
La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires

LAURIER FORTIN, Université de Sherbrooke

ÉGIDE ROYER, Université Laval

PIERRE POTVIN, Université du Québec à Trois-Rivières

DIANE MARCOTTE, Université du Québec à Montréal

ÉRIC YERGEAU, Université de Sherbrooke

Résumé

Les écrits scientifiques rapportent que les élèves à risque de décrochage scolaire présentent principalement des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement et qu'ils proviennent surtout de familles à faible revenu. Il est probable qu'un pourcentage élevé de jeunes à risque de décrochage scolaire ne peut être identifié et ceux-ci n'ont pas accès aux programmes de prévention. L'objectif de cette étude est d'identifier les facteurs personnels, familiaux et scolaires associés au risque de décrochage scolaire. Les participants consistent en 231 élèves à risque de décrochage scolaire et 575 élèves non à risque évalués sur un très grand nombre de variables personnelles, familiales et scolaires. Les résultats montrent que les élèves à risque se différencient des élèves non à risque sur la majorité des variables à l'étude. De plus, les analyses de régression logistique indiquent que sept facteurs permettent davantage de prédire les élèves à risque : par ordre d'importance, les sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives des enseignants, le manque d'engagement des élèves dans leurs activités scolaires et la faible performance en mathématiques et en français. Les analyses montrent des différences entre les garçons et les filles.

Abstract

Research indicates that students at-risk of dropping out of school have learning difficulties, behaviour problems, and come from low income families. It is likely that a high percentage of students at-risk of dropping out of school cannot be identified. The objective of this multidimensional study is to identify personal, familial and schooling variables associated with students at-risk of school dropout. A sample of 235 students at-risk and 567 students not at-risk of dropping out of school were assessed on several personal, family, and schooling variables. At-risk students differentiated themselves from controls and from dropout students on most of the variables. Logistic regression analysis indicated seven factors better classify at-risk stu-

dents: depression affect, low family cohesion and organization, low student involvement, negative teacher attitudes, low performance in mathematics and French. Results showed gender differences.

Le décrochage scolaire au secondaire est un problème social majeur au Québec. Une étude du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2002) estime que 28 % des jeunes n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires en 2000-2001. À cet égard, il est de première importance pour les professionnels de notre système éducatif de mieux cerner pourquoi tant d'élèves n'obtiennent pas un diplôme d'études secondaires. De plus, les conséquences pour les jeunes sont très lourdes. Au plan personnel, plusieurs jeunes décrocheurs présentent des inadaptations sociales telles que des troubles du comportement et de délinquance (Fortin & Picard, 1999; Janosz & LeBlanc, 1996). Au plan économique, ils n'ont pas de formation technique et ils éprouvent de grandes difficultés à s'insérer dans le monde du travail. Au plan social, ils présentent un taux de chômage très élevé et ils bénéficient davantage de l'aide sociale et de l'assurance emploi que les jeunes diplômés (Garnier, Stein & Jacobs, 1997). Au Québec, 82 % des adultes prestataires de l'aide sociale et aptes au travail n'ont pas complété d'études secondaires. Plusieurs chercheurs suggèrent que 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 & Asher, 1987; Rumberger, 1995). En ce sens, les efforts de prévention doivent être déployés le plus tôt possible pendant que le jeune est encore à l'école car il est plus facile de le maintenir à l'école que de l'amener à y retourner (Franklin & Streeter, 1995;

Rumberger, 1995). À partir d'un cadre conceptuel multifactoriel, cette étude a pour but d'identifier les facteurs prédicteurs des élèves à risque de décrochage scolaire dès le début du secondaire. Nous estimons qu'une meilleure connaissance de ces facteurs permettra de mieux dépister les élèves à risque de décrochage scolaire et de mettre en place des programmes de prévention mieux adaptés et plus prometteurs.

Facteurs associés au risque de décrochage

Les élèves à risque de décrochage scolaire sont les élèves qui fréquentent l'école, mais qui présentent une probabilité très élevée de décrochage. Le MÉQ (2000) définit le décrocheur scolaire comme celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires. Le MÉQ (2000) estime que le décrochage n'est pas de l'abandon scolaire puisque l'abandon est une interruption qui n'est pas nécessairement définitive. La majorité des études traitant des élèves à risque de décrochage identifie les caractéristiques personnelles de ces élèves à partir d'un nombre restreint de facteurs, principalement ceux liés à la réussite scolaire et aux troubles du comportement (Hodge, 1992; Larrivée & Bourque, 1991; Slavin & Maden, 1989). Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins (2000) estiment que la faible performance scolaire est le prédicteur le plus puissant du décrochage scolaire. Aussi, Franklin et Streeter (1995) rapportent que les principales caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire sont le redoublement et la faible réussite scolaire.

De leur côté, Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000) rapportent que le meilleur prédicteur du risque de décrochage scolaire est la présence de troubles du comportement en sixième année. Les résultats de l'étude rétrospective de Blackorby, Edgar et Kortering (1991) auprès d'un échantillon de 462 élèves qui avaient des troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage confirment ces dernières observations car ils ont montré que 85 % d'entre eux ont décroché de l'école. Parmi les facteurs associés se retrouvent aussi l'absentéisme et le redoublement. Vickers (1994) observe que la réussite scolaire de ces élèves est faible, qu'ils ont redoublé, qu'ils ont un faible niveau de concentration et qu'ils présentent des problèmes de comportement. L'étude de Fortin et Picard (1999) auprès de 225 élèves à risque de décrochage révèle que les élèves à risque de décrochage scolaire qui demeurent dans le système scolaire manifestent moins de délinquance sociale et moins de troubles du comportement que ceux qui ont abandonné leurs études. Ces élèves présentent aussi une moins grande compétence au plan de l'affirma-

tion de soi et montrent plus de coopération en classe que les élèves qui ont quitté l'école. Enfin, French et Conrad (2001) estiment que les conduites antisociales sont un prédicteur puissant du décrochage scolaire.

Choix des participants aux programmes de prévention

En principe, les programmes de prévention du décrochage scolaire visent une clientèle ciblée présentant des caractéristiques spécifiques. Les études empiriques suggèrent plusieurs critères de sélection pour choisir les participants à un programme de prévention du décrochage scolaire. Certains chercheurs identifient les élèves à risque de décrochage à partir d'un seul critère, soit la présence de troubles du comportement (Gottfredson, Gottfredson & Hybl, 1993) ou d'échec scolaire (Larrivée & Bourque, 1991; Slavin & Maden, 1989). D'autres utilisent deux critères. Ainsi, Franklin, McNeil et Wright (1991) préconisent la présence du cumul de troubles du comportement et de l'échec scolaire. Dans le même sens, Diem (1992) définit les élèves à risque comme étant en difficultés aux plans scolaire, comportemental et personnel, mais ne précise toutefois pas ce que signifient ces dimensions. De son côté, Hodge (1992) sélectionne les élèves provenant de familles à faible revenu et ayant une faible performance en lecture, en écriture ou en mathématiques. Deana (1993) retient comme critères de sélection la présence de faibles habiletés interpersonnelles et le fait d'appartenir au groupe ethnique latino-américain. Reyes et Jason (1991) forment leur groupe à partir de certaines caractéristiques telles que de passer du primaire au secondaire, provenir de familles à faible revenu et demeurer dans un quartier multiethnique et défavorisé. Slicker et Palmer (1993) utilisent certains critères parmi les suivants : a) la faible performance scolaire, b) le redoublement ou le changement de degré scolaire sans avoir obtenu les notes minimales et c) le fait de ne pas avoir complété les cours nécessaires pour être diplômé dans quatre ans. Royer et Bitaudeau (1993) retiennent les élèves en troubles du comportement et qui cumulent plus de trois suspensions. De leur côté, Fortin et Picard (1998) interviennent auprès d'élèves en troubles du comportement et en difficultés graves d'apprentissage. Finalement, certains chercheurs utilisent des critères plus subjectifs. Ainsi, Shumer (1993) intervient auprès des élèves qui ne réalisent pas leurs aspirations de vie et de carrière, pour qui l'école est impersonnelle et qui ne sont pas des participants actifs dans leur éducation.

