
Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires

French and Quebec pupils at risk of dropping out: a comparison of personal, family and school factors

Catherine Blaya et Laurier Fortin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2988>
DOI : 10.4000/osp.2988
ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 mars 2011
ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Catherine Blaya et Laurier Fortin, « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/1 | 2011, mis en ligne le 07 mars 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2988> ; DOI : 10.4000/osp.2988

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires

French and Quebec pupils at risk of dropping out: a comparison of personal, family and school factors

Catherine Blaya et Laurier Fortin

Introduction

- 1 Le décrochage scolaire en France comme au Québec, est devenu un problème prioritaire tant pour les chercheurs que pour le personnel des écoles et les politiciens. En France, dans les années 90, l'Éducation nationale amène un changement important d'orientation dans l'approche du phénomène avec la loi de 1989 qui spécifie que nul ne doit sortir du système éducatif sans qualification. Malgré les mesures de discrimination positive mises en place à partir des années 80, en 2003, le ministère de l'Éducation nationale recensait 8% de jeunes décrocheurs. L'Institution, face à la faillite de son désir d'inclusion de tous, alors qu'elle avait plutôt tendance à considérer le problème comme étant la conséquence de carences et de défaillances socioculturelles et familiales, a été amenée à s'interroger sur son rôle en tant qu'acteur de l'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes qui sortent du système éducatif sans diplôme ou prématurément (Glasman & Ouevrard, 2004). Le ministère de l'Éducation nationale définit le décrochage scolaire comme la sortie anticipée et sans qualification du système éducatif. On distingue ainsi la population des moins de 16 ans qui, s'ils quittent le système prématurément, sont en infraction quant à l'obligation scolaire et ceux de plus de 16 ans qui conformément à la loi française ne sont plus contraints à fréquenter l'école mais n'ont pas obtenu de diplôme.

- 2 Certains sous-groupes de décrocheurs sont considérés comme susceptibles d'adopter des conduites troublant l'ordre social. Le souci d'ordre public est omniprésent et la peur des jeunes en errance considérés comme dangereux nourrit le sentiment d'insécurité collectif mettant ainsi l'absentéisme au cœur des débats tant politiques que médiatiques (Blaya, 2004). Par conséquent, l'intérêt autour du thème du décrochage scolaire tourne autour de trois pôles principaux qui sont l'insertion sociale et professionnelle, le rôle de l'école comme facteur de décrochage, l'insécurité et la prévention de la délinquance juvénile (Glasman, 2004) tant à l'extérieur de l'institution scolaire que dans les établissements où la préoccupation de la violence scolaire ne cesse de croître. La conjonction de ces trois approches s'est concrétisée en 1999 par un appel d'offres interministériel de recherches sur le thème du décrochage scolaire. L'objectif était d'évaluer cette problématique et de mieux comprendre les processus en œuvre lors du décrochage.
- 3 Au Québec, en 2006, 24,2% des jeunes du secondaire avaient décroché avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (11,3% au Canada) et n'avaient toujours pas obtenu de diplôme à l'âge de 20 ans (ministère de l'Éducation du Québec, 2007). Le ministère de l'Éducation du Québec (2000) définit le décrocheur scolaire comme celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires (obtention du diplôme de la cinquième secondaire à 17 ans). La différence entre les pourcentages officiels obtenus en France et au Québec, s'explique notamment par la différence de calcul du décrochage: différence en termes d'âge (16 ans en France, 19 ans au Québec pour l'obtention du diplôme d'études secondaires inférieures). Au Québec, le décrochage est compté après 7 ans d'enseignement secondaire à l'âge de 19 ans, car le ministère laisse deux ans de plus pour obtenir le Diplôme d'Études Secondaires ou Diplôme d'Études Professionnelles aux 50% qui ne l'obtiennent pas à 17 ans.
- 4 Le décrochage scolaire est donc un souci majeur et la recherche en éducation est très active autour de ce thème et des facteurs associés à la prédiction du phénomène (Fortin, Royer, Marcotte, Potvin & Yergeau, 2004; Janosz, 2000). Les conséquences de tels taux de décrochage sont très lourdes, tant au niveau personnel: troubles du comportement et délinquance (Janosz & LeBlanc 1997; Fortin *et al.*, 2004; Lagrange, 2001); dépression (Marcotte, 2006; Blaya, 2004) qu'au plan socio-économique: taux de chômage élevé, aide sociale et indemnités de chômage plus importantes (Statistique Canada, 2003).
- 5 Le décrochage est le résultat du cumul de plusieurs facteurs personnels, familiaux et scolaire (Fortin *et al.*, 2004). Parmi ces facteurs, les troubles du comportement sont associés à de sérieux problèmes d'adaptation sociale à long terme tels que la délinquance, une forte consommation de drogue et d'alcool (Loeber & Hay, 1997; Fortin *et al.*, 2004). L'étude de Fortin, Toupin, Pauzé, Déry et Mercier (1996) montre que 80% des élèves qui manifestent des troubles du comportement ont également des difficultés d'apprentissage. Toutefois, le profil psychologique et sociologique des élèves à risque de décrochage est différent selon les jeunes (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006) et probablement selon les établissements scolaires (Janosz *et al.*, 2000).
- 6 Les objectifs de cette étude comparative sont d'étudier quels sont les facteurs personnels, familiaux et scolaires qui différencient les élèves français des élèves québécois parmi les 13-16 ans, puis de comparer les différences entre les élèves à risque de décrocher et ceux qui ne le sont pas dans les deux pays. Dans un deuxième temps, nous identifierons les variables les plus associées au risque de décrochage scolaire dans les deux pays chez les élèves à risque. L'intérêt de cette approche comparative se situe à plusieurs niveaux. La réduction du décrochage scolaire fait partie des priorités éducatives des deux pays (MEN,

1999; MEQ, 2004). La recherche québécoise quant aux facteurs associés au décrochage scolaire existe depuis plus d'une décennie sur la distinction des différents types de décrocheurs alors que la recherche française est plus récente. Enfin, une meilleure connaissance des facteurs de risque est essentielle pour mettre en place des programmes de prévention efficace. C'est ce qui a motivé le choix du Québec comme pays de comparaison.

Les élèves à risque de décrochage scolaire

Les différents facteurs associés au risque de décrochage scolaire

- 7 On qualifie d'élèves à risque de décrochage, les jeunes qui fréquentent l'école mais qui présentent une probabilité très élevée de quitter le système éducatif prématurément et/ou sans diplôme (Fortin *et al.*, 2004). Il s'agit d'identifier quels sont les facteurs favorisant l'apparition de difficultés d'adaptation sociale et scolaire chez les individus dans un contexte donné, afin d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes de prévention ou d'intervention. Ainsi, sur la base des facteurs de risque identifiés, est-il possible de mettre en évidence des facteurs de protection qui préviennent l'apparition du problème étudié ou permettent la résilience chez certains élèves. Il est reconnu que les facteurs de risque n'ont de valeur prédictive que dans leur accumulation et que ce sont certaines combinaisons de plusieurs facteurs de risque, l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux, qui favoriseront tel ou tel comportement. En ce qui concerne le décrochage scolaire, cette approche multidimensionnelle se justifie par la nécessité d'aller à l'encontre de la tendance à uniformiser sous la même appellation, «décrochage scolaire», des processus différents qui vont amener certains jeunes à quitter le système scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire ou sans qualification.
- 8 Parmi les facteurs les plus fréquemment rapportés dans les études, les jeunes à risque de décrochage vivent des difficultés personnelles telles que des difficultés d'apprentissage (Battin-Pearson *et al.*, 2000), des lacunes d'habiletés sociales, des difficultés du comportement (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000) et la dépression (Marcotte, 2006). Selon Lagrange (2001), l'engagement des jeunes dans la délinquance va peu à peu les amener à se désengager de leur scolarité. En France, selon les données sociales de l'Insee (2002-2003), les jeunes qui avaient été préalablement déscolarisés sont surreprésentés dans la population carcérale masculine. Le risque d'être incarcéré est significativement supérieur (3,4 fois) lorsque l'on quitte l'école avant 16 ans. Les travaux de Roché (2001) concluent que la propension à la délinquance est forte chez les jeunes absentéistes qui trouvent aussi dans ce comportement un moyen d'expression de leur opposition à l'autorité des adultes de l'établissement. D'après Jimerson *et al.* (2000), la fréquence élevée des troubles du comportement est un des facteurs les plus associés au décrochage scolaire. Les comportements perturbateurs en milieu scolaire ont pour conséquence un nombre élevé de retenues, d'absences, d'exclusions de l'école (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Walker, Colvin & Ramsey, 1995). La délinquance et les comportements externalisés sont des prédicteurs plus significatifs du décrochage scolaire chez les garçons que chez les filles chez qui les comportements internalisés ont un poids plus important (Marcotte, Fortin, Potvin et Papillon, 2002). Toutefois, si la délinquance peut être associée au décrochage scolaire, tous les décrocheurs ne sont pas délinquants, loin s'en faut (Blaya, 2010).

