depressive disorders in childhood: A longitudinal study of comorbidity with and risk for conduct disorder. *Journal Affective Disorder*, 15, 205-217.
- Langlois, S. (1992). Les transitions sur le marché du travail: une perspective longitudinale. *Relations industrielles*, 47(4), 79-100.
- LeBlanc, M., Janosz, M. et Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation*, 1-2, 43-64.
- McCaul, E. D., Donaldson, G. A., Coladarsi, T. et Davis, W. E. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85(4), 198-207.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Banque de données*. Sainte Foy: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Banque de données* Sainte-Foy: Bureau de la direction des statistiques et des études quantitatives.
- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3) 357-389.
- Picard, Y. Fortin, L. et Bigras, M. (1995). Troubles du comportement et habiletés sociales d'élèves à risques au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 3(16) 159-175.
- Quay, H. C. et Peterson, D. R. (1987). *Manual for the revised behavior problem checklist*. Miami, FL: University of Miami.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and school. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L. et Dornbush, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Swanson, H. L. et Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 361-374.
- Toupin, J., Déry, M., Pauzé, R., Mercier, H. et Fortin, L. (1996). *Caractéristiques sociales, familiales et psychologiques des enfants manifestant des troubles des conduites*. Actes du colloque en santé publique. *La prévention de la négligence et de la violence à l'endroit des enfants et des adolescents: une priorité au Québec* (p. 301-312). Québec: Gouvernement du Québec. Direction générale de la santé publique, Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Violette, M. (1991). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. *Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Waldie, K. et Spreen, O. (1993). The relationship between learning disabilities and persisting delinquency. *Journal of Learning Disabilities*, 26(6), 417-423.
- Walker, N. W., Ramsey, G. et Colvin, R. E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brook-Cole Publishing Company.
- Wehlage, G. G. et Rutter, R. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 374-392.