La recension des écrits montre qu'il n'y a pas de consensus quant au nombre et aux types de critères de sélection des élèves à risque de décrochage sco-

laire pour participer à un programme de prévention. On remarque aussi que les auteurs n'indiquent pas comment ils ont déterminé leurs critères de sélection. Pour ajouter à cette confusion, les études dans ce domaine peuvent porter sur des échantillons d'élèves avec de faibles habiletés interpersonnelles (Reyes & Jason, 1991), de jeunes présentant des troubles extériorisés (Gottfredson, Gottfredson & Hybl, 1993), de jeunes qui ont décroché et qui sont retournés dans une école pour rattracheurs (Franklin & Streeter, 1995) et d'élèves en échec scolaire (Larrivée & Bourque, 1991). Malgré ces divergences, nous constatons que la présence de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement des élèves est souvent un dénominateur commun tant de ces programmes d'intervention que des études descriptives.

Facteurs familiaux associés au décrochage scolaire

Dans une étude auprès de 205 familles, Garnier, Stein et Jacobs (1997) estiment que les événements qui mènent au décrochage scolaire commencent dans la famille. Par exemple, les valeurs marginales des parents et un style de choix de vie non conventionnel, comme la présence de drogue à la maison, sont fortement associés au décrochage scolaire de leur enfant. Battin-Pearson et al. (2000) et Rumberger (1995) rapportent que le peu d'attentes des parents envers la réussite scolaire est une variable fortement associée au décrochage scolaire de leur enfant. Jimerson et al. (2000) estiment que la qualité de l'environnement familial et la qualité des soins dispensés à l'enfant sont de puissants prédicteurs de la réussite scolaire ou du décrochage. Le manque de supervision et les pratiques éducatives inadéquates sont aussi rapportées (McNeal, 1999). À cet égard, Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc (1999) estiment que les pratiques éducatives des parents, telles que le peu de soutien affectif, le peu d'engagement dans les activités scolaires et le peu d'encadrement, sont fortement associées au risque de décrochage scolaire. De façon générale, des études révèlent un lien significatif entre le niveau de participation des parents aux activités proposées par l'école et la compétence scolaire de leur enfant (Battin-Pearson et al. 2000; Finn & Rock, 1997; McNeal, 1999). Enfin, les élèves à risque de décrochage scolaire proviennent souvent de familles à faible revenu (McNeal, 1999).

Facteurs scolaires associés au décrochage scolaire

Nombre d'études rapportent que les élèves évoquent souvent les expériences négatives vécues à l'école pour expliquer le décrochage (Franklin & Streeter, 1995; Violette, 1991). La qualité de la relation

enseignant-élève, de par les attitudes et les comportements qui peuvent en résulter, favorise ou défavorise la réussite et la persévérance scolaire du jeune. Potvin et Paradis (1996) rapportent qu'en général la relation enseignant-élève est plus négative lorsqu'il s'agit de jeunes en difficultés scolaire et sociale que lorsqu'il s'agit de jeunes sans difficulté. Dans une étude longitudinale réalisée auprès d'élèves du primaire et du secondaire, Potvin et Paradis (1996) observent deux tendances : les enseignants évaluent davantage comme « attachants » les élèves ordinaires, particulièrement les filles, alors que les jeunes en difficultés scolaire et sociale, ainsi que les garçons, sont davantage évalués comme type « rejetés ». Aussi, Pierce (1994) estime que le climat de classe et les interactions entre l'enseignant et l'élève ont un effet, d'une part, sur la réussite scolaire et, d'autre part, au plan de l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales. Dans une étude menée auprès de 1 123 élèves du secondaire, Bennacer (2000) rapporte que l'enseignant peut favoriser la réussite scolaire en développant de meilleures conditions psychosociales en classe. Par exemple, l'organisation de la classe et l'orientation vers la tâche favorisent une meilleure performance scolaire. Par contre, une trop grande centration sur les règles est associée à une diminution de la performance scolaire.

En résumé, les élèves à risque de décrochage scolaire sont surtout identifiés à partir de troubles du comportement, de difficultés d'apprentissage et de la provenance d'un milieu socioéconomique faible. La problématique du décrochage scolaire est complexe et certains élèves pourraient être à risque à partir de caractéristiques personnelles et familiales ou de facteurs associés à l'école autre que la performance scolaire. En analysant les indicateurs du ministère de l'Éducation (MÉQ, 2000), il y a 3 % d'élèves présentant des troubles du comportement au secondaire et 10 % d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage pour un total de 13 %. La prévalence du décrochage scolaire est de 28 %, ce qui suggère qu'un très grand pourcentage d'élèves à risque de décrochage ne peut être identifié à partir des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement.

Aussi, les caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire sont étudiées, la plupart du temps, à partir de celles des élèves plus âgés et qui sont rendus à la fin du secondaire ou qui ont décroché. Ces connaissances sont limitatives car les caractéristiques personnelles, familiales et scolaires d'un élève du début du secondaire peuvent être très différentes de celles d'un élève de la fin du secondaire. Par surcroît, les connaissances actuelles

peuvent aussi empêcher de cibler correctement les élèves à risque dès le début du secondaire, ce qui crée un problème important car plusieurs de ces jeunes peuvent être ignorés dans le système éducatif et, par conséquent, ils ne se verraient pas offerts de participer à des programmes de prévention ou d'aide complémentaire à l'enseignement régulier. À notre avis, le niveau de connaissance des élèves à risque de décrochage scolaire est nettement insuffisant, ce qui pourrait expliquer la stabilité du taux de décrochage scolaire malgré les efforts considérables du personnel enseignant pour améliorer la réussite scolaire.

À partir d'une étude multidimensionnelle et évaluant un très grand nombre de variables, les objectifs de l'étude sont : 1) de comparer les élèves à risque de décrochage scolaire à des élèves non à risque sur des facteurs personnels, familiaux et ceux associés à l'école; 2) d'identifier les facteurs personnels, familiaux et ceux liés à l'école qui sont les plus associés au risque de décrochage scolaire; 3) d'examiner si ces derniers facteurs varient entre les garçons et les filles.