- 9 Les élèves à risque peuvent provenir de familles où les relations sont conflictuelles (McNeal, 1999) et les pratiques éducatives des parents sont parfois peu aidantes (Potvin *et al.*, 1999) ou encore, de familles en grandes difficultés sociales ou psychologiques (Millet & Thin, 2005). L'impact de l'origine sociale des familles est fortement interrogé et le fait d'être issu de milieux socio-économiquement défavorisés ou de populations différentes (gens du voyage, minorités ethniques) représente un facteur de risque significatif en termes de difficultés d'adaptation aux normes scolaires (Bonnery, 2004). Ceci s'explique par un faible capital culturel permettant le suivi scolaire des enfants ou encore l'instabilité de la vie des familles (Schiff, 2004).
- 10 À l'école, la plupart des élèves à risque de décrochage sont peu engagés dans leurs activités scolaires et sont souvent en conflit avec leurs enseignants (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005). L'ennui est souvent invoqué par les jeunes en raison d'une orientation scolaire subie ou mal vécue ou encore à cause de difficultés scolaires. Il est probablement l'expression d'une difficulté d'adaptation de l'élève ou de l'école (Blaya, 2003). Les difficultés d'apprentissage, le déficit d'attention surtout lorsqu'il est en interaction avec un autre facteur de risque (Jimerson, Anderson & Whipple, 2002), la scolarisation en classes spécialisées et le retard scolaire sont associés au décrochage (Rumberger, 1995). Le décrochage peut découler d'une mauvaise relation à l'école, de difficultés relationnelles, d'un climat scolaire négatif et peu propice à l'apprentissage (Hrimech, 1993; Rothman, 2001). Le climat de classe et les interactions élèves/enseignants ont un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales (Bennacer, 2000). De plus, le manque d'organisation dans la classe et une perception négative de l'enseignant augmentent le risque de décrochage scolaire.
- 11 Cependant, ces facteurs n'ont pas tous la même importance, ce qui rend très difficile l'identification des variables prioritaires lors de l'intervention. Selon Fortin *et al.* (2004), il existe sept facteurs les plus associés au décrochage scolaire: deux facteurs personnels, deux facteurs familiaux et trois facteurs scolaires. Par ordre d'importance, il s'agit de la présence de sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives de l'enseignant envers les élèves, le manque d'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et la faible performance en français et en mathématiques. Battin-Pearson *et al.* (2000) montrent que la faible performance scolaire, l'affiliation à des pairs déviants et le faible revenu des parents représentent la combinaison qui explique 50% de la variance du décrochage scolaire, laissant ainsi un pourcentage important inexpliqué.
- 12 Les élèves à risque de décrochage sont difficiles à identifier dans la mesure où ils n'ont pas tous une attitude perturbatrice et certains attendent calmement la fin de la scolarité obligatoire sans se faire remarquer par les adultes des établissements. Il n'existe donc pour les chercheurs que deux options possibles qui sont soit de s'intéresser aux jeunes qui sont déjà identifiés comme présentant des difficultés de décrochage et/ou perturbateurs, soit d'interroger des groupes d'individus non ciblés dans les établissements scolaires afin d'obtenir les données par autorévélation. Le choix de la deuxième option en ce qui concerne nos travaux s'explique par le désir de s'intéresser aussi aux élèves qui ne sont pas forcément identifiés par l'Institution mais qui cependant sont à risque de décrochage.
- 13 Les objectifs de cette étude sont d'une part d'identifier et de comparer les variables personnelles, familiales et scolaires qui différencient les élèves français et québécois, puis entre les élèves à risque de décrochage scolaire et ceux non à risque dans les deux pays. Enfin, il s'agit de vérifier quelles sont les variables personnelles, familiales et scolaires les

plus associées aux élèves à risque de décrochage et d'établir des comparaisons entre les élèves français et québécois.

Méthode

Échantillon

- 14 Au cours de l'année 2003-2004, nous avons invité quatre établissements français situés dans la région d'Aquitaine (Bordeaux et sa banlieue), à participer à cette recherche. L'échantillon regroupait 756 élèves de classes de 4^e et de 3^e, soit l'équivalent de trois classes, par niveau, sélectionnées par tirage au sort. Au Québec, 207 élèves proviennent de la région de l'Estrie (Sherbrooke et sa banlieue). Le choix de limiter à ces niveaux d'études se justifie par le désir d'obtenir un échantillon comparable en termes d'âge, de provenance socio-économique, du nombre d'écoles et de classes. En France comme au Québec, il y avait deux établissements d'enseignement secondaire de milieu favorisé et deux non-favorisés. En France, le classement s'opère à partir de l'origine sociale des élèves inscrits dans ces établissements et du classement ZEP. Au Québec, les indicateurs socio-économiques proviennent du ministère de l'Éducation (2004).
- 15 La sélection des groupes à risque et non à risque a été réalisée à partir du questionnaire d'évaluation du risque de décrochage scolaire en milieu scolaire (Potvin *et al.*, 2003). Les critères de sélection sont rapportés ci-dessous. À partir de cet échantillon, deux groupes d'élèves à risque de décrochage ont été formés: 167 élèves à risque de décrochage scolaire français (32,3% de l'échantillon français) et 43 élèves à risque de décrochage scolaire québécois (19,8% de l'échantillon québécois).

Schéma expérimental

- 16 Le décrochage scolaire est le résultat de la conjonction de différents éléments dans un ou des contextes donnés. La variable dépendante est le risque de décrochage scolaire. Les variables indépendantes sont les caractéristiques personnelles, familiales et scolaires.

Mesure

- 17 *Le questionnaire d'évaluation du risque de décrochage scolaire en milieu scolaire (DEMS)* (Potvin *et al.*, 2003). Ce questionnaire a pour objectif d'évaluer le risque du décrochage scolaire chez les élèves du secondaire (12 à 17 ans) et est complété par l'élève. Il se compose des cinq sous-échelles suivantes: *Implication parentale* (9 items), *Attitudes envers l'école* (9 items), *Perception de son niveau de réussite scolaire* (10 items), *Supervision parentale* (7 items) et *Aspirations scolaires* (4 items). Le questionnaire a été validé auprès d'un échantillon québécois (Potvin, Fortin & Rousseau, 2009). L'analyse de consistance interne révèle un coefficient alpha de .89 pour l'ensemble des échelles et des coefficients qui varient entre .59 et .83 selon les différentes échelles. La fidélité test-retest du questionnaire est supérieure à .70. Quant à la validité, les résultats des analyses de régressions logistiques ont démontré que ce dernier possède une bonne validité de critère (80,3% des élèves sont classés correctement) ainsi qu'une validité conceptuelle avec des coefficients qui varient de .10 à .66. Des analyses de régression logistique ont été effectuées en utilisant indépendamment chacun des scores des sous-dimensions ainsi que

le score total comme variable prédictrice. Pour l'ensemble de ces analyses de régression, la variable indépendante permet de prédire le décrochage chez les élèves. En effet, pour chacun de ces modèles de prédiction, les logits obtenus sont tous statistiquement significatifs à $p < 0,05$. Le rapport de côte observé étant supérieur à 1, plus un élève obtient un score élevé à une des sous-dimensions ou au score total et plus sa probabilité de décrocher augmente.

- 18 Trois niveaux de risque de décrochage ont été identifiés soit, un niveau de risque faible, associé à une probabilité calculée à partir des analyses de régression logistique située entre 30% et 49%, un niveau de risque moyen associé à une probabilité calculée située entre 50% et 69% et un niveau de risque sévère associé à une probabilité calculée située entre 70% et 100%. Les élèves présentant au moins un niveau de risque faible sur au moins une échelle sont considérés comme des élèves à risque. Nous observons que ce processus permet d'identifier 84,7% des élèves décrocheurs (vrai positif). La sensibilité du test est donc de plus de 84%. Pour ce qui est de la spécificité, elle se situe à 67,8% puisque c'est cette proportion d'élèves non décrocheurs qui ont été identifiés comme n'étant pas à risque (vrai négatif). Dans l'ensemble, les résultats démontrent que les scores obtenus sont de bons prédicteurs du décrochage scolaire.
- 19 *Le fonctionnement familial (FAD: Family Assessment Device)* (Epstein, Baldwin & Bishop, 1983). Traduction du Family Assessment Device (Epstein *et al.*, 1983) ce questionnaire mesure la perception du jeune au niveau du fonctionnement familial et il est répondu par l'élève. Il est composé de 60 énoncés au choix de réponses sur échelle Likert de 1 (tout à fait d'accord) à 4 (tout à fait en désaccord), réparties en 6 échelles: *Résolution de problèmes* (6 énoncés), *Communication* (9 énoncés), *Rôles* (11 énoncés), *Expression affective* (6 énoncés), *Investissement affectif* (7 énoncés), *Contrôle des comportements* (9 énoncés). Les analyses de validation montrent une fidélité test-retest qui varie de .66 à .76 et une validité très satisfaisante. La valeur discriminative de l'instrument a été démontrée en comparant les résultats de 98 familles cliniques et 218 familles non cliniques (corrélations de Pearson entre 0,4 et 0,6) et les différences significatives entre les moyennes des deux groupes ($p < .001$) témoignent de la validité de critère. Plusieurs études ont démontré la corrélation élevée du questionnaire avec d'autres mesures autorapportées du fonctionnement familial. Après des élèves québécois au cours de l'étude *Soutien à la réussite scolaire en Estrie (2000 à 2003)*, l'analyse de la consistance interne des items des sous-échelles rapporte des coefficients alpha de Cronbach entre .43 et .46 aux trois temps de mesure pour la sous-échelle *Résolution de problème*, et entre .66 et .88 pour les six autres échelles.
- 20 *L'échelle de l'environnement de la classe* (Moos & Trickett, 2002). Ce questionnaire d'évaluation du climat de classe est une version traduite abrégée du *Classroom Environment Scale* (Moos & Trickett, 2002). Il est complété par l'élève et il permet d'évaluer sa perception quant au climat social de la classe (relations enseignant/élève, relations entre les élèves, structure organisationnelle de la classe). Le questionnaire comprend 45 énoncés comprenant 9 échelles avec choix de réponses (vrai ou faux): *Engagement* (4 items), *Affiliation* (4 items), *Soutien de l'enseignant* (4 items), *Orientation vers le travail* (4 items), *Ordre et organisation* (4 items), *Clarté des règlements* (4 items) et *Innovation* (4 items). Les propriétés psychométriques de la version R (intégrale, 90 items) du CES (Moos & Trickett, 1987) ont été établies auprès des élèves de 382 classes (97 classes de formation professionnelle, représentation d'écoles privées/ publiques, divers milieux socio-économiques, uni et multiethniques, etc.) et de 295 enseignants à travers les États-