Méthode

Participants

L'échantillon de convenance compte 806 élèves de première secondaire provenant de trois cohortes issues de quatre écoles secondaires de trois grandes régions du Québec : Québec (184 élèves), Trois-Rivières (384 élèves) et Sherbrooke (238 élèves). Les participants sont âgés de 12 et 13 ans : 54 % sont des garçons et 46 % des filles. À partir de cet échantillon, deux groupes d'élèves ont été formés : 231 élèves à risque de décrochage scolaire (28,7 % de notre échantillon) et 575 élèves non à risque, qui présentaient une faible probabilité de décrochage scolaire (71,3 % de notre échantillon). La sélection des groupes à risque et non à risque a été réalisée à partir du test de dépistage *Décisions* (Quirouette, 1988). À partir des indicateurs socioéconomiques des commissions scolaires, la cohorte de Sherbrooke est située dans un quartier socioéconomique plutôt défavorisé alors que celles de Québec et Trois-Rivières sont dans un quartier de classe sociale moyenne.

Devis de recherche

Cette étude transversale corrélacionnelle s'insère à l'intérieur d'une recherche longitudinale plus vaste à mesures répétées visant à évaluer la réussite scolaire et l'adaptation des élèves à risque de décrochage. Les données proviennent du premier temps de mesure, c'est-à-dire à l'entrée des élèves au secondaire. Les variables indépendantes sont les caractéristiques associées à la famille, à l'école et aux élèves. La variable dépendante est la présence ou l'absence de

risque de décrochage scolaire. Il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles pour les élèves à risque sur l'ensemble des variables à l'étude.

Mesures

Décisions (Quirouette, 1988). L'objectif de ce questionnaire est d'identifier les élèves à risque de décrochage scolaire. Il est composé de 39 questions et les réponses sont sur une échelle de type Likert. Le questionnaire documente six dimensions reliées au risque : a) l'environnement familial, b) les traits personnels, c) le plan de carrière, d) les habiletés scolaires, e) la relation enseignant-élève et f) la motivation scolaire. Quirouette (1988) a effectué plusieurs travaux sur les propriétés psychométriques de l'instrument. Au plan de la fidélité, une procédure test/retest donne une corrélation de ,90 au temps 1, de ,92 au temps 2 et de ,93 au temps 3. Dans le cadre de l'analyse de la cohérence interne de l'outil, les coefficients alpha de Cronbach varient entre ,85 et ,90 pour l'ensemble des six échelles. Dans le cadre de notre étude, l'alpha de Cronbach sur la somme totale du questionnaire est de ,89 au temps 1, de ,88 au temps 2 et de ,86 au temps 3. La validité du questionnaire a été évaluée à partir de sa valeur prédictive auprès de deux cohortes d'élèves du secondaire. La valeur prédictive a été de 88 % auprès d'une cohorte de 1 034 élèves suivis pendant quatre ans et de 92 % auprès d'une autre cohorte de 305 élèves suivis aussi pendant quatre ans. L'identification d'un élève à risque de décrochage nécessite la présence d'au moins une des six échelles dépassant un seuil critique établi par l'auteur. Chaque échelle possède un seuil au-delà duquel le score représente une difficulté significative.

Analyse des dossiers scolaires. La procédure consiste à répertorier les données usuelles contenues dans les dossiers scolaires existants dans les écoles. Les informations permettent d'établir un profil de l'élève selon les variables déjà contenues dans le dossier, telles que les résultats scolaires en français et en mathématiques et l'absentéisme.

Les stratégies d'adaptation (Lazarus & Folkman, 1984). Ce questionnaire a été traduit et adapté par Bouchard, Sabourin, Lussier, Richer et Wright (1995). Il mesure trois types de stratégies d'adaptation, soit la recherche de soutien social, la réévaluation positive/résolution de problèmes et la distanciation/éviterment. La version abrégée comprend 21 items. Des coefficients de consistance interne variant entre ,61 et ,81 ont été obtenus avec des échantillons d'adolescents francophones.

Questionnaire sur les habiletés sociales (Gresham & Elliott, 1990). Traduction du *Social Skills Rating System* (SSRS), ce questionnaire fournit une évaluation multivariée des comportements sociaux des jeunes à l'école. La version complétée par l'enseignant comprend 51 énoncés et trois sous-échelles : les habiletés sociales, les troubles du comportement et la performance scolaire. Le SSRS démontre une fidélité adéquate (test-retest = ,90; alpha de Cronbach = ,90) et une validité de convergence avec des échelles des tests suivants : *Social Behavior Assessment* (Stephens, 1978, dans Gresham & Elliott, 1990), *The Harter Teacher Rating Scale* (Harter, 1978, dans Gresham & Elliott, 1990) et *Child Behavior checklist* (Achenbach, 1982, dans Gresham & Elliott, 1990). Des analyses factorielles en composantes principales avec rotation varimax auprès de 810 élèves du secondaire indiquent que la version québécoise possède la même structure factorielle que la version américaine (Fortin, Royer, Marcotte, Potvin & Joly, 2001). Les coefficients de consistance interne varient entre ,79 et ,92.

Questionnaire de dépression de Beck (QDB) (Beck, 1978). Traduit en français par Bourque et Beaudette (1982), cette mesure rapportée 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 au répondant. 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 participants présentant les caractéristiques de la dépression clinique (Strober, Green & Carlson, 1981).

Délinquance auto-révélee (LeBlanc, 1994). Cet instrument constitue une mesure auto-révélee des comportements délinquants du jeune, tirée de mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Il est rempli par l'adolescent et comprend 21 questions concernant diverses activités délinquantes. Il regroupe sept catégories de comportements : le vandalisme, les vols mineurs, les vols graves, l'agression, la consommation de drogue, la consommation d'alcool et autres comportements délinquants. Les réponses sont sur une échelle de type Likert en quatre points (« jamais », « une ou deux fois », « plusieurs fois » et « très souvent »), ce qui permet à l'adolescent de préciser la fréquence de ses comportements. Ce questionnaire a déjà été utilisé auprès de 6 604 jeunes âgés entre 10 et 18 ans, et le temps de passation est d'environ 15 minutes.

L'alpha standardisé est de ,82. Selon LeBlanc (1994), ce questionnaire montre une très bonne validité discriminante, car les adolescents délinquants se distinguent des adolescents conventionnels sur la très grande majorité des échelles et sous-échelles. LeBlanc rapporte aussi que le questionnaire démontre une validité de prédiction acceptable, notamment si le critère de criminalité n'est pas trop éloigné dans le temps.

Style parental. Traduction de *Parental Style* (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992), ce questionnaire évalue trois styles parentaux : démocratique, autoritaire et permissif. Il comprend trois échelles : l'engagement parental (12 items), l'encadrement parental (6 items) et l'encouragement à l'autonomie (6 items). Des études de fidélité sur ces trois échelles de la version française du questionnaire ont révélés des indices de consistance interne tout à fait satisfaisants (alpha de ,71 à ,87) et la validité de construit et de contenu a été démontrée lors de recherches québécoises auprès d'adolescents (Deslandes, Bertrand, Royer & Turcotte, 1995). Des analyses factorielles en composantes principales avec rotation oblique auprès de 145 élèves du secondaire indiquent que la version québécoise se compare avantageusement à la version américaine.