Unis. La version abrégée a été comparée à la version intégrale, auprès d'un échantillon de 38 classes du secondaire, avec des résultats très similaires et notamment des corrélations intraclasse au-dessus de .80 pour 34 classes. Le CES démontre une consistance interne adéquate (alpha de Cronbach entre .52 et .75) et une validité de convergence avec d'autres instruments qui mesurent divers aspects du climat de classe (r de .16 à .40). Lors des trois temps de l'étude *Soutien à la réussite scolaire en Estrie*, l'analyse de la consistance interne de l'échelle totale de la version abrégée rapporte des coefficients alpha de Cronbach entre .73 et .80, alors que ceux de cinq des sous-échelles varient entre .46 et .65.

- 21 *L'inventaire des comportements* (CBCL, Achenbach, 1991). Le CBCL évalue les difficultés de comportement de l'élève. Ce questionnaire distingue les comportements internalisés des comportements externalisés et permet d'observer la présence de comportements anxieux, dépressifs, agressifs, autodestructeurs et de retrait et de somatisation. Ce questionnaire autorapporté et complété par l'élève comporte 113 énoncés sur divers comportements problématiques. Les réponses sont de type Likert en 3 points: «Ne s'applique pas», «Plutôt vrai», «Très vrai». La cohérence interne de l'instrument a été évaluée à 0,95 pour les problèmes comportementaux et à 0,99 pour la compétence sociale. La fidélité test-retest est évaluée à 0,84 et à 0,97 pour les problèmes comportementaux et la compétence sociale respectivement. On a observé un taux de concordance très élevé (de 94 à 99%) entre le CBCL et le DSM-III dans le diagnostic des troubles des conduites.
- 22 *L'évaluation des comportements de l'élève* (BASC, Reynolds & Kamphaus, 1992). Ce questionnaire autorapporté et complété par l'élève mesure les troubles du comportement et les difficultés émotionnelles, les comportements adaptatifs et problématiques des jeunes en 130 questions sur 12 échelles. Seuls les items se rapportant aux échelles d'attitude du jeune envers l'école et son attitude envers les enseignants ont été retenus, soit un total de 19 questions sur 2 échelles, au choix de réponse vrai ou faux. Sur chacune des 2 échelles, l'élève est considéré à risque lorsque son score est de 6 ou plus. Les propriétés psychométriques de l'instrument sont reconnues: validité de contenu, fiabilité test-retest, et validité de convergence et de divergence. La fidélité du BASC sur ces deux échelles est bonne (alpha de 0,81 à 0,87).
- 23 *L'inventaire de dépression* (Beck, 1978). Traduit en français par Bourque et Beaudette (1982), cette mesure autorapportée et complétée par l'élève comprend 21 items permettant d'évaluer l'intensité des symptômes affectifs, comportementaux, cognitifs et somatiques de la dépression. Pour chaque item, un choix entre quatre réponses graduées de 0 à 3 est offert à l'enquêté. Les qualités psychométriques du QDB ont été confirmées auprès d'adolescents québécois, les coefficients de consistance interne variant entre .86 et .88. Un score de coupure de 16 est suggéré pour identifier les sujets présentant les caractéristiques de la dépression clinique. La validité de cet instrument de mesure a été vérifiée (Barrera & Garrison-Jones, 1988; Strober, Green & Carlson, 1981; Teri, 1982).

Procédure

- 24 La procédure de recherche a été identique dans les deux pays. Après présentation du projet de recherche aux directeurs des établissements par les chercheurs et une fois l'assentiment du conseil d'administration et les autorisations parentales écrites accordées, nous avons procédé à l'administration des questionnaires. Les jeunes ont répondu aux questionnaires, en dehors de la présence de tout adulte de l'établissement, sous la supervision de 4 assistants de recherche de notre équipe, formés à la passation des

tests en groupe classe. Le temps de passation varie de 60 à 90 minutes selon les niveaux de lecture et de compréhension des répondants.

- 25 L'anonymat et la confidentialité des informations recueillies ont été garantis tant aux établissements, qu'aux familles et aux jeunes. Une fois la présentation de l'étude et de ses objectifs réalisées à l'ensemble du groupe d'élèves, ceux qui malgré une autorisation familiale positive ne désiraient pas participer à ce travail ont été dirigés en salle d'étude.

Résultats

- 26 Le premier objectif est d'identifier et de comparer entre l'Estrie et l'Aquitaine, les variables personnelles, familiales et scolaires qui différencient les élèves à risque de décrochage scolaire de ceux non à risque.

Analyses descriptives

- 27 Dans un premier temps, les analyses ont porté sur les moyennes des échelles de chacun des questionnaires, ensuite, nous avons fait des analyses de test T pour voir s'il existait des différences de moyennes entre les groupes d'élèves français et québécois. Enfin, nous avons fait une matrice de corrélation pour voir si les corrélations allaient dans le même sens et s'il n'y avait pas de variables trop fortement associées entre elles. Le tableau 1 rapporte les moyennes et les tests T obtenus aux échelles des différents questionnaires pour les élèves français et québécois.
- 28 *Au niveau personnel.* Au questionnaire d'inventaire des comportements (Achenbach, 1991), l'élève qui est en retrait est celui qui préfère être seul, qui refuse de parler et qui est timide. La somatisation fait référence à l'élève qui affirme souffrir de maux de tête fréquents, de douleurs, de nausées ou de problèmes cutanés. L'anxiété-dépression concerne l'élève qui pleure beaucoup, qui peut avoir peur

Tableau 1. Moyennes et tests T pour les variables personnelles, familiales et scolaires pour les élèves français et québécois

Variables	France				Québec				T	Sig.
	M		ET		M		ET			
Âge	15.07	1.01	15.15	.74	- 1.25	.210				
Retrait	4.23	2.69	4.04	2.63	.88	.379				
Somatisation	4.87	3.20	4.49	3.32	1.46	.144				
Anxiété, dépression	8.00	5.30	6.99	5.35	2.40	.017				
Problèmes sociaux	3.15	2.33	2.61	2.07	3.02	.003				
Problèmes de la pensée	3.28	2.45	3.37	2.58	- .48	.631				

Problèmes d'attention	5.68	3.10	5.19	3.15	1.98	.048
Comportements délinquants	4.43	3.00	4.42	2.96	.06	.952
Comportements agressifs	10.08	5.53	8.52	4.94	3.88	.000
Problèmes intériorisés	16.61	9.40	15.04	9.48	2.10	.035
Problèmes extériorisés	14.52	7.72	12.95	7.07	2.62	.009
Dépression	9.01	8.25	7.11	7.31	3.16	.002
Résolution de problèmes	2.23	.54	2.09	.38	4.23	.000
Communication	2.19	.46	2.08	.51	2.95	.003
Rôles	2.20	.45	2.04	.42	4.44	.000
Expression affective	2.37	.63	2.21	.63	3.31	.001
Investissement affectif	2.10	.57	2.09	.49	.17	.863
Contrôle des comportements	1.86	.44	1.80	.45	1.56	.119
Engagement	1.36	1.06	1.88	1.41	- 4.85	.000
Affiliation	2.88	1.07	2.76	1.23	1.24	.214
Support de l'enseignant	1.91	1.18	2.24	1.38	- 3.07	.002
Orientation vers le travail	2.28	1.11	2.78	1.05	- 5.70	.000
Compétition	1.31	1.00	.98	.83	4.79	.000
Ordre et organisation	1.07	1.14	1.79	1.31	- 7.15	.000
Clarté des règlements	2.55	1.09	2.98	1.16	- 4.82	.000
Contrôle de l'enseignant	2.44	1.15	1.92	1.26	5.56	.000
Innovation	2.11	1.04	2.29	1.19	- 1.93	.054
Attitudes envers l'école	3.60	2.22	3.73	1.95	- .79	.429
Attitude envers l'enseignant	3.61	2.59	2.32	2.32	6.33	.000