Participation parentale au suivi scolaire (Epstein, Connors & Salinas, 1993). Traduit et validé au Québec par Deslandes et al. (1995), ce questionnaire évalue la participation parentale au suivi scolaire. Il est composé de 20 énoncés mesurant la participation des parents à partir de 20 activités à la maison ou à l'école. Ces énoncés sont répartis en cinq sous-échelles. Les réponses des élèves sont sur une échelle de type Likert à quatre points (« jamais », « une fois », « quelquefois » et « souvent »). La consistance interne de la version québécoise se compare à celle de la version américaine et les indices varient de ,65 à ,76.

Échelle de l'environnement de la classe. Traduction de *Classroom Environment Scale* (CES) (Moos & Trickett, 1987), ce questionnaire permet d'évaluer le climat social de la classe. La version abrégée comprend neuf échelles de cinq énoncés chacune (total de 45 énoncés) et le choix de réponses est vrai ou faux. Le CES démontre une cohérence interne adéquate (alpha de Cronbach variant entre ,52 et ,75) et une validité de convergence avec d'autres instruments (r de ,16 à ,40).

Échelle d'attitudes du professeur envers le jeune (APE),

(Potvin & Rousseau, 1991). Ce questionnaire évalue les attitudes des enseignants et est composé de 18 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de -3 à +3 avec un total minimum de -54 et un maximum de +54. Il permet d'évaluer les attitudes de l'enseignant envers l'élève. La fidélité de l'instrument est adéquate (alpha de ,50 à ,86).

Statut socioéconomique. Il s'agit d'une variable composite qui comprend le revenu des parents, leur scolarité et leur type d'emploi.

Procédure

En septembre, tous les élèves inscrits en première secondaire dans chacune des écoles ont été invités à participer à la recherche. Seul les élèves présentant une déficience intellectuelle ont été exclus car ces élèves n'obtiennent que très rarement de diplôme d'études secondaires. Tous les participants ont été joints par l'entremise de l'enseignant. Ce dernier a été informé de l'étude par son directeur puis rencontré par un des expérimentateurs afin de lui expliquer les objectifs de l'étude et de solliciter sa participation. Puis, les parents ou tuteurs légaux ont été approchés afin d'obtenir leur consentement écrit et pour leur garantir la confidentialité des informations recueillies. Les questionnaires ont été administrés en groupe à tous les élèves. Deux assistants de recherche, formés à la passation des tests, ont été assignés à chacune des écoles. Pendant ce temps, l'enseignant complétait les questionnaires qui lui étaient adressés pour chacun des élèves de son groupe qui participait à l'étude. La cueillette des données a eu lieu en octobre et en mars dans les trois sites.

Résultats

Le premier objectif de cette étude est de comparer les élèves à risque de décrochage scolaire aux élèves non à risque de 12 et 13 ans sur des facteurs personnels, familiaux, sociaux et associés à l'école. Le Tableau 1 rapporte, d'une part, les données descriptives des élèves à risque et non à risque et, d'autre part, la comparaison entre les moyennes des variables des deux groupes d'élèves. Vu le très grand nombre de variables à l'étude, nous avons appliqué la correction Bonferroni pour éviter le risque d'erreur de type 1, qui consisterait dans ce cas à identifier des différences entre les groupes d'élèves en l'absence de telles différences. Par conséquent, le seuil de signification des analyses est de $p < ,0013$. Par contre, un effet possible de cette correction est de commettre l'erreur de type 2. À cet égard, les résultats au Tableau 1 montrent que parmi l'ensemble des variables, la correction Bonferroni a rendu seulement trois

variables non significatives (se situant entre ,05 et ,0013), ce qui suggère que la probabilité de commettre l'erreur de type 2 est très négligeable.

Différences entre les variables associées aux caractéristiques personnelles

Les résultats indiquent que les élèves à risque de décrochage scolaire se différencient sur l'aspect des variables personnelles en présentant plus de conduites antisociales (débits : $t = 5,44$; $p = ,00$; agression : $t = 2,89$; $p = ,00$) et plus de troubles du comportement ($t = 5,66$; $p = ,00$) que les élèves non à risque. Ces résultats montrent aussi que les élèves à risque de décrochage scolaire respectent moins les règlements, s'opposent plus à l'autorité de l'adulte et initient davantage de bagarres. De plus, ces élèves se caractérisent par un plus grand nombre de conduites délinquantes, telles que les vols mineurs, les vols par infraction et le vandalisme. Ils présentent aussi des lacunes d'habiletés sociales au plan du contrôle de soi ($t = -4,19$; $p = ,00$) et de la coopération ($t = -6,78$; $p = ,00$), ce qui signifie que leurs interactions avec les personnes de leur entourage peuvent être très inadéquates. Leurs stratégies d'adaptation se différencient aussi des élèves non à risque au plan de la réévaluation positive, ce qui suggère qu'ils ont peu de stratégies de résolution de problème ($t = -6,59$; $p = ,00$). Enfin, ils présentent non seulement des troubles du comportement extériorisés, mais aussi davantage de troubles intériorisés car ils se différencient aussi des élèves non à risque au plan de la dépression ($t = 9,94$; $p = ,00$). Ces résultats suggèrent que les élèves à risque vivent davantage de désarroi, de tristesse, de dévalorisation et d'isolement social.

Au plan de la réussite scolaire, ils obtiennent des notes plus faibles en français ($t = -8,34$; $p = ,00$) et en mathématiques ($t = -8,67$; $p = ,00$). Même si leurs notes sont plus faibles que celles des élèves non à risque, plusieurs ne sont tout de même pas en échec scolaire car leur moyenne en français se situe à 69,04 % et à 70,02 % en mathématiques. Enfin, ils présentent aussi un plus grand nombre d'absences ($t = 3,24$; $p = ,00$). En résumé, ces résultats signifient que les élèves à risque de décrochage scolaire se différencient des élèves non à risque au plan de plusieurs caractéristiques personnelles en présentant davantage de problèmes sociaux, cognitifs, affectifs et associés à l'école.

Différences entre les variables associées à la famille

Les élèves à risque de décrochage scolaire se différencient aussi des élèves non à risque sur plusieurs variables familiales. En effet, le Tableau 1 montre des différences significatives entre les deux groupes

TABLEAU 1

Comparaison entre les élèves à risque de décrochage scolaire et ceux sans risque au plan des variables personnelles, familiales et associées à l'école

Variables	Élèves sans risque		Élèves à risque		<i>t</i>	<i>p</i>
	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types		
Variables personnelles						
Notes en français	75,36	9,41	69,04	10,08	-8,34	,00
Notes en mathématiques	78,84	11,70	70,02	15,43	-8,67	,00
Délits	3,09	3,94	5,56	6,17	5,44	,00
Agression	1,54	1,75	2,09	2,09	2,89	,00
Dépression	5,87	5,70	13,19	10,57	9,94	,00
Coopération	17,20	3,54	14,84	4,78	-6,78	,00
Contrôle de soi	14,18	4,37	12,76	4,20	-4,19	,00
Affirmation de soi	10,03	4,68	9,03	4,62	-2,74	,01
Habilités sociales	41,42	9,40	36,66	9,78	-6,40	,00
Évitement	1,37	0,59	1,51	0,57	3,00	,00
Réévaluation positive	1,71	0,51	1,44	0,57	-6,59	,00
Absentéisme	13,24	17,72	19,80	28,06	3,24	,00
Troubles du comportement	4,07	3,30	5,72	3,90	5,66	,00
Variables familiales						
Encouragement à l'autonomie	2,43	0,57	2,37	0,62	-1,12	,26
Encadrement parental	2,35	0,46	2,12	0,49	-6,36	,00
Interaction scolaire (parent-ado)	3,26	0,60	3,08	0,65	-3,68	,00
Communication (parent-école)	2,22	0,67	2,12	0,64	-1,91	,06
Communication (parent-ado)	2,38	0,69	2,09	0,68	-5,37	,00
Soutien affectif	3,04	0,60	2,64	0,66	-8,52	,00
Communication (enseignants)	2,03	0,64	2,07	0,69	0,67	,50
Statut socioéconomique (père)	2 271,23	2 367,59	1 890,64	2 116,50	-1,54	,12
Statut socioéconomique (mère)	2 053,76	2 221,89	1 641,61	2 050,45	-1,86	,06
Cohésion	7,71	1,53	6,03	2,45	-9,59	,00
Expression	6,13	1,54	5,46	1,71	-5,11	,00
Conflits	2,01	1,89	3,43	2,46	7,80	,00
Organisation	6,59	1,62	5,54	1,90	-7,30	,00
Contrôle	3,94	1,74	4,37	1,99	2,83	,01
Variables associées à l'école (en classe)						
Engagement (classe)	2,23	1,28	1,60	1,28	-6,25	,00
Affiliation	3,14	1,03	2,78	1,11	-4,20	,00
Support	2,57	1,33	2,03	1,38	-5,11	,00
Orientation	2,85	0,99	2,71	1,06	-1,72	,09
Compétition	1,31	0,80	1,36	0,88	0,73	,47
Ordre et organisation	2,17	1,33	1,53	1,31	-6,16	,00
Clarté des règlements	3,19	0,95	2,88	1,07	-3,85	,00
Contrôle de l'enseignant	2,04	1,35	2,45	1,23	4,03	,00
Innovation	2,28	1,15	1,92	1,17	-3,96	,00
Attitudes de l'enseignant	34,72	16,64	21,31	23,34	-7,95	,00

N = 231 élèves à risque; 575 élèves non à risque; *p* < ,0013 (selon la correction Bonferroni).

d'élèves et indique que les élèves à risque rapportent que leurs parents offrent moins d'encadrement ($t = -6,36$; $p = ,00$). L'encadrement parental est la connaissance des parents des sorties de leur enfant et de l'occupation de son temps libre. Les élèves à risque estiment qu'ils ont peu de discussions avec leurs parents concernant l'actualité ou leurs projets d'avenir (communication : $t = 5,37$; $p = ,00$). De plus, ils perçoivent leurs parents comme étant peu encourageants, les félicitant peu pour les activités bien réussies ou les accompagnant peu lors d'activités qui

les intéressent (soutien affectif : $t = 8,52$; $p = ,00$). Ils perçoivent aussi la cohésion familiale comme problématique car ils rapportent que les membres de leur famille s'entraident peu et se soutiennent peu entre eux (cohésion : $t = -9,59$; $p = ,00$). Aussi, les élèves à risque estiment que les membres de leur famille s'encouragent moins entre eux et expriment moins ce qu'ils ressentent concernant leurs émotions (expression : $t = 5,11$; $p = ,00$). Les élèves à risque présentent davantage de conflits se traduisant par un plus grand degré de colère, d'agressivité et de disputes (conflits :

TABLEAU 2

Analyses de régression logistique appliquée aux variables personnelles, familiales et associées à l'école des élèves à risque

Variabes	Beta	S.E.	Wald	df	p
1. Dépression	,08	0,02	28,35	1	,00
2. Organisation familiale	-,21	0,06	11,26	1	,00
3. Cohésion familiale	-,22	0,07	10,53	1	,00
4. Attitudes de l'enseignant envers l'élève	-,02	0,01	8,67	1	,00
5. Engagement dans les activités scolaires	-,23	0,10	5,29	1	,02
6. Performance en mathématiques	-,02	0,02	4,15	1	,04
7. Performance en français	-,03	0,01	4,13	1	,04

N = 231 élèves à risque; 575 élèves non à risque.

$t = 7,80$; $p = ,00$). La famille des jeunes à risque apparaît moins bien structurée en présentant aux jeunes moins d'occasions de prendre des responsabilités ou de participer à des activités de loisirs et les tâches quotidiennes sont moins bien définies (organisation : $t = -7,30$; $p = ,00$).

Enfin, il n'y a pas de différences significatives sur le plan de la variable socioéconomique du père ($t = -1,54$; $p = ,01$) et de la mère ($t = -1,86$; $p = ,06$) entre les deux groupes d'élèves. Ainsi, comme pour les variables personnelles, les élèves à risque de décrochage scolaire se différencient des élèves non à risque sur plusieurs variables familiales, ce qui suggère qu'ils vivent dans un contexte familial plus adverse et plus conflictuel.

Différences entre les variables associées à l'école

Le climat de la classe est perçu par les deux groupes d'élèves de façon différente sur la majorité des dimensions de la mesure utilisée. Les élèves à risque de décrochage scolaire rapportent qu'ils sont moins engagés dans les activités scolaires que les élèves non à risque (engagement : $t = -6,25$; $p = ,00$). Ils rapportent aussi avoir moins d'affiliation avec les autres élèves de la classe que les élèves non à risque. Ces résultats signifient que les élèves à risque sont moins enclins à se faire des amis dans le groupe d'élèves de leur classe et qu'il leur est plus difficile de former une équipe de travail pour réaliser un projet (affiliation : $t = -4,20$; $p = ,00$). Les élèves à risque de décrochage scolaire estiment recevoir moins de support de la part de l'enseignant, ce qui les porte à croire que l'enseignant passe peu de temps avec eux et qu'il s'intéresse peu à eux (support : $t = -5,11$; $p = ,00$). Les enseignants perçoivent ces élèves comme étant agités et sujets à perdre leur temps (ordre et organisation : $t = -6,16$; $p = ,00$). Les élèves à risque de décrochage scolaire rapportent que l'enseignant exerce peu de contrôle en classe et que les règlements sont peu respectés, alors que les élèves non à risque estiment que l'enseignant exerce un bon contrôle

dans la classe (contrôle de l'enseignant : $t = 4,03$; $p < ,00$). Les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent moins d'innovation en classe que les élèves non à risque (innovation : $t = -3,96$; $p = ,00$). Enfin, les enseignants perçoivent les deux types d'élèves de différentes façons (attitudes : $t = -7,95$; $p < ,00$), décrivant les élèves non à risque avec des adjectifs plus positifs (plus travaillants, plus obéissants, plus matures) que les élèves à risque de décrochage scolaire.