Table 1. Means and T tests for the personal, family and school variables for French and Quebec pupils

- 29 d'aller à l'école, qui se sent dévalorisé et qui est nerveux et tendu. On constate une différence significative entre les deux groupes. Les élèves français présentent plus de problèmes associées à l'anxiété-dépression que les élèves québécois. Les problèmes sociaux se traduisent par des difficultés à s'entendre avec les autres, le fait de se sentir

persécuté, d'être jaloux et peu aimé par les autres. On constate une différence significative entre les deux groupes, les élèves français présentent plus de difficultés associées aux problèmes sociaux que les élèves québécois. Pour les problèmes de la pensée, l'élève déclare des pensées obsessives, des pensées bizarres, des réactions nerveuses et il répète sans cesse les mêmes gestes. L'élève qui a des problèmes d'attention est celui qui a des difficultés de concentration ou qui ne finit pas ce qu'il a commencé ou qui est souvent rêveur ou encore dont le travail scolaire peut être médiocre. Les élèves français présentent des difficultés associées aux problèmes d'attention significativement supérieures à celles des élèves québécois. L'élève qui présente des problèmes de déviance et de délinquance est celui qui commet des vols, qui ment, qui ne respecte pas les règles et qui s'absente de l'école sans raison. L'élève dont les comportements sont agressifs détruit les affaires des autres, agresse physiquement, est têtu, méfiant, colérique et bagarreur. Nos résultats indiquent de façon significative que les élèves français ont plus de difficultés associées aux comportements agressifs que les élèves québécois. Les problèmes intériorisés sont la somme des échelles de retrait de somatisation, d'anxiété-dépression, de problèmes de la pensée et des problèmes d'attention. On note une différence significative entre les deux groupes et les élèves français présentent plus de difficultés associées aux problèmes intériorisés que les élèves québécois. Les problèmes extériorisés sont la somme des échelles des comportements délinquants et agressifs. Il existe une différence significative entre les deux groupes qui montre que les élèves français présentent plus de difficultés associées aux problèmes extériorisés que les élèves québécois. Enfin, l'élève dépressif se caractérise par la tristesse, la perte de l'appétit, la difficulté à se concentrer, le sentiment de solitude, la crainte et des pleurs fréquents. La différence est significative entre les deux groupes, les résultats pour les élèves français reflétant plus de difficultés associées à la dépression que pour les élèves québécois.

- 30 La matrice de corrélation indique une forte corrélation entre certaines variables. La variable dépression est fortement corrélée avec le retrait et l'anxiété-dépression. La variable anxiété dépression est fortement corrélée avec le retrait, la somatisation. Pour éviter des problèmes de multicolinéarité, nous avons enlevé les variables de retrait, d'anxiété-dépression et de somatisation dans les analyses multivariées. L'échelle des troubles intériorisés regroupe ces variables, nous l'avons aussi retirée des analyses. En fait, ces variables sont regroupées sous la catégorie des problèmes intériorisés et ont certains points communs comme l'anxiété élevée. Pour les autres variables, les corrélations vont dans le même sens tant en France qu'au Québec et varient de .216 à .536, sauf celles des comportements agressifs, des comportements délinquants et des problèmes d'attention. En effet, les comportements agressifs sont fortement corrélés avec les problèmes d'attention et les comportements délinquants. Ces variables peuvent être de nature différente: par exemple, un élève peut avoir des problèmes d'attention sans être délinquant ou agressif, ou être agressif sans être délinquant; il peut aussi rencontrer des problèmes d'attention ou être délinquant, sans pour autant avoir de problème d'attention ou d'agressivité. C'est pourquoi nous avons choisi de les garder dans les analyses. Nous reconnaissons que les comportements agressifs peuvent être un sous-groupe de délinquant. Enfin, ces variables sont souvent fortement associées aux élèves à risque de décrochage scolaire d'où l'intérêt de les conserver. L'échelle des troubles extériorisés regroupe ces dernières échelles, nous l'avons aussi retirée des analyses.
- 31 *Au niveau familial.* Nous présentons les résultats aux échelles du questionnaire qui a servi à identifier les variables familiales (Epstein *et al.*, 1983). La résolution de problème

mesure les perceptions du jeune par rapport à l'habileté de la famille à résoudre ensemble les problèmes quotidiens, à planifier les étapes requises pour la résolution des problèmes, à composer avec les émotions des membres et mettre en place des solutions. Nous constatons l'existence d'une différence significative entre les deux groupes. Les élèves québécois rencontrent significativement plus de difficultés associées à la résolution de problèmes que les élèves français. La communication mesure les perceptions du jeune de l'efficacité, la clarté, l'étendue et la direction de l'échange d'information dans la famille. La différence est significative entre les deux groupes, ce qui montre que les élèves québécois présentent plus de difficultés associées à la communication que les élèves français. Les rôles mesurent les perceptions du jeune par rapport à l'efficacité de la famille dans l'attribution et/ou l'accomplissement de tâches: paiement de factures, tâches ménagères, responsabilités familiales, loisirs personnels. Les élèves québécois présentent plus de difficultés associées aux rôles que les élèves français. L'expression affective mesure les perceptions du jeune par rapport à l'habileté des membres de la famille à s'exprimer affectivement les uns envers les autres, et avec les émotions appropriées. Il y a une différence significative entre les deux groupes qui montre que les élèves québécois présentent plus de difficultés associées à l'expression affective que les élèves français. L'investissement affectif mesure les perceptions du jeune par rapport à l'investissement affectif au sein de la famille: qualité de l'intérêt envers l'autre, respect de l'autonomie et de l'intimité personnelle. Le contrôle des comportements mesure les perceptions du jeune quant aux normes et latitudes permises dans les comportements dans la famille: règles et conséquences des comportements, situations d'urgence ou danger, agressivité, etc. Les analyses de la matrice de corrélation indiquent que les corrélations sont faibles pour la majorité des variables, c'est-à-dire inférieures à .30 tant pour les élèves français que pour les québécois. Cependant, des corrélations sont plus élevées pour les élèves du Québec entre la communication et la résolution de problème, entre les rôles et la résolution de problèmes ainsi que la communication (Fr. .459; Québ. .639).

- 32 *Au niveau scolaire.* Les échelles du questionnaire de l'environnement de la classe (Moss & Trickett, 2002) permettent d'identifier les variables de la classe. L'engagement mesure les perceptions du jeune quant à sa participation et son intérêt pour les activités en classe. La différence entre les deux groupes est significative et les élèves français perçoivent plus de difficultés associées à l'engagement dans la scolarité que les élèves québécois. L'affiliation mesure les perceptions du jeune par rapport aux sentiments d'amitié éprouvés par les élèves les uns envers les autres, soit dans la mesure où ils arrivent facilement à se connaître, à se lier d'amitié et à travailler ensemble. Le support de l'enseignant mesure les perceptions du jeune quant à l'aide, l'intérêt et l'affection manifestés par l'enseignant envers ses élèves. Les élèves français perçoivent significativement un soutien moindre de la part de l'enseignant que les élèves québécois. L'orientation vers le travail mesure les perceptions du jeune quant à l'importance accordée par l'enseignant à la concentration sur la tâche scolaire et à la réalisation des activités scolaires prévues. La différence entre les deux groupes est significative. Les élèves québécois ont le sentiment d'être plus orientés vers le travail que les élèves français. La compétition mesure le niveau de compétition entre les élèves. Là encore, on constate une différence significative entre les élèves français et les élèves québécois, ces derniers percevant un niveau de compétition en classe plus élevé. L'ordre ainsi que l'organisation en classe mesurent les perceptions du jeune quant à l'importance accordée à la bonne conduite des élèves et à l'organisation du temps et des activités pendant les périodes d'enseignement. Il y a une différence significative entre les deux groupes qui montre que les élèves québécois perçoivent plus

d'ordre et d'organisation en classe que les élèves français. La clarté des règlements mesure les perceptions du jeune quant à l'importance accordée en classe à l'instauration et au respect d'un ensemble de règles claires, cohérentes et bien expliquées, ainsi qu'aux conséquences clairement établies en cas de dérogation. Les élèves québécois déclarent une plus grande clarté dans les règles de la classe que les élèves français. Le contrôle des comportements mesure comment l'enseignant applique les règles. La différence entre les deux groupes est significative, les élèves français perçoivent plus de contrôle des enseignants que les élèves québécois. L'innovation en classe mesure les perceptions du jeune par rapport à l'encouragement à la créativité chez l'élève de la part de l'enseignant et de l'utilisation d'activités et de méthodes pédagogiques innovatrices et diversifiées par l'enseignant. L'attitude de l'élève envers l'école concerne l'opinion de l'élève quant à l'ennui ou l'intérêt que représente l'école, son sentiment qu'il s'agit d'une perte de temps ou d'un lieu enrichissant. Les attitudes de l'élève envers l'enseignant reflètent les représentations qu'il a de l'enseignant comme personne attentive, compréhensive, aidante ou au contraire comme personne trop exigeante, injuste, paresseuse et qui cherche à le prendre en défaut. Les corrélations de la matrice indiquent une variation entre -0.577 à .553 et que la très grande majorité des corrélations sont en dessous de .300 ce qui suggère qu'elles sont relativement indépendantes entre elles.