Variabes prédictives du risque de décrochage scolaire

Le deuxième objectif de cette étude est d'identifier les facteurs personnels, familiaux et associés à l'école les plus prédictifs des élèves à risque de décrochage scolaire. Pour atteindre cet objectif, le Tableau 2 rapporte les résultats des analyses de régression logistique, ce qui permet de pondérer les facteurs qui caractérisent le plus ce groupe d'élèves. Les variables incluses dans le modèle ont été sélectionnées en fonction de leur score élevé de corrélation partielle avec la variable dépendante et ont été entrées en bloc dans l'équation logistique. Parmi ces variables, sept permettent de mieux prédire l'appartenance au groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire.

Par ordre d'importance, la présence de sentiments dépressifs occupe le premier rang, viennent ensuite le manque d'organisation et de cohésion familiale. Au quatrième rang, on retrouve les facteurs associés à l'école reliés aux attitudes négatives de l'enseignant envers les élèves, au manque d'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et, finalement, la faible performance en français et en mathématiques. Parallèlement à l'interprétation des coefficients de régression significatifs, les résultats de l'analyse logistique suggèrent que le modèle final est globalement significatif.

En effet, les mesures d'ajustement comme le test de signification des coefficients ($\chi^2 = 245,7$; $p < ,00$) et le test *Homes et Lemeshow* ($\chi^2 = 2,65$; $p < ,95$) montrent

que l'équation finale est statistiquement significative, c'est-à-dire qu'elle parvient à expliquer une proportion significative de la probabilité du risque de décrochage. À cet égard, le calcul du Pseudo R^2 indique que le modèle comprenant les sept facteurs explique 28,4 % de la variance de cette probabilité. Ce résultat est à mettre en lien avec la capacité du modèle à classer correctement les élèves à risque de décrochage. À la lumière de la table de classification, il appert que le modèle parvient à prédire correctement l'appartenance au groupe dans 81,6 % des cas. Toutefois, on remarque que l'équation classe beaucoup mieux les élèves non à risque (93,4 %) que les élèves à risque (50,7 %). En fait, le modèle suggéré augmente de 9,3 % la qualité de la prédiction au-delà du modèle initial (72,3 %). En résumé, la combinaison des facteurs de l'équation logistique fait augmenter significativement la capacité de prédiction de l'appartenance aux groupes, mais cette contribution est nuancée par la hausse modeste de la classification surtout dans le cas de la prédiction du risque de décrochage.

Ensuite, nous avons testé ces sept derniers facteurs pour voir s'ils s'appliquent autant aux garçons qu'aux filles. Les analyses de régression logistique montrent que les variables varient selon le genre. En effet, cinq variables sont fortement associées aux garçons et trois sont fortement associées aux filles. Par ordre d'importance pour les garçons, il y a la dépression, la cohésion familiale, les conflits familiaux, le peu de soutien affectif des parents et les attitudes négatives des enseignants. On retrouve donc des variables personnelles, familiales et associées à l'école. Mais les variables associées aux filles sont essentiellement personnelles et familiales. Par ordre d'importance, il y a la dépression, le peu de cohésion familiale et les problèmes d'organisation familiale.

Discussion

Au début du secondaire, les élèves à risque de décrochage vivent plusieurs difficultés tant au plan personnel que scolaire et familial. Ces élèves sont ainsi exposés à un cumul de facteurs de risque, ce qui augmente considérablement leur niveau de difficulté d'adaptation scolaire et sociale et, par conséquent, la probabilité qu'ils décrochent au cours de leurs études secondaires. En effet, ils vivent des problèmes personnels, tels que des sentiments dépressifs, des lacunes d'habiletés sociales et des troubles du comportement. Ils peuvent provenir de familles où les relations sont conflictuelles et les pratiques éducatives des parents sont peu supportantes. À l'école, la plupart d'entre eux sont peu engagés dans leurs activités scolaires, ils sont confrontés à des conflits

avec leurs enseignants et ils connaissent généralement des difficultés d'apprentissage. Il est probable que certains de ces facteurs vont s'intensifier au cours du secondaire, principalement lors de la période qui précède le décrochage. Par exemple, l'importance de certains facteurs pourrait également varier selon l'âge, tels que la suspension et l'absentéisme, car la fréquence de ces deux conduites est faible au début du secondaire et elle apparaît plus importante à la fin (Royer, Bitaudeau, Desbiens, Maltais & Gagnon, 1997). Ces résultats sont rapportés dans les écrits traitant des élèves à risque de décrochage et ils suggèrent que ces dernières caractéristiques personnelles permettent d'identifier un certain nombre d'élèves (Blackorby, Edgar & Kortering, 1991; Fortin & Picard, 1998; Franklin & Streeter, 1995).

Les élèves à risque de décrochage se différencient aussi des élèves non à risque au plan de la réussite scolaire. Ces élèves obtiennent des scores plus faibles en français et en mathématiques. Les résultats de Battin-Pearson et al. (2000) montrent que la faible performance scolaire est la variable la plus influente menant au décrochage. Il est fort probable qu'un élève qui vit des difficultés associées à l'école en arrive à se décourager puis à se désengager de ses activités scolaires. Ensuite, il perçoit les enseignants comme étant responsable de ses échecs tout en développant des attitudes négatives envers l'école.

La documentation scientifique traitant des élèves à risque de décrochage scolaire a mis en évidence que les troubles du comportement étaient fortement associés au décrochage scolaire. Cependant, les résultats de notre étude suggèrent qu'un nombre important d'élèves présentent aussi des troubles du comportement intériorisés, principalement ceux associés à la dépression. Ces élèves vivent une détresse qui n'est pas toujours très apparente, mais pourtant non négligeable. Ces résultats révèlent la détresse d'un sous-groupe important d'élèves à risque de décrochage scolaire qui est souvent ignoré par le personnel de l'école car ces élèves sont peu dérangants.

Les élèves dépressifs peuvent présenter une humeur triste ou irritable, une faible estime de soi, de l'isolement social, des difficultés de concentration, une perte d'intérêt dans les activités habituelles, de l'insomnie, de la fatigue continue, une agitation psychomotrice et des pensées suicidaires. Est-ce que le décrochage est l'expression d'une autre difficulté psychologique provenant de la dépression? Est-ce que l'élève qui est dépressif se sent incapable de répondre aux exigences scolaires et ne trouve d'autres solutions au décrochage? Est-ce que la combinaison des difficultés familiales et scolaires con-

tribuent ensemble au développement de la dépression puis au risque de décrochage? Enfin, quel est le poids de la dépression sur la réussite scolaire en comparaison avec celui des difficultés scolaires sur les symptômes dépressifs? Peu de chercheurs associent la dépression aux difficultés des élèves à risque de décrochage scolaire et aucun n'utilise ce critère d'identification pour recruter les élèves à participer à des programmes de prévention du décrochage scolaire. Enfin, la relation entre la dépression et le risque de décrochage demeure à ce jour très peu explorée par les chercheurs. Cependant, cette problématique, qui touche un nombre important d'élèves, doit être mieux connue.

Les élèves passent un grand nombre d'heures à l'école et cette dernière joue un rôle important dans leur développement personnel et social. Les résultats de notre étude suggèrent que les élèves à risque de décrochage perçoivent le climat de classe comme problématique sur plusieurs dimensions : peu d'engagement des élèves dans les activités scolaires, peu d'entraide entre les élèves, peu d'engagement de l'enseignant envers les élèves, problèmes d'organisation de classe, problèmes de respect des règles et faible innovation pédagogique. Les difficultés personnelles des élèves à risque de décrochage scolaire et leur perception peu positive du climat de classe ne sont probablement pas étrangères au fait que les enseignants les décrivent comme étant instables, agités, entêtés, désobéissants, immatures, non coopératifs, etc. Il semble que la qualité de la relation enseignant-élève soit associée de près à la réussite et à la persévérance scolaire de l'élève. En effet, Pierce (1994) observe que le climat de classe et les interactions entre l'enseignant et l'élève ont un effet, d'une part, sur la réussite scolaire et, d'autre part, sur le plan de l'engagement de l'élève dans ses activités scolaires.

Baker, Derrer, Davis, Dinklage-Travis, Linder et Nicholson (2001) estiment que la structure organisationnelle de l'école contribue à la réussite scolaire ou au décrochage. En effet, la structure de l'école affecte la motivation de l'élève et, par conséquent, son engagement dans ses activités scolaires. Dans ce contexte, l'école peut devenir un facteur de risque pour plusieurs élèves. L'école doit être organisée pour mieux répondre aux besoins des élèves à risque et ainsi prévenir le décrochage. Cette organisation doit être planifiée en fonction des variables multi-modales fortement associées au risque de décrochage pour diminuer les effets négatifs des facteurs de risque et pour promouvoir la réussite scolaire.

Les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent plusieurs problèmes familiaux. En effet,

ces élèves rapportent qu'ils ne peuvent pas compter sur le support des membres de leur famille. De plus, ils mentionnent avoir des problèmes de communication avec leurs parents. Ils considèrent qu'il est très difficile d'initier des discussions avec leurs parents sur différents sujets, que ce soit des discussions concernant les tâches familiales, les événements d'actualité ou d'émissions de télévision. De plus, les parents sont perçus comme étant peu aidants au niveau de la planification de leur temps pour réaliser leurs devoirs. Enfin, les échanges concernant leurs études ou leurs projets d'avenir sur le marché du travail sont aussi très limités.

En effet, le rôle des parents dans le processus du décrochage scolaire de leur enfant est de plus en plus documenté et les écrits rapportent la mauvaise communication parents-enfant, le manque de cohésion et de support (Streeter & Fanklin, 1991) et le peu d'engagement des parents dans les activités scolaires de leur enfant (Rumberger, 1995). Les écrits rapportent une association très étroite entre le niveau socio-économique de la famille et le décrochage scolaire. Nos résultats montrent des relations plus élevées avec d'autres variables familiales que celles du niveau socioéconomique. Est-ce que le lien entre le niveau socioéconomique serait significativement réduit lorsque l'on considère certains problèmes familiaux provenant de l'encadrement parental, de la communication, du soutien affectif, de la cohésion, de l'expression, des conflits et du contrôle? Aussi, il est possible que les variables familiales associées au risque de décrochage soient différentes entre les familles à revenu moyen ou élevé et celles moins fortunées.

Il est de plus en plus reconnu, parmi les chercheurs et les intervenants, qu'il y a de nombreux facteurs associés aux élèves à risque de décrochage et que c'est un cumul d'événements qui mènent ces jeunes à quitter l'école (Battin-Pearson et al., 2000; Jimerson et al., 2000; Rumberger, 1995). Cependant, ces facteurs n'ont pas tous le même poids ou la même importance, ce qui rend très difficile l'identification des variables prioritaires lors de l'intervention. Par exemple, dans sa recension des écrits, Rosenthal (1998) identifie 12 catégories de variables associées au décrochage scolaire et chaque catégorie regroupe plusieurs variables. Battin-Pearson et al. (2000) ont testé cinq modèles théoriques regroupant différentes variables et chaque modèle explique un pourcentage de la variance du décrochage.

Les résultats de notre étude montrent qu'un très grand nombre de variables sont associées aux élèves à risque de décrochage, ce qui nous a amenés à tester des regroupements de variables à partir de régression logistique pour dégager celles qui sont les plus forte-

ment associées aux élèves à risque. Dans un premier temps, les analyses montrent que sept facteurs sont très importants : deux facteurs personnels, deux facteurs familiaux et trois facteurs associés à l'école. Ces résultats sont très importants car la recension des écrits sur les élèves à risque de décrochage scolaire identifie quelques critères pour sélectionner les élèves susceptibles de participer à des programmes de prévention du décrochage scolaire.

Parmi les sept facteurs rapportés dans notre étude comme étant très importants, seule la réussite scolaire est rapportée dans la documentation scientifique. En effet, aucune étude ne sélectionne les participants à partir de la dépression, de caractéristiques familiales, du climat de classe ou encore des attitudes des enseignants. Ces résultats suggèrent que les programmes de prévention ne ciblent qu'un nombre partiel d'élèves à risque et que plusieurs échappent aux activités proposées par les programmes de prévention.

Les analyses de régression logistique montrent que les variables varient entre les garçons et les filles. On retrouve donc des variables personnelles, familiales et associées à l'école pour les garçons alors que les variables associées aux filles sont essentiellement personnelles et familiales. Ces résultats suggèrent qu'il faut planifier des programmes d'intervention différenciés selon le genre.

Mais aucun des modèles des analyses ne permet d'expliquer complètement la combinaison de facteurs de risque pouvant expliquer l'ensemble des données. Ces résultats suggèrent qu'un modèle explicatif du processus du décrochage doit être multidimensionnel et tenir compte des facteurs personnels, sociaux, familiaux et scolaires. Ils suggèrent aussi que différents cumuls de facteurs permettent d'identifier différents sous-groupes d'élèves à risque de décrochage (Battin-Pearson et al., 2000).

Ces résultats contribuent significativement au développement des connaissances et devraient permettre d'identifier et d'aider un plus grand nombre d'élèves à risque de décrochage scolaire. Par exemple, la réussite scolaire pourrait être soutenue en classe par une meilleure relation enseignant-élève et à la maison par une meilleure cohésion familiale. Enfin, ces résultats mettent en lumière les limites sur le développement des connaissances des études unidimensionnelles et montrent l'importance de tenir compte de différents contextes.

Une limite de notre étude est d'avoir évalué les perceptions des élèves et des enseignants uniquement à partir de mesures auto-rapportées. Des entrevues auprès des parents permettraient probablement de mieux comprendre les variables familiales qui dif-

férencient chaque type. Un protocole multi-évaluation et multi-site, comprenant des questionnaires, des entrevues et de l'observation, fournirait des connaissances plus complémentaires.