- 33 Enfin, les analyses du χ^2 montrent qu'il existe une différence significative entre les élèves français et québécois.

Analyses multivariées pour les élèves français et québécois

- 34 Les résultats des analyses de régression logistique pour chacun des contextes personnel, familial et scolaire permettent de pondérer les facteurs qui caractérisent le plus le groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire des élèves non à risque. Nous avons testé si les variables s'appliquent de manière identique pour les garçons et les filles: les analyses de régression logistique montrent que les variables sont les mêmes et qu'il n'y a pas de différence selon le genre.
- 35 *Au niveau personnel.* Pour les élèves français, cinq variables permettent de différencier les élèves à risque de ceux qui ne le sont pas. Les données montrent que plus l'élève est âgé, plus il a de probabilité de faire partie du groupe à risque. Les élèves à risque présentent plus de problèmes de la pensée que ceux non à risque. Les problèmes de la pensée traduisent des pensées obsessives, bizarres, des gestes répétitifs ou réactions nerveuses. L'élève à risque se différencie aussi des non à risque au niveau des problèmes d'attention ce qui suggère que cet élève a des difficultés d'attention, de concentration, qu'il ne finit pas ce qu'il a commencé, qu'il est souvent rêveur ou encore que son travail scolaire peut être médiocre. On retrouve aussi la présence de problèmes de délinquance. Ainsi, l'élève à risque se perçoit comme ne respectant pas les règles, il peut mentir, voler et s'absenter de l'école sans raison. Enfin, les élèves à risque vivent plus de sentiments dépressifs que les autres car ils estiment être triste, avoir perdu l'appétit, avoir de la difficulté à se concentrer, se sentir craintif et seul et pleurer souvent. L'aire de la courbe ROC est de .733 ce qui montre que la classification est acceptable. Trois variables contribuent le plus au modèle: les problèmes d'attention, les sentiments dépressifs et les problèmes de la pensée. Le calcul du R^2 de Nagel Kerke indique que la variance du risque est de 21,8%.

- 36 Pour les élèves québécois trois variables sont significatives et permettent de différencier les élèves à risque des élèves non à risque: l'âge de l'élève, les problèmes d'attention et l'agressivité qui est marginalement significative. L'échelle d'agressivité décrit des comportements d'opposition, de bruits, de bagarres, de méfiance, de menaces, de cris et de changements soudains d'humeur. Les analyses du χ^2 du modèle montrent que deux variables contribuent légèrement plus au modèle: l'âge de l'élève et les problèmes d'attention. L'aire de la courbe ROC est de .736 ce qui montre que le modèle permet une classification acceptable des élèves à risque de décrochage. Le calcul du R^2 de Nagel Kerke indique que la variance du risque est de 23,5%.
- 37 *Au niveau familial.* Pour les élèves français, une seule variable familiale permet de différencier les deux groupes: les élèves à risque perçoivent moins de contrôle familial que les élèves non à risque. Le contrôle familial fait référence aux normes et règles qui régissent la famille dans les situations de tous les jours et dans les situations difficiles. L'aire de la courbe ROC est de .663 ce qui indique que la classification est acceptable. Le contrôle familial est la variable qui contribue le plus au modèle du χ^2 . Le calcul du R^2 de Nagel Kerke nous informe que la variance du risque est de 11,4% ce qui signifie que le contexte familial permet peu de discriminer les élèves à risque de ceux non à risque de décrochage scolaire.
- 38 Pour les élèves québécois, seule la résolution de problème permet de différencier les deux groupes d'élèves. Par conséquent, les analyses du χ^2 du modèle montrent que la variable résolution de problème contribue faiblement au modèle. L'aire de la courbe ROC est de .657 ce qui est une classification médiocre et peut s'expliquer par le fait qu'il y ait une seule variable dans le modèle. Le calcul du R^2 de Nagel Kerke indique que la variance du risque est de 12,2% ce qui est peu. Comme pour les élèves français, les variables familiales sont peu discriminantes pour différencier les élèves à risque et non à risque.
- 39 *Au niveau scolaire.* Pour les élèves français, les élèves à risque se différencient des élèves non à risque sur trois variables. Les élèves à risque perçoivent plus de compétition en classe. Ils présentent des attitudes plus négatives envers l'école. En effet, ils perçoivent l'école comme étant ennuyeuse, ils pensent que c'est une perte de temps et ils préfèrent ne pas y penser. Ils souhaitent aussi ne pas avoir de bulletins de notes qui sont une source d'irritation associée à l'école. L'élève à risque présente aussi des attitudes négatives envers l'enseignant. Il le perçoit comme trop exigeant, injuste, paresseux et cherchant à le prendre en défaut. L'aire de la courbe ROC est de .663 ce qui est une classification acceptable. L'attitude négative envers l'école est le facteur qui contribue le plus au modèle du χ^2 . La compétition en classe est aussi un facteur important ainsi que l'attitude envers l'enseignant. Le calcul du R^2 de Nagel Kerke indique que la variance du risque est de 18,3%.
- 40 Pour les élèves québécois, deux variables permettent de différencier les deux groupes d'élèves: les attitudes négatives envers l'école et les attitudes négatives envers l'enseignant. Une seule variable contribue significativement au modèle du χ^2 : les attitudes négatives envers l'école. L'aire de la courbe ROC est de .764 ce qui est une classification acceptable des élèves à risque. Le calcul du R^2 de Nagel Kerke indique que la variance du risque est de 26,6%. Toutes les variables significatives et marginalement significatives au niveau personnel, familial et scolaire ont été intégrées en bloc dans le modèle final. Trois variables sont significatives: l'âge de l'élève, les problèmes d'attention et les attitudes négatives envers l'école. Deux variables contribuent le plus au modèle du χ^2 : les attitudes négatives envers l'école et l'âge des élèves. L'aire de la courbe ROC est de .802 ce qui

montre que ces variables permettent une excellente classification des élèves à risque. Le calcul du R^2 de Nagel Kerke indique que la variance du risque est de 26,6%.

Les variables les plus fortement associées aux élèves à risque de décrochage scolaire

- 41 Le deuxième objectif de notre étude est d'identifier les variables personnelles, familiales et scolaires les plus associées aux élèves à risque de décrochage et d'établir des comparaisons entre les élèves français et québécois identifiés comme étant à risque. Pour atteindre cet objectif, le tableau 2 rapporte le modèle final des analyses de régression logistique pour les élèves français. Les variables incluses dans le modèle ont été sélectionnées en fonction de leur différence significative ou marginalement significative car elles avaient un coefficient très près de .05. Les analyses dans chacun des contextes avec la variable dépendante ont été entrées en bloc dans l'équation statistique. Pour les élèves français, huit variables permettent le mieux de prédire l'appartenance au groupe d'élèves à risque. La variable

Tableau 2. Les variables personnelles, familiales et scolaires les plus associées aux élèves français à risque de décrochage scolaire (analyses de régression logistique)

	B	SE	Wald	Sig.	Exp(B)
Variables personnelles					
Âge	.317	.097	10.707	.001	1.372
Problèmes de la pensée	- .150	.050	8.924	.003	.861
Problèmes d'attention	.188	.046	16.735	.000	1.206
Comportements délinquants	.037	.046	.647	.421	1.037
Dépression	.033	.016	3.984	.046	1.033
Variables familiales					
Communication	.599	.233	6.608	.010	1.820
Contrôle des comportements	.379	.243	2.429	.119	1.461
Variables scolaires					
Compétition	.197	.102	3.779	.052	1.218
Ordre et organisation	- .094	.085	1.246	.264	.910
Clarté des règlements	.272	.096	8.019	.005	1.313
Attitudes envers l'école	.263	.062	17.828	.000	1.300

Attitudes envers l'enseignant	.049	.049	1.007	.316	1.050
Constante	- 9.143	1.650	30.693	.000	.000

Table 2. Personal, family and school variables most associated with the French pupils at risk of dropping out of school (Logistic regression analyses)

- 42 âge nous indique que plus l'élève vieillit plus il est susceptible d'appartenir au groupe à risque, les problèmes de la pensée, les troubles de l'attention, la dépression, la communication parent/adolescent, la compétition en classe, les règles et l'organisation lacunaire en classe ainsi que les attitudes négatives envers l'école. Parmi ces dernières variables, trois variables contribuent le plus au x^2 du modèle: ce sont les attitudes négatives des élèves envers l'école, l'âge des élèves et les problèmes d'attention. Les résultats de l'analyse logistique suggèrent que le modèle final est globalement significatif. L'aire de la courbe ROC est de .791 ainsi, le modèle permet une classification excellente des élèves à risque de décrochage. Le calcul du R^2 de Nagel Kerke indique que la variance du risque est de 31,6%.
- 43 Pour ce modèle final des analyses des élèves québécois, le tableau 3 montre que trois variables sont significatives: l'âge de l'élève, les problèmes d'attention et les attitudes négatives envers l'école. Deux variables contribuent le plus au modèle du x^2 : les attitudes négatives envers l'école et l'âge des élèves. L'aire de la courbe ROC est de .802 ce qui montre que ces variables permettent une excellente

Tableau 3. Les variables personnelles, familiales et scolaires les plus associées aux élèves québécois à risque de décrochage scolaire (analyses de régression logistique)

	B	SE	Wald	Sig.	Exp(B)
Variables personnelles					
Âge	.621	.240	6.690	.01	1.862
Problèmes d'attention	.175	.078	5.068	.05	1.191
Comportements agressifs	- .085	.047	3.294	.070	.918
Dépression	.016	.028	.316	.574	1.016
Variables familiales					
Résolution de problèmes	.975	.540	3.257	.071	2.651
Variables scolaires					
Attitudes envers l'école	.396	.110	12.846	.0001	1.486
Attitudes envers l'enseignant	.067	.087	.599	.439	1.069
Constante	- 13.737	3.931	12.856	.0001	.000

Table 3. Personal, family and school variables most associated with the Quebec pupils at risk of dropping out of school (Logistic regression analyses)

- 44 classification des élèves à risque. Le calcul du R^2 de Nagel Kerke indique que la variance du risque est de 35,6% ce qui est relativement élevé compte tenu de la complexité de ce champ d'étude.