En conclusion, les résultats de notre étude montrent que tous les élèves ne sont pas à risque de décrochage pour les mêmes raisons et si on les identifie seulement à partir des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement ou de la provenance socioéconomique, un nombre important d'élèves demeure non identifié. Par conséquent, ces élèves cheminent dans le système scolaire sans services particuliers pouvant modifier leur cheminement pour favoriser l'obtention du diplôme. De plus, les résultats révèlent non seulement un lien très fort entre la dépression et le risque de décrochage scolaire, tant pour les filles que pour les garçons, mais que ce lien s'avère plus important que celui observé entre les troubles du comportement et le risque de décrochage scolaire. En plus des facteurs personnels, des facteurs associés à l'école et à la famille sont aussi très importants pour bien cibler les élèves à risque de décrochage scolaire.

En considérant ces différents facteurs rapportés dans notre étude, nous rejoignons non seulement un plus grand nombre d'élèves à risque de décrochage scolaire, mais la cible de l'intervention sera aussi très différente selon le genre. Elle sera appliquée dans un contexte multidimensionnel et elle impliquera plusieurs agents de changement. Notre étude montre aussi que les élèves à risque de décrochage vivent différents problèmes tant à l'école qu'à la maison. Ces facteurs de risque n'affectent pas tous les élèves de la même façon, ce qui suggère d'une part, qu'ils forment un groupe hétérogène et, d'autre part, qu'il faut chercher le cumul de facteurs de risque pour chaque élève. Les analyses de régression logistique ne permettent d'expliquer qu'un pourcentage limité des élèves à risque. Ceci suggère que le développement des connaissances doit permettre d'identifier les différents facteurs associés aux sous-groupes d'élèves à risque de décrochage, ce qui permettrait ensuite de mieux cibler les regroupements de facteurs de risque pour chaque élève. Par conséquent, des programmes de prévention différenciés devraient répondre aux besoins de chacun des sous-groupes. Enfin, d'autres études sont nécessaires pour estimer la stabilité des facteurs de risque associés au décrochage scolaire pour ensuite confirmer les liens entre le risque de décrochage au secondaire et le décrochage réel.

La présente recherche fait partie d'une étude longitudinale intitulée *Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des*

élèves à risque. Les auteurs tiennent à remercier le Conseil québécois de la recherche sociale et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour les subventions accordées à cette étude. Des remerciements particuliers aux personnels des écoles ainsi qu'aux parents et aux adolescents participants.

Toute correspondance concernant cet article devrait être adressée à Dr. Laurier Fortin, Département de psychoéducation, Faculté d'éducation, 2500 boul. Université, Université de Sherbrooke, Québec, Canada J1K 2R1 (Courriel : Laurier.Fortin@USherbrooke.ca).

Références

- Baker, J. A., Derrer, R. D., Davis, S. M., Dinklage-Travis, 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.
- 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 : 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.
- Blackorby, J., Edgar, E., & 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, 102-113.
- Bouchard, G., Sabourin, S., Lussier, Y., Richer, C., & Wright, J. (1995). Nature des stratégies d'adaptation au sein des relations conjugales : présentation d'une version abrégée du Ways of Coping Questionnaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 27, 371-377.
- Bourque, F., & Beaudette, D. (1982). Étude psychométrique du questionnaire de la dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 14, 211-218.
- Deana, G. (1993). *Dropout reduction through education, achievement, and motivation*. E. D. 356 295, 20 p.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E., & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 18, 63-80.
- Diem, R. A. (1992). Dealing with the tip of the iceberg: School responses to at risk behaviors. *The High School Journal*, 119-125.
- Epstein, J. L., Connors, L. J., & Salinas, K. C. (1993). *High School and Family Partnerships: Questionnaires for Teachers, Parents, and Students*. Baltimore : Johns Hopkins University, Center of Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fortin, L. (1992). Comparaison des comportements des élèves avec troubles d'apprentissage, troubles de comportement avec ceux dits ordinaires. *Apprentissage et socialisation*, 15, 18-28.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1998). Les effets d'un programme d'intervention multidimensionnel auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 19, 125-145.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, L., & Joly, Y. (2001). Épreuve de validité d'une mesure d'habileté sociale auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et psychométrie*, 22, 23-43.
- Franklin, C., McNeil, J. S., & Wright, R. (1991). The effectiveness of social work in an alternative school for high school dropouts. *Social Work with Group*, 14, 59-73.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17, 433-448.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 225-244.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19 year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395-419.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30, 179-215.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*, American Guidance Service, Toronto, ON : Psy Can.
- Hodge, E. A. (1992). *Intervention for at-risk students at the secondary level*. E. D. 229 764. 17 p.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25, 61-68.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 525-549.
- Kandel, D. B., & Davies, M. (1986). Adult sequelae of adolescent depressive symptoms. *Archives of General*

- Psychiatry*, 43, 255-262.
- Larrivée, B., & Bourque, M. L. (1991). The impact of several dropout prevention intervention strategies on at-risk students. *Education*, 112, 157-160.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NJ: Springer.
- LeBlanc, M. (1994). Délinquance auto-révélee. Dans *Mesure d'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. École de psychoéducation. Université de Montréal.
- Marcotte, D. (1997). Treating depression in adolescence: A review of the efficiency of cognitive-behavioral treatments. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 273-283.
- McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Force*, 78, 117-144.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000, mars). *Bulletin statistique*, no. 14. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Indicateurs de l'Éducation*. Bureau de la direction des statistiques et des études quantitatives. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88, 37-42.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Style parental et participation parentale au suivi scolaire et risque d'abandon scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 441-453.
- Potvin, P., & Paradis, L. (1996). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Rapport d'étape présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1991). *Échelle d'attitudes du professeur envers le jeune (APE)*. Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Quirouette, P. (1988). *Décision*. PIOR Recherche en éducation, Orléans, ON.
- Reyes, O., & Jason, L. A. (1991). An evaluation of a high school dropout prevention program. *Journal of Community Psychology*, 19, 221-230.
- Rosenthal, B. S. (1998) Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20, 413-433.
- Royer, É., & Bitaudeau, I. (1993). L'implantation d'un programme alternatif à la suspension scolaire (PASS) au secondaire : résultats préliminaires. *Apprentissage et socialisation*, 16, 275-282.
- Royer, É., Bitaudeau, I., Desbiens, N., Maltais, N., & Gagnon, M. (1997). Effet d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales sur le comportement d'adolescents en difficultés au secondaire. *Science et comportement*, 26, 1-16.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and school. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Shumer, R. D. (1993, avril). *Community-based learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. Eric Document, 358-142.
- Slavin, R. E., & Maden, N. A. (1989). What works for students at-risk: A research synthesis. *Educational Leadership*, 2, 4-11.
- Slicker, E. K., & Palmer, D. J. (1993). Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program. *The School Counsellor*, 40, 327-334.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Streeter, C. L. & Franklin, C. (1991) Psychological and Family Differences Between Middle Class and Low Income Dropouts: A Discriminant Analysis. *The High School Journal*, 74, 4, 211-219.
- Strober, M., Green, J., & Carlson, G. (1981). Utility for the Beck Depression Inventory with psychiatrically hospitalized adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 263-273.
- Vickers, H. S. (1994). Young children at risk: Differences in family functioning. *Journal of Educational Research*, 87, 262-270.
- Violette, M. (1991). *L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses. Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Québec, QC.

Reçu le 10 mai 2000

Révisé le 9 mai 2003

Accepté le 10 septembre 2003