Discussion

- 45 Les élèves à risque de décrochage qu'ils soient français ou québécois rencontrent un certain nombre de difficultés que ce soit d'ordre personnel, familial ou scolaire. Difficultés qui, cumulées favorisent l'apparition de problèmes d'adhésion ou de réussite à l'école. Les résultats de cette recherche n'indiquent pas de différence selon le genre des participants.
- 46 L'étude des variables personnelles indique que pour les participants français, les variables les plus associées sont celles des problèmes d'attention, l'âge, les comportements délinquants et la dépression. Chez les élèves québécois, les variables personnelles les plus associées au risque de décrochage sont l'âge, les comportements agressifs (faiblement) et les problèmes d'attention dans une moindre mesure. Ainsi, ces résultats rejoignent les conclusions de recherches précédentes identifiant les problèmes de délinquance et d'agressivité comme étant associés au décrochage scolaire (Roché, 2001; Lagrange, 2001; Blaya, 2010; Jimerson *et al.*, 2000; Marcotte, Fortin, Potvin. et Papillon, 2002; Fortin *et al.*,

2004). De plus, comme nous l'avons vu, les problèmes d'attention sont fortement corrélés avec le retrait, l'anxiété et la dépression chez les participants français. D'après Jimerson *et al.* (2000), la fréquence élevée des troubles du comportement est un des facteurs les plus corrélés au décrochage scolaire. De plus, les élèves ayant un trouble du comportement (délinquance, agressivité), ont un rendement scolaire très faible et présentent un niveau de dépression élevé (Fortin *et al.*, 2004), ce qui est cohérent avec la concomitance des variables délinquance et dépression dans notre recherche. Les conduites inadéquates comme l'agressivité, le refus de coopérer avec l'enseignant, le non-respect du règlement scolaire ont pour conséquences un nombre élevé de retenues, d'absences, d'exclusions de l'école (Alexander *et al.*, 1997). Autant d'éléments pouvant amener un jeune à se marginaliser peu à peu du milieu scolaire, par un renforcement des conduites perturbatrices (Blaya, 2003). Toutefois, ces variables sont peu discriminantes dans le modèle comme nous l'avons rapporté dans la présentation des résultats.

- 47 Les résultats indiquent qu'en France tout comme au Québec, le risque de décrocher augmente avec l'âge. Ceci peut s'expliquer par le cumul des difficultés tant au niveau personnel que scolaire au fil des années. Les difficultés d'apprentissage non résolues d'emblée vont avoir un effet cumulatif avec l'avancement dans la scolarité, sur le sentiment de compétence et la motivation des individus. Or, l'on sait que la motivation s'enracine dans la perception que l'effort investi produira des effets positifs, que la réussite permettra d'atteindre le but visé par le sujet (en l'occurrence la réussite scolaire, l'obtention de diplôme) et dans la valeur accordée à la réussite scolaire (selon la théorie VIE de Vroom sur la motivation (Bourgois, 2006)ⁱ). Les redoublements ainsi que les orientations dans des filières professionnalisantes sont souvent subies comme un déclassement. Les élèves dont la motivation intrinsèque est élevée obtiennent de meilleurs résultats (Martinot, 2001). Celle-ci est favorisée par l'affiliation (appartenance à l'école, au groupe de pairs), par un sentiment de compétence suscité par un apprentissage de niveau approprié à celui de l'apprenant et par l'impression de jouir d'une certaine autonomie. Chez l'élève le sentiment d'avoir la capacité de contrôle sur sa carrière scolaire et non pas celui d'agir sous la contrainte est primordial. Or, redoublements et orientations subies dans des classes spécialisées ou de formations professionnelles, sont autant d'éléments qui contribuent à réduire ces sentiments et par conséquent la motivation à apprendre.
- 48 La recherche sur les élèves à risque de décrochage indique que la dépression est un des facteurs le plus associé au décrochage scolaire. Les résultats de notre étude indiquent que ce facteur est présent chez les deux groupes d'élèves à risque (France et Québec) par rapport aux répondants non à risque. Toutefois, on note une plus grande importance de ce facteur chez les répondants français. La dépression est en lien avec les problèmes de pensée et peut traduire des problèmes d'anxiété liés au milieu familial ou scolaire. Les élèves présentant des problèmes de dépression, selon la typologie de Fortin (2004), sont ceux qui présentent le moins de problèmes de comportements externalisés et sont donc le moins remarqués par leurs enseignants. Les élèves dépressifs, outre des troubles de l'humeur, sont plus susceptibles d'une perte d'intérêt pour les activités quotidiennes et d'avoir des difficultés à se concentrer, ce qui pourrait expliquer le fait que les problèmes d'attention soient une des variables différenciant les élèves à risque des élèves non à risque. De plus, ils rencontrent des difficultés d'ordre familial, des difficultés relationnelles contribuant sans doute à leur perception négative du climat de classe. La dépression ou encore le déficit d'attention, surtout lorsqu'il est en interaction avec un

autre facteur de risque, ce qui est le cas notamment pour les participants français, sont fortement associés au décrochage (Rumberger, 1995; Jimerson *et al.*, 2002; Marcotte, 2006).

- 49 Déjà dans les années soixante et soixante dix, des chercheurs rapportaient que la famille était un facteur essentiel de la réussite scolaire des enfants (Coleman, 1961; Jencks, 1972). Les résultats des recherches de Potvin *et al.* (1999) montrent que les pratiques éducatives familiales ont un impact sur le décrochage scolaire en raison notamment d'un soutien affectif faible, d'un manque de cohésion et d'une communication perçus comme négatifs. Les élèves à risque de décrochage peuvent provenir de familles conflictuelles et l'investissement parental dans la scolarité est parfois insuffisant (Epstein, 1990) ou inadéquat à la demande scolaire dominante (Thin, 1998). Plus récemment, Englund, Egeland et Collins (2008) montrent que l'engagement ainsi que le soutien des parents envers leur adolescent sont associés à l'obtention du diplôme de leur enfant. Les résultats de notre étude, confirment les recherches précédentes dans le sens où dans l'échantillon français, la variable familiale la plus associée aux élèves à risque de décrochage est celle du contrôle parental faible en ce qui concerne les règles et les normes. De plus comme le montrent les résultats en termes de problèmes de comportement, les élèves à risque de décrochage français affichent une forte association de la variable délinquance, rejoignant ici la théorie du contrôle social de Hirschi (1969) selon laquelle la supervision et des liens forts sont des facteurs de protection contre la délinquance juvénile. On peut aussi rapprocher cela à la théorie de l'attachement selon laquelle les comportements déviants ou délinquants augmentent lorsque l'attachement d'un individu à la société ou à son environnement social est faible (Fillieule, 2001).
- 50 De leur côté, les répondants québécois à risque de décrochage affichent une plus forte association avec l'incapacité de la famille à résoudre les problèmes de façon positive. Les climats familiaux conflictuels, sont un frein à la concentration et favorisent l'absentéisme. Cumulés à d'autres facteurs de type personnel et scolaire, ils peuvent accélérer le décrochage scolaire (Lessard *et al.*, 2007; Tremblay, Côté, Boissonneault, Michaud, Allaire, 2005). L'on sait que le rapport au savoir des adolescents est influencé par les socialisations familiales et scolaires (Charlot, 1997) et celui de ceux qui évoluent dans un milieu conflictuel est influencé négativement en termes de baisse de motivation et de démobilité scolaire (Prêteur, Constans, Féchant, 2004). Toutefois, nos résultats montrent que les variables familiales sont peu discriminantes entre les élèves à risque de décrocher et ceux non à risque.
- 51 Si les facteurs personnels et familiaux contribuent à faciliter le décrochage, le milieu scolaire a sa part de responsabilité. À l'école, la plupart des élèves à risque de décrochage sont peu engagés dans leurs activités scolaires et sont souvent en conflits avec leurs enseignants (Fortin, Marcotte, Royer, et Potvin, 2005). Les travaux sur l'impact du milieu scolaire sur la scolarité, indiquent que sa structure organisationnelle et les problèmes relationnels jouent aussi un rôle important et peuvent amener des élèves à décrocher (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Baker, Derrer *et al.*, 2001). Ce que confirment les résultats des répondants français, les élèves à risque estimant qu'il y a trop de compétition dans la classe en lien avec le bulletin scolaire et donc le rendement scolaire. Mais aussi ceux des répondants québécois, la variable scolaire (attitudes négatives envers l'école) expliquant 26,6% de la variance quant à la différence entre les élèves à risque et les autres. Le décrochage peut découler d'une mauvaise relation à l'école, de difficultés relationnelles, d'un climat scolaire négatif et peu propice à l'apprentissage (Hrimech,

Théorêt, Hardy & Gariépy, 1993; Rothman, 2001), ou encore d'un sentiment d'ennui chez les élèves qui considèrent l'école comme une perte de temps (Blaya, 2010).

- 52 Le climat de classe et les interactions élèves/ enseignants ont un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales (Bennacer, 2000). Ainsi, le manque d'organisation dans la classe ainsi qu'une perception négative de l'enseignant augmentent le risque de décrochage scolaire. Nos résultats suggèrent que divers facteurs scolaires sont fortement discriminants entre les élèves à risque et les élèves non à risque pour le décrochage, notamment l'attitude générale envers l'école et l'attitude envers les enseignants pour l'ensemble des participants à risque et le sentiment de compétition pour les participants français en ce qui concerne l'atmosphère de la classe. Ce sentiment de compétition, est souvent mentionné par les élèves identifiés comme à risque de décrochage, notamment par les élèves en échec scolaire qui se sentent stigmatisés à la fois par l'institution et leurs pairs (Blaya, 2003). Cet effet d'étiquetage peut avoir pour conséquence le retrait de ces élèves et l'adoption de stratégies d'évitement d'une situation vécue comme douloureuse conduisant à des pratiques d'absentéisme de plus en plus fréquentes et à un décrochage. Ce rejet, tant de l'institution que des enseignants, peut être généré par les aspects scolaires déclinés précédemment et engendrer un abandon des études. Ceci va tout à fait dans le sens de ce que Dubet (1991; 1994) qualifie de culture anti-scolaire, d'une opposition grandissante des jeunes de milieux populaires à l'Institution qui se traduit par des violences scolaires et des comportements perturbateurs en réaction à un échec scolaire grandissant et à une insertion sociale et professionnelle compromise.
- 53 Les résultats de notre étude montrent qu'un grand nombre de variables sont associées aux élèves à risque de décrochage, ce qui nous a amenés à tester l'ensemble des variables personnelles, familiales et scolaires à partir de régressions logistiques afin d'identifier lesquelles sont le plus fortement associées au phénomène. Les trois variables les plus importantes, tant pour la France que pour le Québec sont l'âge, l'attitude générale envers l'école et les problèmes d'attention dans une moindre mesure. Les problèmes d'attention, lorsqu'ils interagissent avec un autre facteur de risque favorisent les problèmes de comportement et les difficultés scolaires (Bird *et al.*, 1988) car ils sont souvent en lien avec les problèmes de concentration, d'anxiété. Le cumul de ces facteurs favorise une attitude négative envers l'école qui est souvent aussi le résultat d'une perception négative des jeunes quant à l'enseignant et aux relations entre les pairs. Toutefois, l'école peut agir positivement et Bennacer (2000) montre que les enseignants peuvent favoriser la réussite scolaire en développant un meilleur climat social de la classe. La qualité de la relation enseignant-jeune, de par les attitudes et les comportements qui peuvent en résulter, a un impact sur le rendement et la persévérance scolaire du jeune (Englund *et al.*, 2008; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006).
- 54 Cette recherche, permet de confirmer, dans la lignée des travaux précédents (Fortin *et al.*, 2004), que c'est la combinaison et le cumul d'un nombre important de facteurs personnels, familiaux et scolaires qui favorise le décrochage scolaire, qu'il n'y a pas une cause unique aux difficultés rencontrées et que cette combinaison varie entre les individus et les contextes. Ceci devrait aider à orienter l'intervention tant au niveau individuel que national. En effet, à une époque où se développent les évaluations des programmes d'intervention et les recensions des écrits à partir des méta-analyses sur l'efficacité de ces programmes, il semble important de rappeler que l'intervention ne peut être efficace que si l'on tient compte du contexte tant au niveau individuel que scolaire et

local afin de répondre au mieux aux caractéristiques et besoins des élèves en difficultés et de leur environnement.

- 55 On pourrait reprocher à cette étude de s'être basée sur les perceptions des élèves à partir de mesures autorapportées. Notre démarche se situe dans une approche compréhensive faisant le lien entre le savoir scientifique et le savoir des acteurs sociaux (Aron, 1967). Il s'agit de laisser l'acteur donner du sens à son vécu, l'action et les comportements sociaux étant étroitement liés à la perception qu'ont les individus de cette expérience (Dubet, 1994).

Conclusion

- 56 Cette recherche visait à identifier les variables les plus associées au décrochage scolaire à Bordeaux et en Estrie: variables personnelles, familiales, scolaires et dans un deuxième temps, nous avons vérifié, sur l'ensemble des variables significatives, quelles étaient les plus discriminantes quant au décrochage dans chaque pays participant.
- 57 Les résultats montrent que les variables qui différencient les élèves à risque de décrochage des élèves non à risque sont à la fois des variables personnelles, familiales et scolaires. Contrairement à ce qui est véhiculé dans l'opinion publique ainsi que dans le milieu scolaire quant à l'impact des variables familiales, on constate une prépondérance des variables scolaires. Les deux groupes d'élèves à risque de décrochage présentent des résultats similaires en ce qui concerne l'âge, confirmant un processus de cumul des difficultés au fur et à mesure de la scolarité débouchant au décrochage définitif. Si les élèves québécois à risque de décrochage affichent plus de problèmes de comportement agressif, sûrement en réaction à la situation de classe et à leur rapport aux enseignants, les élèves français montrent plus de problèmes de dépression et de délinquance. Les problèmes familiaux ne sont pas exempts du modèle dans le sens où les familles des répondants français assurent une faible supervision alors que le milieu québécois semble plus affecté par des relations conflictuelles, confirmant ainsi que le milieu familial, la mauvaise qualité du climat familial et le peu d'engagement dans la scolarité jouent un rôle important dans l'insertion et la réussite scolaire des individus. En ce qui concerne les variables scolaires, l'attitude envers l'école et les enseignants ainsi qu'une atmosphère perçue comme trop compétitive dans la classe caractérisent les participants français alors que pour les participants québécois, ce sont les attitudes envers l'école et envers les enseignants qui prédominent. Ainsi, plus les difficultés d'apprentissage et les problèmes relationnels avec les enseignants sont importants, plus les élèves auront tendance à se désengager et à rejeter l'école. Ce que confirment les résultats du modèle final puisque lorsque l'on mesure le poids de l'ensemble des variables personnelles, familiales et scolaires sur le risque de décrochage, les variables les plus fortement associées aux élèves à risque sont l'âge, les problèmes d'attention et l'attitude envers l'école pour les élèves français et québécois. Ces résultats confirment la complexité des facteurs qui conduisent un jeune à quitter le système scolaire prématurément et sans diplôme et attestent que le décrochage est un processus résultant du cumul de difficultés engendrées par les échecs scolaires et les difficultés relationnelles (Fortin *et al.*, 2004; Glasman & Ouevrard, 2004). Aussi, l'intervention doit-elle nécessairement prendre en compte la diversité démontrée si elle veut être efficace et tenter d'agir sur les facteurs de protection permettant de réduire la vulnérabilité des jeunes concernés. De plus, les résultats nous amènent à nous interroger quant aux représentations des élèves sur l'école et les enseignants, montrant

bien que les actions ponctuelles et s'intéressant essentiellement aux apprentissages ne peuvent suffire si l'on veut réduire les pourcentages de jeunes en décrochage. Qu'ils soient français ou québécois, les élèves à risque de décrochage partagent une vision assez négative de l'école.

- 58 Les résultats ouvrent de nouvelles perspectives tant en termes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire qu'en termes d'avancée du développement des connaissances. Les différents acteurs et institutions chargés d'accompagner les jeunes dans leur éducation et leur scolarité voient ainsi confirmer que la responsabilité des difficultés n'incombe pas aux uns ou aux autres mais à l'ensemble des acteurs et que la position qui s'impose, si l'on veut réduire ces difficultés est celle de la collaboration et non celle de la culpabilisation. Une des futures étapes possibles et pertinentes, pourrait être pour la France, une approche plus fine des différents types de décrocheur et un travail d'élaboration de politiques d'intervention basé sur des résultats scientifiques tel que cela se fait actuellement au Québec (Fortin *et al.*, 2006).

BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T. (1991). *Child Behaviour Checklist: Manual for the teacher's report form and profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Horsey, C.S. (1997). From first grade forward: Early foundation of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris: Gallimard. Baker, J.A., Derrer, R.D., Davis, S.M., Dinklage-Travaux, H.E., Linder, D.S., & Nicholson, M.D. (2001). The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 406-426.
- Barrera M., & Garrison-Jones C. (1998). Properties of the Beck Depression Inventory as a screening instrument for adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1988, 16, 263-273.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582.
- Beck, A.T. (1978). *Depression inventory*. Philadelphia, PA: Center for Cognitive Therapy.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 173-189.
- Bird, H.R., Canino, G., Rubio-Stipec, M., Gould, M. S., Ribera, J., Sesman, M., Woodbury, M., Huertas-Goldman, S., Pagan, A., & Sanchez-Lacay, A. (1988). Estimates of the prevalence of childhood maladjustment in a community survey in Puerto Rico. The use of combined measures. *Archives of general psychiatry*, 45(12), 1120-6.
- Blaya, C. (2003). *Construction sociale du refus de l'école: processus de non-scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre*. Rapport de recherche. DPD.

- Blaya, C. (2004). Absentéisme des élèves: recherches internationales et politiques de prévention. Rapport de recherche pour «Libre examen» – Les conférences du PIREF.
- Blaya, C. (2009). Publics «difficiles» et publics «en difficulté»: les deux faces d'une même médaille. In G.Chapelle & M.Crahay (dir.) Réussir à Apprendre. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blaya, C. (2010). Décrochages scolaires: l'école en difficulté. Bruxelles: De Boeck.
- Bonnery, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In D.Glasman & F.Oeuvarard. La Déscolarisation (pp.135-149). Paris: La dispute.
- Bourdieu P. (1997). Méditations pascaliennes. Paris: Le Seuil.
- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. In E.Bourgeois & G.Chapelle. Apprendre et faire apprendre (pp.229-246). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourque, P., & Beaudette, D. (1982). Étude psychométrique du questionnaire de dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 14, 211-218.
- CEREQ (2005). L'enquête «Génération 2001». Marseille: Centre d'études et de recherches sur les qualifications. Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris: Anthropos.
- Cunha, MdC. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire: une si grande attente... *Ville – École – Intégration*, 114, 180-200.
- Debarbieux E. (1999). La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses. Paris: ESF.
- Deniger, M.A., & Roy, G. (2005). Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés: enjeux historiques et perspectives contemporaines. In L.DeBlois & D.Lamothe (dir.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (pp.27-38). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Englund, M.M., Egeland, B., Collins, A. (2008). Exceptions to High School Predictions. In a Low-income Sample: Do Adults Make a Difference? *Journal of Social Issues*, 64(1), 77-93.
- Epstein, J.L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implication for integrating sociologies of education and family. In D.G. Unger & M.B. Sussman (Eds.) *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives*. New York. Haworth Press.
- Epstein, N.B., Baldwin, L.M., & Bishop, D.S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9, 171-180.
- Fernandez Enguita, M. (1989). Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta. In J.R. Torregrosa et al. (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo: un analisis sociologico* (pp.117-135). Madrid: MT et SS.
- Fillieule R. (2001). *Sociologie de la délinquance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fortin L., Toupin, J., Pauzé, R., Déry, M., & Mercier, H. (1996). Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en troubles de comportement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXIII(2), 245-268.
- Fortin, L. Royer, E. Marcotte, D., Potvin, P., & 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.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of Students at risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. In *Le décrochage scolaire: une réalité?* VEI n°122, 10-25.
- Glasman, D. (2004). Qu'est-ce que la déscolarisation? In D. Glasman & F.Oeuvarard. *La Déscolarisation* (pp.13-59). Paris: La dispute.
- Glasman, D., & Oeuvarard, F. (2004). *La Déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Hrimech M., Théorêt M., Hardy J.-H., Gariépy W. (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal. Montréal: Fondation du conseil de l'île de Montréal.
- Gottfredson G. D., & Gottfredson D. (1985). *Victimisation in schools*, New York: Plenum Press.
- Hirshi T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Janosz M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. In *Le décrochage scolaire: une fatalité?* VEI n° 122, 105-127.
- Janosz M., Le Blanc M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire: prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 290-307.
- Janosz M., Le Blanc M., Boulerice B., & Tremblay E. (2000). Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach With Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & 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, 441-457.
- Jimerson, S.R., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school droupouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Lagrange, H. (2001). *De l'affrontement à l'esquive: violences, délinquances et usages de drogues*. Paris: Syros.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33, 647-662.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D., & Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Loeber, R., & D.Hay. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood, *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Lowe, L.A. (1998). Using the child behavior checklist in assessing conduct disorder: Issues of reliability and validity. *Research on Social Work Practice*, 3, 268-301.
- Marcotte, D. (2006). Dépression et suicide. In L.Massé, N. Desbien & C.Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: révention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin.

- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., & Papillon, M. (2002). Gender Differences in Depressive Symptoms during Adolescence: Role of Gender-Typed Characteristics, Self-Esteem, Body Image, Stressful Life Events, and Pubertal Status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 29-42.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- McNeal, R.B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144.
- Millet, D., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1999). Programme Nouvelles Chances. Circulaire n° 99-071 du 17-5-1999.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). Le décrochage scolaire. *Bulletin statistique de l'éducation*, 14, mars 2000.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite, l'approche orientante. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). Le cheminement des élèves de l'enseignement secondaire à l'entrée à l'université. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual (2nd Ed.)*. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press.
- Moos, R.H., & Trickett, E.J. (2002). *Classroom environment scale manual (3rd Ed.)*. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press.
- OCDE. (2005). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris.
- Pierce, C. (1994). Importance of Classroom Climate for At-risk Learners. *Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 18, 132-149.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Potvin, P., Côté-Doré, A, Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., & Leclerc, D. (2003). Questionnaire d'identification des élèves à risque de décrochage scolaire. Université du Québec, Trois-Rivières (Québec). Ce questionnaire est maintenant publié aux Éditions du CETREQ, Québec, 2007.
- Potvin, P., Fortin, L., & Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du Questionnaire de dépistage du décrochage scolaire. *Revue de Psychoéducation*. 38(2), 263-278.
- Prêteur, Y. Constans, S, & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez les collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 119-132.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavioral Assessment System for Children Manual*. MN: Circle Times.
- Roché S. (2001). *La délinquance des jeunes, les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris: Le Seuil.

- Rothman S. (2001). School absence and student background factors: a multilevel analysis. *International Education Journal*, 2(1), 59-68.
- Rumberger R.W. (1995). Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. In *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Schiff, C. (2004). Les conditions d'accès et d'intégration scolaires des primo-arrivants. In D.Glasman & F.Oeuverdard. *La déscolarisation* (pp.169-186). Paris: La Dispute.
- Statistique Canada. (2003). Dernier communiqué de l'enquête sur la population active. http://www.statcan.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en_f.htm.
- Strober, M., Green, J., & Carlson, G. (1981). Utility of the Beck Depression Inventory with psychiatrically hospitalized adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 482-483.
- Teri, L. (1982). The use of the Beck Depression Inventory with adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 277-284.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires.
- Tremblay, C.L., Côté, D., Boissonneault, J., Michaud, J., & Allaire, G. (2005). Le point de vue des jeunes sur le décrochage scolaire au secondaire en Ontario français. Actes de la 13^e journée Sciences et Savoirs. ACFAS. Université Laurentienne. <https://zone.biblio.laurentian.ca/dspace/handle/10219/44>.
- Vitaro F., & Gagnon C. (Éds.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behaviour in school: strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooke-Cole Publishing.

NOTES

- i. VIE: Value – Instrumentality – Expectancy.
-

RÉSUMÉS

Cette recherche évalue les facteurs personnels, familiaux et scolaire associés au risque de décrochage scolaire chez les élèves (12-16 ans) de secondaire inférieur au Québec (Estrie) et en France (Aquitaine) et compare les facteurs de risque entre les deux pays. Les résultats montrent des différences significatives quant aux résultats obtenus entre les deux pays. Toutefois, quels que soient les participants, si les variables personnelles et familiales peuvent avoir un impact négatif sur le risque de décrochage, les facteurs scolaires sont aussi très présents et expliquent une grande part de la variance. Ce travail confirme la complexité des facteurs qui conduisent un jeune à quitter le système scolaire prématurément et sans diplôme et la nécessité d'interventions multi-niveau afin de prendre en compte la diversité des jeunes à risque de décrochage.

This comparative study aimed to compare factors that are associated to the risk of dropping out of school amongst students from lower secondary school (12-16) in France (Aquitaine) and Quebec (Estrie). Results indicate that the factors that differentiate at risk and non at risk students are personal, family and school factors with a predominance of school factors whichever the country. This research work confirms the complexity of factors that impact on early school leaving and the necessity of devising multi-level interventions while considering the diversity of school droppers.

INDEX

Mots-clés : Comparaison, Décrochage scolaire, Orientation, Risque

Keywords : Comparison, Risk, School dropout

AUTEURS

CATHERINE BLAYA

est Professeur à l'université de Bourgogne. Thèmes de recherche: décrochage scolaire, les programmes d'intervention, le climat scolaire. Contact: IREDU - CNRS - Université de Bourgogne - Pôle AAFE - Esplanade Erasme, BP 26513, 21065 Dijon Cedex. Courriel: cblaya@aol.com.

LAURIER FORTIN

est Professeur à l'université de Sherbrooke. Thèmes de recherche: décrochage scolaire, les facteurs de risque et de protection, les programmes de prévention et l'adolescence.